

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Pavla Škerjanec

Tradicionalni – sodobni modeli učenja in poučevanja
družboslovja

Diplomsko delo

Ljubljana, 2011

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Pavla Škerjanec

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Tradicionalni – sodobni modeli učenja in poučevanja
družboslovja

Diplomsko delo

Ljubljana, 2011

Tradicionalni – sodobni modeli učenja in poučevanja družboslovja

Diplomsko delo skuša zajeti t. i. tradicionalne in sodobne modele učenja in poučevanja družboslovja (MUPD), predstaviti njihove glavne značilnosti ter pojasniti in navesti glavne vzroke, zakaj je do premika od tradicionalnih k sodobnim MUPD prišlo oz. bi moralo priti. Dodatno predstavi vlogo in pomen družboslovnega znanja in vedenja v procesu izobraževanja. Ugotavlja, kako se sodobni MUPD v praksi uresničujejo, ter pojasni razloge za težave in neuspehe v procesu uvajanja sprememb, kot primer dobre tuje prakse pa predstavi kvalitete finskega šolskega sistema. Na koncu se vpraša o smiselnosti sprememb v modelih učenja in poučevanja družboslovja ter o tem, ali nam sodobni MUPD res prinašajo tisto, kar obljublajo. Cilj sodobnih MUPD naj bi namreč bil, skozi transformacijo znanja in z doseganjem t. i. kakovostnega znanja, posameznike oblikovati v avtonomne, odgovorne, kritične odrasle osebe, sposobne refleksije in demokratičnega ravnanja. Z ozirom na omenjeni cilj, diplomsko delo zaključi s kritičnim razmišljanjem: ali sodobni MUPD lahko na ta način pripomorejo tudi k »boljši« družbi?

Ključne besede: učenje, poučevanje, (didaktični) modeli, družboslovje, družbene spremembe.

The traditional and contemporary models of learning and teaching social science

The intention for my diploma thesis was to cover the so-called traditional and contemporary models of learning and teaching the social sciences (MUPD), introduce their main characteristics, and to explain and list the main reasons for the necessity and occurrence of the shifts from traditional to contemporary models of learning and teaching the social sciences. Additionally, the thesis explains the role and meaning of social knowledge in the process of learning. It explores how the contemporary MUPD work in practice and explains the reasons behind the problems and failures that occur in the process of adopting changes. It also presents the Finnish school system as a quality example of a successful foreign practice. Towards the end, the diploma thesis questions not only the viability of the changes in the models of learning and teaching the social sciences, but also the fulfilment of the promise that the contemporary MUPD make. The goal of the contemporary MUPD would, in fact, be to educate individuals and help them become independent and responsible adults capable of critical reflection and democratic behaviour. This would be accomplished through the transformation of knowledge which would enable the achievement of the so-called quality knowledge. In respect to the already mentioned goal, the diploma thesis ends with a critical observation, posing the question: can the contemporary MUPD in this way contribute to the creation of a "better" society?

Key words: learning, teaching, (didactic) models, social science, social changes.

KAZALO

1 UVOD.....	6
2 DRUŽBENE SPREMEMBE – VZROKI SPREMEMB MODELOV UČENJA IN POUČEVANJA DRUŽBOSLOVJA.....	9
2.1 Definicija družbene spremembe	9
2.2 Diskurz o nujnosti sprememb na šolskem polju	10
2.3 Družbene spremembe, ki narekujejo spremembe na šolskem polju	11
3 OSNOVNI POJMI.....	15
3.1 Model	16
3.2 Učenje in poučevanje.....	18
3.2.1 Pouk.....	21
3.2.2 Oblike pouka	22
3.2.3 Metode pouka.....	22
3.3 Družboslovje.....	23
4 TRADICIONALNI MODEL UČENJA IN POUČEVANJA DRUŽBOSLOVJA (TRADICIONALNI MUPD)	27
4.1 Transmisijski oz. snovno-ciljni pristop.....	27
4.2 Učenje in poučevanje.....	28
4.3 Vloga učitelja in učenca.....	29
4.4 Preverjanje in ocenjevanje znanja.....	30
4.5 Pojmovanje znanja	30
4.6 Komunikacija.....	31
4.7 Šolska kultura.....	32
4.8 MUPD in socialistični samoupravni sistem.....	32
5 SODOBNI MODEL UČENJA IN POUČEVANJA DRUŽBOSLOVJA (SODOBNI MUPD)	34
5.1 Učnociljni in procesni pristop.....	34
5.2 Konstruktivizem.....	35
5.3 Učenje in poučevanje.....	36
5.3.1 Metode in oblike pouka.....	38
5.4 Vloga učitelja in učenca.....	39
5.5 Preverjanje in ocenjevanje znanja.....	43

5.6	Pojmovanje znanja	44
5.7	Komunikacija	46
5.8	IKT (informacijsko-komunikacijske tehnologije)	47
5.9	Šolska kultura.....	50
6	URESNIČEVANJE SODOBNEGA MUPD NA SLOVENSКИH ŠOLAH	52
6.1	Zakonska uredba sprememb v Sloveniji	52
6.2	Realno stanje na slovenskih šolah.....	53
6.2.1	Primer državljanske vzgoje in etike v OŠ	56
6.2.2	Primer državljanske kulture v SŠ	59
6.3	Težave v prehodu ali težave v vpeljevanju sprememb	60
6.4	Izobraževanje učiteljev	63
6.5	Primer tuje prakse – Finska.....	65
7	REFLEKSIJA PREHODA; JE VSE STARO SLABO IN VSE NOVO DOBRO!?... 68	
7.1	Ali didaktični modeli sploh uresničujejo in prinašajo to, kar obljublajo?	68
7.2	Kritike sodobnega didaktičnega konstruktivističnega modela	70
7.3	Kritika vzgojnega (pedagoškega) vidika sodobnega MUPD.....	73
8	SKLEP	77
9	LITERATURA	82
	 PRILOGE	 91
	PRILOGA A: Učni načrt za obravnavo tematike vrednot pri predmetu družbenomoralna vzgoja v 7. razredu OŠ.....	91
	PRILOGA B: Primer iz učnega načrta za izvedbo šolske ure na temo svoboščine, pravice in dolžnosti človeka in občana pri predmetu samoupravljanje in temelji marksizma v SŠ.....	93
	PRILOGA C: Vzorec delavniškega tipa učne ure na temo diskriminacija po načelih sodobnih MUPD	94
	 SEZNAM SHEM	
	Shema 3.1: Učni krog	19
	 SEZNAM TABEL	
	Tabela 5.1: Tabela razlik med transmisijem in transformacijskim modelom šole	50

1 UVOD

Vzgojno-izobraževalni proces ostaja vedno »drzen projekt«, ki ni odvisen samo od človeških odnosov in sposobnosti, temveč tudi od pogojev, ki jih narekujejo okolje, družba, duh časa in politično-sistemska ozadje (Wakouning in Ivanuš Grmek 2006, 6). Spremembe v družbi sprožajo nujne spremembe tudi na takih sistemskih področjih kot je izobraževalni sistem.

Dolga desetletja je bil vzgojno-izobraževalni sistem ne le tradicionalno-storilnostno naravnani, pač pa tudi hierarhično organiziran, močno centraliziran in pod ideološkim nadzorom. S tem je bila podprta tudi tradicionalna storilnostna kultura, ki ima rada red, disciplino in sledenje navodilom ter dober učinek, ne pa kritičnosti in samostojnosti (Bečaj 2008, 15). Z osamosvojitvijo, ko se je Slovenija začela vključevati v evropske in svetovne integracijske družbene tokove, naj bi se tudi slovenska »nova« demokratična šola intenzivno razgradila tradicionalnih, nedemokratičnih vzorcev preteklega delovanja (Židan 2007a). Tako sta se v teoriji izoblikovala dva modela vzgoje in izobraževanja; kulturno-transmisijski model na eni ter procesno-razvojni model na drugi strani. Za prvega velja prenašanje vnaprej zgrajenega modela vednosti, drugi pa je poznan kot proces kontinuirane rasti in razvoja oz. prenos določenega znanja, izkušenj, s tem da poudarja prednostno naravo tistih vsebin in metod poučevanja, ki pripomorejo k razvoju osebnostnih zmožnosti (Kroflič v Špilek Štumberger 2000, 14). Ali drugače: določene družbene spremembe ustvarijo situacijo, ko stare, že ustaljene forme ne zdržijo več, preprosto ne morejo več veljati, ker so v razkoraku z realnostjo, kar pa prinese potrebo po redefiniranju določenih pojmov, kot so znanje, učenje, poučevanje. Tako so se oblikovali novi načini, modeli učenja in poučevanja družboslovja, ki naj bi ustrezali sodobnim družbenim razmeram, s tem ko naj bi le-te upoštevali.

Sodobni in tradicionalni modeli učenja in poučevanja družboslovja (v nadaljevanju MUPD) so tudi glavna tema pričujočega diplomskega dela. Glavni cilj in namen je skozi analizo strokovne literature zajeti, opisati in predstaviti glavne značilnosti tradicionalnih in sodobnih MUPD, jih med seboj primerjati ter pojasniti vzroke nujnosti prehoda iz enega modela (vrste modelov) v drugega, pri čemer je jasen linearen potek procesa: od tradicionalnih k sodobnim MUPD. Skozi delo me bodo vodila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako in v čem se razlikujejo sodobni MUPD od tradicionalnih?
- Kako in zakaj je prišlo do prehoda iz tradicionalnih v sodobne MUPD?
- Kaj pojmuje pod pojmom sodobni MUPD in kako naj ta model uresničujemo ter zakaj ga moramo uresničevati?
- Kako se predpisani sodobni MUPD v praksi uresničujejo?
- Če so težave v prehodu, zakaj so in kako jih odpraviti?
- Ali si lahko pri uvajanju sodobnih MUPD v slovenske šole pomagamo z uspešnimi primeri iz tujine, npr. s finskim modelom?

Izobraževalni sistem bi torej moral sprejemati nove korake pri svojem poslanstvu, če želi konkurirati in biti v koraku s časom, vendar pa se nam na prvi pogled kaže, da jih le stežka dohaja, družbene spremembe namreč. Zato si postavljam osrednjo hipotezo diplomske naloge: *glede na to, da se na teoretični ravni veliko govori o sodobnih MUPD, menim, da je v praksi prisotnih še vedno veliko oz. preveč prvin tradicionalnih MUPD.*

Cilj sodobnih MUPD naj bi bil učečega se mladostnika najbolje pripraviti na dejavno implementacijo družboslovnega znanja, na aktivno konstruktivistično implementacijo kurikularnih socialnih vsebin, na prožno reagiranje in delovanje, na stalno srečevanje s spremembami, na njihovo kakovostno obvladovanje in na razumevanje pomena družboslovnega izobraževanja kot velike življenjske vrednote (Židan 2007a, 13). V navezavi s tem si zastavljam tezi:

T1: Sodobni MUPD in njihovo konkretno uresničevanje v praksi bo pripomoglo k oblikovanju kvalitetnejšega in bolj konstruktivnega družboslovnega znanja pri mladostnikih.

T2: Kvalitetnejše družboslovno znanje mladostnikov bo pripomoglo k oblikovanju odgovornih državljanov, ki bodo gradili demokratično družbo.

Diplomsko delo poleg uvoda in sklepa vsebinsko sestavlja pet sklopov. V prvem poglavju bom navedla glavne vzroke za nujnost premika iz tradicionalnih v sodobne MUPD, in sicer glavne družbene spremembe, ki naj bi imele bistven vpliv na spremembe šolskih politik tako na našem, slovenskem ozemlju, kot v evropskem pogledu.

Pojasnitvi, zakaj je do sprememb v MUPD sploh prišlo, sledi poglavje z definicijami in razjasnitvami glavnih pojmov, s katerimi bom tekom diplomskega dela največ operirala. Ker gre pri tem v večini za didaktične pojme, sem temu namenila svoje poglavje. V tem poglavju pa med drugim tudi upravičim smiselnost naslova diplomskega dela za področje družboslovja, s tem ko pojasnim cilje, smotre ter namene družboslovnega izobraževanja.

Sledi predstavitev tradicionalnih in sodobnih MUPD oz. njihovih glavnih značilnosti, katere sem skušala zajeti v pojmiu učenja in poučevanja, vlogi učitelja in učenca, komunikaciji, šolski kulturi, načinu ocenjevanja in preverjanju znanja, pojmovanju znanja ter ostalih specifikah posameznih modelov, ki se skozi čas spreminjajo. Za nazornejšo predstavitev in lažjo percepcijo bom omenjeni vrsti modelov podkrepila z ustreznim gradivom v prilogi.

Kako se sodobni MUPD uresničujejo pri nas, nam bo pojasnilo naslednje poglavje, kjer bom izhajala iz že opravljenih empiričnih raziskav, ki so se izvajale po slovenskih šolah. Nekaj besed bom namenila tudi sami naravi uvajanja sprememb v šole in kaj je potrebno, da se le-te pozitivno uresničijo oz. navedla razloge, zakaj uvajanje sprememb ni vedno uspešno. Pridala bom primer dobre tuje prakse – nekaj kvalitet finskega modela učenja in poučevanja.

V zadnjem poglavju bom skušala sintetizirati obe vrsti modelov (tradicionalne in sodobne), skozi problematizacijo in kritični pogled nekaterih avtorjev ugotoviti, ali je res vse novo dobro in vse staro slabo?! Kaj je vredno starega ohranjati in kam v prihodnost se spleča ozirati? Kritika bo zajela tako področje didaktičnega MUPD kot tudi pedagoško-vzgojni vidik sodobnih MUPD. V ta zadnji del se umestita tudi tezi o tem, da če torej hočemo sodobne MUPD še naprej uresničevati v praksi, ali potem to tudi pomeni, da bomo s tem res pripomogli k oblikovanju kvalitetnejšega in bolj konstruktivnega družboslovnega znanja pri mladostnikih in tako pripomogli k oblikovanju odgovornih avtonomnih državljanov, ki bodo gradili demokratično družbo?

Prevladujoča raziskovalna metoda, uporabljena pri pisanju diplomskega dela, je analiza in interpretacija sekundarnih virov. Izgradnja vzorca delavniškega tipa učne ure po principih sodobnih MUPD, ki jo prilagam v obliki Priloge C, je narejena po lastni predlogi v okviru prostovoljnega dela – izvajanja delavnic pri Amnesty International Slovenije v letih 2007/08 in 2008/09, katero sem v razredih osnovne in srednje šole tudi sama večkrat izvajala.

2 DRUŽBENE SPREMEMBE – VZROKI SPREMEMB MODELOV UČENJA IN POUČEVANJA DRUŽBOSLOVJA

*Družboslovna vedenja (znanja) so takšna,
da se nenehno razvijajo, soočajo
z novimi družbenimi konteksti
(Židan 2009, 116).*

2.1 Definicija družbene spremembe

Družbene spremembe in študije povezane z njimi predstavljajo samo jedro sociologije, saj se večina sociološkega raziskovanja in proučevanja ukvarja ravno s spremembami. Osnovni koncept družbene spremembe vsebuje tri ideje, in sicer: (a) razliko, (b) v različnih časovnih obdobjih, (c) med deli ali elementi istega sistema (Sztompka 1994, 4) oz. kot pravi standardna definicija povzeta po Hawleyu, da z družbeno spremembo mislimo kakršnokoli neponavljajočo (nepovratno) se spremembo družbenega sistema gledanega kot celote (Hawley v Sztompka 1994, 59). Glede na to, kaj je videno kot sprememba, kateri aspekt, fragment, dimenzija družbenega sistema, lahko ločimo različne spremembe: spremembe v kompoziciji (sestavi), strukturi, funkciji, mejah, relacijah/odnosih podsistemov, okolju (Sztompka 1994, 5). Iz primerov definicij družbene spremembe, ki jih najdemo v sociološki literaturi, lahko opazimo, da različni avtorji dajejo poudarek različnim vrstam sprememb, vendar se zdi, da so za večino izmed njih ključnega pomena ravno strukturne spremembe v odnosih, organizaciji in povezavah med družbenimi komponentami oz. deli sistema (Sztompka 1994, 6). Tako opredeljujejo družbeno spremembo kot »transformacijo v družbeni organizaciji in vzorcih razmišljanja in obnašanja skozi čas« (Macionis v Sztompka 1994, 6) ali »družbena sprememba je modifikacija ali transformacija v načinu družbene organizacije« (Persell v Sztompka 1994, 6) oz. »družbena sprememba se nanaša na variacije skozi čas, v odnosih med posamezniki, skupinami, organizacijami, kulturami in družbami« (Farley v Sztompka 1994, 6). Razlog za večje poudarjanje sistemskih sprememb je mogoče ravno v tem, da slednje pogosteje vodijo do sprememb sistema kot celote (*changes of*) od ostalih vrst sprememb, ki so le delne, omejene v prostoru ter brez povratnih reakcij na druge vidike sistema, zato sistem kot celota ostane

nedotaknjen (*changes in*). Upoštevajoč sistemsko teorijo, velja še omeniti, da spremembe lahko potekajo na treh nivojih, in sicer na makro, mezo in mikro nivoju (Sztompka 1994).

Institucija šole predstavlja enega izmed ključnih družbenih podsistemov, na katerega lahko vplivajo spremembe, ki se zgodijo v ostalih družbenih podsistemih ali v sistemu nasploh ter obratno; tudi spremembe v šolskem podsistemu lahko sprožijo spremembe v ostalih podsistemih ali sistemu nasploh.

2.2 Diskurz o nujnosti sprememb na šolskem polju

Zdi se, da se je v današnji družbi uveljavil določen diskurz o stalni prisotnosti sprememb in naši nujni pripravljenosti nanje, torej nujnosti prilagajanja oz. fleksibilizacije spremembam. Skuša se namreč uveljaviti prepričanje, da s spremembo prihaja »tisto pravo«, kar je bilo prej, pa ne velja več, je zastarelo in zato neuporabno. Tako je v zvezi s pojavom družbenih sprememb slišati vrsto argumentov za nujnost sprememb tudi na področju šolstva in izobraževanja. Naj navedem le nekaj primerov takega diskurza:

»Izpostavljeni smo vse hitrejšemu ritmu sprememb, ki posameznika postavljajo v položaj permanentne nepripravljenosti; ne samo da se staramo, tudi zastaramo, podobno kot tehnični izdelki. Tako so po eni strani prisotna vedno večja pričakovanja glede moči vsega tistega, kar nam lajša življenje in nas varuje pred katastrofami, na drugi strani pa odpor do novega, občutek velike izgube in novih tveganj« (Prange 2007, 26).

»Spremembe na vseh področjih življenja so tako hitre, da ni mogoče vedeti, s kakšnimi zahtevami se bodo srečali na začetku svoje poklicne poti učenci, ki so danes v prvem razredu« (Bečaj 2008, 9).

»Svet, v katerem bodo živeli naši otroci, se spreminja štirikrat hitreje kot naše šole« (Dryden-Voss v Simonič 2004, 190).

»Danes nekateri analitiki opozarjajo, da kar 75 odstotkov služb, v katerih bomo zaposleni v prihodnosti, še ni znanih. Vemo le to, da bo njihova kakovostna izvedba zahtevala demokratično sodelovanje« (Židan 2004, 45).

»Spremembe niso potrebne zato, ker bi bilo sedanje delo slabo, pač pa zato, ker zaradi spreminjajočih se pogojev jutri ne bo več dobro. Kar je dobro danes, skoraj zagotovo ne bo več dobro jutri« (Bečaj 2008, 15).

»Togo vztrajanje pri modelih in načinih dela, ki so bili uporabni včeraj, danes učitelju morda res še dajejo občutek varnosti, otežujejo pa mu prilagajanje dejanskim potrebam poučevanja in učenja v sodobnem svetu« (Bajd in Artač 2002, 109).

2.3 Družbene spremembe, ki narekujejo spremembe na šolskem polju

In katere so tiste družbene spremembe, ki kličejo po nujnosti sprememb na področju šolstva? NuiSSL navaja naslednje (2006, 14):

- preusmeritev težišč blagovne produkcije – industrijska proizvodnja se skrči, v ospredje pride področje storitev;
- novi mediji: nov način produkcije, komunikacije, porabništva;
- internacionalno povezovanje (EU), globalizacija;
- spremembe na področju trga dela, strukturna brezposelnost;
- migracijska gibanja;
- spremembe na področju družine in socialnega okolja.

Sabina Jelenc Krašovec (2003, 6–8) vidi glavne dejavnike¹, ki vplivajo na spreminjanje vloge in pojavnosti izobraževanja v družbi:

- znanstveni, ekonomski in tehnološki napredek, ki prinaša hitro zastarevanje znanja;

¹ Avtorica jih sicer navaja kot vzroke pojava koncepta vseživljenjskega učenja, vendar ne bo nič narobe, če potegnemo paralele in iste vzroke navedemo tudi za pojav sprememb na področju modelov učenja in poučevanja družboslovja (MUPD), saj je del sodobnega MUPD nenazadnje tudi vseživljenjsko učenje.

- država blaginje je v vedno večji krizi, saj jo nadomešča neoliberalna država z logiko prostega trga, kar pomeni spremembo tako na področju zdravstvenega in socialnega varstva kot tudi na področju izobraževanja;
- post-fordizem, ki je premaknil poudarek s tehnoloških in ekonomskih sprememb k širšim socialnim in institucionalnim spremembam, s tem, ko je socialno-ekonomski položaj čedalje manj odvisen od razreda in spola, vedno bolj pa od stopnje izobrazbe in kulturne usmerjenosti, ki ju posameznik lahko nadzira in nanje vpliva;
- globalizacija in z njo povezani novi načini komunikacije, ki zopet zahtevajo novo učenje, ter kulturna homogenizacija, ki prinaša opustošenje lokalnih kultur;
- demografske spremembe, ki se kažejo v vse večjem številu starejšega prebivalstva v zahodnih evropskih družbah ter zato potreba po uravnoteženosti izobraževanja v mladosti z izobraževanjem v obdobju odraslosti in starosti;
- fleksibilnost kot instrumentalen odgovor na potrebo po tekmovalnosti in kot odgovor na negotovost oz. soočanje z njo.²

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi pa navaja tri prelomne dejavnike sprememb (Marentič Požarnik 2007, 8):

- vpliv internacionalizacije in globalizacije vseh vidikov življenja,
- nastanek informacijske družbe,
- neustavljivo napredovanje znanosti in tehnologije.

Pomembno je omeniti tudi socializacijske razmere, v katerih odraščajo današnji otroci in mladi, saj so se le-te v zadnjih 30-ih letih močno spremenile:

- sprememba šolske kulture,

² Za tekmovalnost je fleksibilnost zaželeno oz. celo nepogrešljiva, takšna je namreč usmeritev ekonomije in politike. Prehodnost in spremenljivost pa prinašata številne negotovosti, na področju dela se le-te kažejo v strukturi delovnih mest in zaposlitvenih statusih, katere vse bolj označuje začasnost in pogodbenost, meja med zaposlenostjo in brezposelnostjo pa se zožuje. Tako pridemo do zahteve po večji fleksibilnosti zaposlenih, posledično pa to prinaša zahtevo po spremembi na področju izobraževanja, ki se kaže v prilagajanju izobraževalnega sistema trgu dela (Jelenc Krašovec 2003, 8).

- posredovanje izkušenj; vse manj je »izkušenj iz prve roke«,
- omejevanje možnosti za smiselno, odgovorno »lastno dejavnost«,
- razlika med izkustvenim svetom mladostnikov in odraslih,
- načrtovanje in pedagogizacija prostega časa,
- socializacija v kulturno-industrijsko obarvani množični kulturi,
- sprememba meščanske male družine v »skrpano družino«,
- podaljševanje mladostništva (Jank in Meyer 2006, 236).

Na ravni družbe se govori o njenem prestrukturiranju. Prišlo naj bi do prehoda iz industrijske družbe v postindustrijsko oz. informacijsko družbo. Za industrijsko družbo je veljala piramidalna družbena struktura, sestavljena iz zgornjega, srednjega in spodnjega družbenega sloja. Taka družbena struktura naj bi bila pretežno statična oz. prisotna je bila splošna družbena težnja družbene mobilnosti navzgor. Izobrazba in poklic sta določala družbeni položaj posameznika, ki je bil (ko je bil pridobljen) dokaj stabilen in skoraj vseživljenjski. Današnja informacijska družba nima več tako trdnih zakonitosti glede družbenega položaja posameznika. Družbeni položaj posameznika je danes vedno le začasen, odvisen od delovanja centripetalnih in centrifugalnih sil. Te centripetalne družbene sile porivajo človeka navznoter, če le-ta uspe slediti spremembam, je fleksibilen, kompetenten, se zna povezovati v socialne mreže. Če posameznik ne uspe konkurirati na družbenem polju, pa ga centrifugalne sile porivajo stran od družbenega središča. Posameznik tekom svojega življenja tako lahko večkrat doživi, da se znajde, ali v samem centru ali na robu družbe, na ta način pa je njegov status, družbeni položaj, zelo nestabilen. Prav zato se danes govori o konceptu vseživljenjskega učenja kot nujnosti preživetja v informacijski družbi, saj le-to omogoča posamezniku, da ostaja kompetenten in zaposljiv (Krajnc 2010, 13–16). Tako spremembe na področju šolstva zaznamuje tudi na novo interpretiran koncept znanja, ki dobiva vse večji pomen.

Znanje postaja v evropskem prostoru in nasploh zelo pomemben kapital. Znanju se pripisuje velik pomen, opisujejo ga kot pomemben dejavnik za nadaljnji gospodarski in celoten družbeni razvoj, za človekovo kulturno in osebnostno rast, predstavlja živ, duhovni kapital, zato se tudi govori o znanju kot vrednoti sami po sebi (Židan 2004).

Govori se o družbi znanja oz. učeči se družbi³ in šoli kot učeči se organizaciji⁴, ki je njen pogoj.

Pomembno je omeniti tudi spremembe, ki so se zgodile v drugih družbenih podsistemi in imajo pomemben vpliv tudi na potek sprememb na šolskem družbenem podsistemu. Predvsem gre tukaj omeniti politični in gospodarski podsistem. Židanova opozarja na nujnost zavedanja, da se danes v evropskem družbenem prostoru vse bolj govori o kompetencah za Evropo, o evropskem znanju, o izobraževanju učiteljev za Evropo (Židan 2004, 19), zato je primerno omeniti tudi politiko Evropske unije.

V Lizboni je bila marca leta 2000 sprejeta t. i. Lizbonska strategija, kjer se je evropski politični vrh dogovoril o novem strateškem cilju Evropske unije (EU), in sicer do leta 2010 postati najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu. Strategije se je domislila EU, ko se je zavedala svojega sorazmernega razvojnega zaostajanja v primerjavi z ZDA ter hkratnem skokovitem razvojnem tempu azijskih velikank (Pelc 2008). Eden izmed stebrov Lizbonske strategije je bil razvoj informacijske družbe, ki naj bi pripomogla k premiku v smeri gospodarstva, temelječega na znanju. Voditelji EU so v Lizboni prišli do spoznanja, da sta vlaganje v ljudi in razvijanje aktivne ter dinamične socialne države ključnega pomena za gospodarstvo, ki sloni na znanju. To pomeni, da morajo države članice stremeti k

³ Ideja pojma »učeče se družbe« sega v 70. leta prejšnjega stoletja, v zadnjem desetletju pa zopet pridobiva na pomenu. Ideja zajema pojem učenja, ki se šteje za ključno prvino delovanja, obstoja in uspešnosti vsake družbe in kot pomembno za včlenitev vseh in vsakega človeka v njeno dejavnost (Jelenc v Jelenc Krašovec 2003, 28). Karakteristike učeče se družbe so: načelo vseživljenjskega učenja, prevzemanje odgovornosti učečih se za lasten napredek, partnerstvo in sodelovanje med učečimi se posamezniki, učitelji, starši, delodajalci in ostalimi člani skupnosti, prizadevanje za boljše rezultate, zavračanje privilegijev in preseganje načela meritokracije, zagovarjanje načela »izobraževanje za vse« (Cochinaux, de Woot v Jelenc Krašovec 2003, 29). H. van der Zee (v Jelenc Krašovec 2003, 29) navaja pet kriterijev potrebnih za razvoj učeče se družbe: razširitev definicije učenja, preusmeritev učnih ciljev, preseganje poučevanja, samoizobraževanje ter pravica učiti se.

⁴ Učeča se organizacija je predpogoj učeče se družbe. Gre za celostno ustvarjalno in kritično delovanje organizacije, ki naj bi pripomoglo k boljši konkurenčnosti in doseganju boljših rezultatov nasploh, pri čemer ne zanemara ustvarjalne delovne klime. Temelji na timskem delu, birokratsko hierarhijo pa zamenja z demokratičnim načinom vodenja, kar ustvari občutek odgovornosti za uspeh pri vseh vpletenih (Jelenc Krašovec 2003, 31). Na šolskem polju se uresničevanje učeče se skupnosti oz. organizacije kaže v timskem povezovanju šolskih kolektivov in vzpostavljanju sodelovalne kulture (Sentočnik 2006a).

povečanju vlaganj na prebivalca v človeške vire in dajati največjo prednost vseživljenjskemu učenju, saj razvoj spretnosti poveča zaposljivost in vodi k ustvarjanju delovnih mest⁵ na področjih, kjer je možna močna rast (Lizbonska strategija 2000). Tako je Lizbonska strategija med konkretne cilje uvrščala na prvo mesto prav izboljšanje izobraževanja in usposabljanja učiteljev in izobraževalcev (*teachers and trainers*) (Marentič Požarnik 2007).

Če povzamem, so zgoraj navedeni primeri dovolj tehten razlog za pričakovanje sprememb na področju šolstva in izobraževanja oz. je glede na radikalne spremembe, ki jih je doživela družba, upravičeno pričakovati temu primerne spremembe šolskega sistema in znotraj tega tudi novega pristopa k učenju in poučevanju. V svetu je zato veliko govora o novih paradigmah učenja in poučevanja, a tudi pri tem je potrebno postaviti kritično vprašanje, koliko gre res za neke revolucionarno nove pristope in koliko zgolj za že zdavnaj uporabljene in preizkušene prijeme, ki so dobili novo preobleko in teoretično podstavo, a o tem nekoliko kasneje (Pelc 2008).

⁵ Eden izmed ključnih ciljev Lizbone je bil povečanje stopnje zaposlenosti, in sicer do 67 % prebivalstva do leta 2005 in do 70 % prebivalstva do leta 2010. Pri čemer so imeli tudi cilj dvigniti odstotek zaposlenosti žensk, in sicer z 51 % leta 1999 (v primerjavi z 61 % moških) na 60 % leta 2010 (Lizbonska strategija 2000).

3 OSNOVNI POJMI

Didaktična dejstva je vredno (nujno) spoštovati
(Židan 2009, 124).

Družbene spremembe, ki so sprožile spremembe na področju šolstva, se kažejo v reinterpretacijah številnih že obstoječih didaktičnih in pedagoških pojmov. K premiku od tradicionalnega modela učenja in poučevanja družboslovja (MUPD) k sodobnim MUPD je prišlo že zaradi novega pojmovanja določenih pojmov na področju izobraževanja oz. če govorimo o novih, sodobnih MUPD, moramo nujno govoriti o novem razumevanju pojmov izobraževanja, učenja, poučevanja in tudi znanja. Z novim pogledom na procese učenja in poučevanja se posledično oblikujejo tudi novi modeli učenja in poučevanja oz. kot pravi Židanova »vedno znova je potrebno (re)definirati didaktično teorijo in prakso (tudi) na družboslovnem izobraževanju ter področju socialne edukacije« (Židan 2009, 123). Vendar preden preidem na predstavitev in primerjavo obeh modelov (tradicionalni vs. sodobni), naj najprej razjasnim osnovne didaktične pojme⁶.

3.1 Model

Pojem modela je sam po sebi zelo širok pojem. Poznamo vrsto različnih modelov. Na splošno je model nek okvir, ki daje določene smernice za delovanje. Znanstveno oblikovanje modelov pa pomaga omejiti raznovrstnost na obvladljivo mero in obdržati v zavesti na ta način nastale ponazoritve.

V pričujoči nalogi me bo zanimal didaktični model. Pojem didaktičnega modela nazorno pojasnjuje Herwig Blankertz (v Jank in Meyer 2006, 29), ko pravi, da didaktični model predstavlja poskus, kako teoretično in praktično pojasniti okoliščine, možnosti, posledice in meje učenja in poučevanja. Gre za pedagoško teoretsko zgradbo, namenjeno analizi in modeliranju didaktičnega ravnanja na šolskih in nešolskih

⁶ Didaktika je teorija in praksa učenja in poučevanja, ki učiteljem ponudi praktične smernice za ravnanje v zvezi z vprašanji: kdo se uči, kaj, od koga, kdaj, s kom, kje, kako, s čim, zakaj. Odgovori nanje so težki, večplastni in kompleksni (Jank in Meyer 2006).

področjih. Modeli naj bi bili torej uporabni tako za vse šolske stopnje, oblike in predmete kot za nešolske oblike učenja in poučevanja in ravno zato, ker poskušajo stvari tako široko zavzeti, ostajajo zelo formalni, ponujajo le določene smernice in opisujejo le okvir, znotraj katerega je lahko didaktično ravnanje utemeljeno in strukturirano (Jank in Meyer 2006, 29–30).

Glavne funkcije didaktičnega modela po Hanni Kiper (v Jank in Meyer 2006, 30) so:

- preglednost in red,
- zmanjševanje kompleksnosti,
- usmerjevanje ter dajanje smernic za ravnanje.

Preglednost in red zagotavljajo s tem, ko ponujajo določene pojme, kategorije in vprašanja, katera gradijo neko celoto in na nek način delujejo integracijsko. Nadalje znanstveni modeli s poenostavljanjem in sistematizacijo omejujejo raznovrstnost in s tem nujno in smiselno pripomorejo k zmanjševanju kompleksnosti. Njihova usmerjevalna funkcija se kaže v pedagoškem raziskovanju, ko pomagajo oblikovati vprašanja, zanimiva za raziskovanje in razvoj pouka, pomembno pa naj bi pomagali tudi praktikom pri analizi, načrtovanju in ocenjevanju pouka, torej jim dajali in zagotavljali smernice za ravnanje pri pouku (prav tam).

Didaktični modeli so lahko zelo različni, Židanova (2009, 66) navaja naslednje možnosti:

- tradicionalno-transmisijski; usmerjeni v prenos (družboslovnega) znanja,
- pretežno izobraževalno-storilnostno naravnani,
- naravnani v edukacijo avtentične osebnosti, ki zna objektivno kritično razmišljati in dojeti ter razumeti različne družbene probleme in procese,
- usmerjeni v informatizirani način učenja,
- interaktivni, transakcijski, konstruktivistični, usmerjeni v preoblikovanje družboslovnih vedenj učečega se subjekta,
- naravnani v razvijanje samoizobraževalne kulture učečega se.

Če za prva dva navedena primera lahko rečemo, da veljata za tradicionalne MUPD, potem so ostale navedene možnosti primeri sodobnih MUPD, kar se nam bo v pričujoči nalogi tudi potrdilo. Sicer pa je pomembno imeti v zavesti, da so didaktični modeli le vgrajevalci smernih prvin za izvedbo konkretnega pedagoškega dela ali narekovalci trendov in prav zato morajo biti zastavljeni zelo odprto, ustvarjalno, impulzivno ter

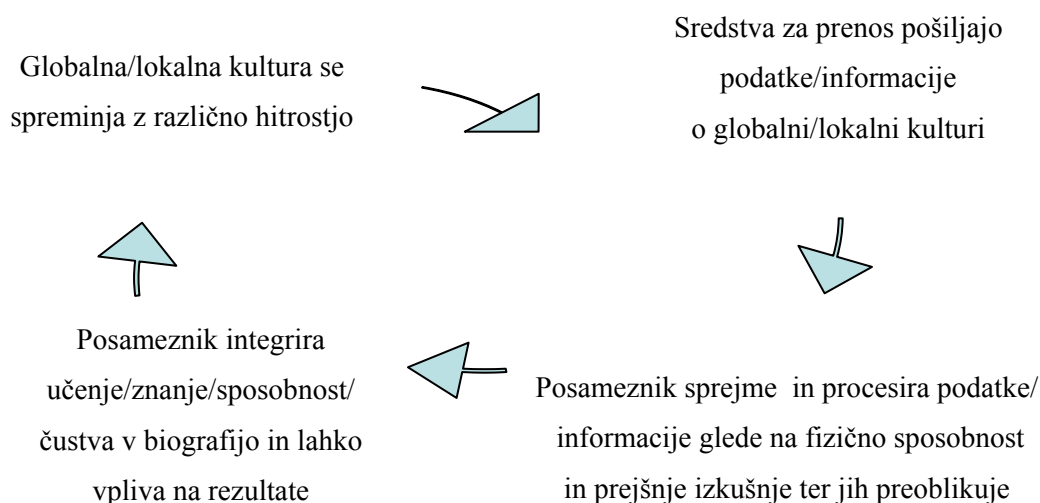
tako, da jih učitelji lahko nadgrajujejo in z osebno delovno doktrino poučevanja nenehno izboljšujejo (Židan 2009, 63).

Pod pojmom modela učenja in poučevanja družboslovja pa ne bom imela v mislih zgolj didaktičnega modela, pač pa bom v modele vključila tudi elemente pedagogike, torej ne samo kako izobraževati, pač pa tudi kako vzgajati (vrednote).

3.2 Učenje in poučevanje

Pojem učenja je zelo kompleksen pojem in nanj lahko gledamo kot na pojem ožjega in širšega pomena. Pojem učenja v širšem pomenu pomeni tisto učenje, ki nas spremlja tekom celega življenja in ki ga pridobivamo v procesih dela, hobijev, skozi socialno učenje v raznih življenjskih situacijah, ob različnih javnih, medijskih vplivih itd. Tako učenje je pogosto brezciljno, nenamerno in tudi nezavedno, zato ga imenujemo spontano ali naravno učenje, katerega bistvo je prilagajanje eksistenčnim potrebam in zahtevam življenja (Strmčnik 2000a, 131–132). Učenje v širšem smislu lahko definiramo tudi kot »proces sprejemanja in procesiranja kateregakoli elementa kulture s katerimkoli sredstvom« (Blažič in Starc 2006, 21). Gre za učenje v obliki krožnega odnosa (glej Shemo 3.1) med posamezniki in širšim svetom. Posameznik sprejema, procesira ter ponotranji konkretizirano kulturo širše globalne ali lokalne družbe. Tako pridobi določeno znanje, ki se manifestira preko medosebnih odnosov, s katerim posameznik vpliva nazaj na kulturo (Blažič in Starc 2006).

Shema 3.1: Učni krog



Vir: Jarvis, P. v Blažič in Starc (2006, 21).

V ožjem pomenu pa je pojem učenja razumljen kot tisto učenje, ki je ciljno, zavestno, sistematično ter organizirano, je ožje in krajše, predstavlja t. i. šolsko obdobje človeka oz. proces institucionalnega izobraževanja (Strmčnik 2000a, 131–132).⁷ Splošnejša definicija učenja pravi, da je učenje »trajna ali relativno trajna in relativno svojevrstna sprememba individuuma, ki se manifestira v njegovem obnašanju/vedenju pod vplivom predhodnih izkušenj« (Tomić 2000, 38), ali kot pravita Jank in Meyer (2006, 38), izvirajoč iz tradicije kognitivne psihologije, ki vključuje tudi priučitev nesmisla ali pozabo prej naučenega, je učenje »spreminjanje zmožnosti za refleksijo in odgovorno ravnanje s samostojnim obvladovanjem zunanjih spodbud in notranjih impulzov«. Sicer

⁷ Strmčnik tukaj še razlikuje pojem učenja od pojma izobraževanja v okviru šolanja. Pravi, da obeh pojmov ne gre enačiti med seboj, saj pojem izobraževanja razume širše kot pojem učenja. Pojem izobraževanja oz. izobraževalno učenje – učenje znotraj pouka na ravni izobraževanja – razume kot teoretično, zavestno, namerno, pogosto zelo zahtevno učenje, čigar rezultat je poglobljeno znanje in sposobnosti, kot je npr. razvijanje višjih oblik mišljenja. V bistvu gre za kognitivno konstruktivistično razumevanje učenja, o čemer bo govora kasneje. Medtem ko v ožjem pomenu učenja razume učenje, ki je bolj praktično naravnano, manj zahtevno, kot proces, pri katerem se med učečega se posameznika in učno snov vrine še učiteljeva učna pomoč, rezultat takega učenja pa je enostavnejše vedenje, spretnosti in navade. Kot bomo kasneje ugotovili, ustreza pojmovanje izobraževanja v okviru šolanja sodobnemu pojmovanju učenja, pojmovanje učenja na ravni šolanja pa tradicionalnemu pojmovanju učenja (Strmčnik 2000a, 131–132).

pa me bo v nalogi zanimal predvsem pojem šolskega učenja ali učenja pri pouku kot enovito v vzgojno-izobraževalnem procesu. Proces učenja poteka na treh različnih nivojih ali ravneh: (a) kognitivni ali spoznavno-teoretski ravni, (b) afektivni ali čustveni ter (c) konativni ali izkustveni ravni, kar kaže, da je to celostni proces, ki vključuje povezano delovanje celotnega organizma: mišljenja, čustev, zaznavanja in vedenja, zato je tudi učenje pri pouku celovit proces spreminjanja vseh psihičnih lastnosti učencev (Tomić 2000). In če vključim še Strmčnikovo definicijo izobraževanja, ki ga pojmuje kot sodoben način učenja:

izobraževanje je zavestna in sistematična racionalna in vrednotna interakcija oz. polimorfna komunikacija med spoznavajočim subjektom in objektom spoznanja. V njej človek, angažirajoč vse svoje psihofizične moči, internalizira dogajanja v objektivni ali subjektivni stvarnosti. V tej opredelitvi pomeni izobraževanje ne le informiranje, marveč zlasti formativno razvijanje kognitivnih, emocionalnih in psihomotoričnih moči, torej procesno spreminjanje celotne osebnosti (Strmčnik 2000a, 134).

Ko govorimo o učenju, ne moremo mimo pojma poučevanja. Odnos med obema pojmomoma je zelo pomemben in je danes nekoliko drugačen, kot je bil nekoč. Če zopet poskušamo razumeti oba pojma znotraj okvira pouka ali šole, je bilo poučevanje razumljeno kot aktivnost učitelja, medtem ko je učenje veljalo za aktivnost učencev. Tradicionalno pojmovanje poučevanja tako razumemo kot poglavitno aktivnost učitelja, katera zajema podajanje ali predajanje učne snovi in posredovanje znanja učencem po predpisanem učnem načrtu (Tomić 2000, 40). Če se je še pred desetletji pojmovalo poučevanje kot »zrcalno sliko« (Strmčnik 2000b, 112) učenja, se danes ve, da poučevanje in učenje nista v vzročni soodvisnosti, kajti vsako poučevanje ne vpliva na učenje in obstaja tudi učenje brez poučevanja, zato ima poučevanje le potencialen vpliv na učenje (Tomić 2000). Tako je poučevanje danes razumljeno kot relativno samostojna didaktična funkcija, z lastnimi nameni, zakonitostmi ter posebnostmi in ki je z učenjem v komplementarni povezanosti (Strmčnik 2000b, 112). Poučevanje opredeljujemo le kot neposredno ali posredno pomoč učencu pri učenju in predstavlja le eno od funkcij učitelja in ne poglavitno kot nekoč (Tomić 2000, 41).

Poučevanje je torej aktivna in k cilju usmerjena dejavnost, ki vključuje učitelja, učno snov oz. vsebino ter naslovnika. Je metodično posredovanje določene učne vsebine učencu v pedagoško pripravljenem okolju in nikakor ne more nadomestiti učenja, kajti

poučevanje ni zrcalna slika učenja. V bistvu je poučevanje podrejeno učenju in je učenje tisto primarno in glavno. Kajti učenje je po svoji strukturi revolucionarno, saj naučiti »učiti se« pomeni odpravo odvisnosti ter možnost lastne dejavnosti in samostojnosti. Poučevanje pa je po svoji strukturi konservativno, saj deluje v službi ohranjanja kulturnega, političnega in ekonomskega izročila družbe, to pa napeljuje k vodenju in nadzorovanju učencev (Jank in Meyer 2006).

Dialektika učenja in poučevanja⁸ pravi, da med poučevanjem in učenjem obstaja notranje nasprotje, ki se ga da razrešiti samo z dialektično argumentacijo; učiteljeva naloga je v tem, da svoje učence z ljubeznijo (dosledna in profesionalna naklonjenost učitelja do svojih učencev) in prisilo (gre za strukturno in simbolično moč učitelja in šole kot institucije, priznanje, da »čisto« usmerjanje učencev, kjer bi bili uresničeni le interesi učencev, v šoli kot instituciji ni mogoče) vzgaja k samostojnosti. To je, ko učenci svoje učne procese prevzamejo v svoje roke in sami odločajo, kdaj in če potrebujejo pomoč učitelja (Jank in Meyer 2006, 40). Na ta način se učenci učijo prevzemati svoj del odgovornosti za uspeh poučevanja svojih učiteljev. Torej je pedagoško ravnanje razmerje moči nad mladoletnimi, ki odpravi samo sebe (Benner v Jank in Meyer 2006, 40).

3.2.1 Pouk

V slovenski pedagoški literaturi se namesto pojma učenje uporablja širši pojem pouk kot sintezni pojem, ki vključuje in označuje tri enakovredne temeljne dejavnosti: poučevanje, učenje in vzgajanje, vezane na delovanje poučujočega in učečega, torej učitelja in učenca (Strmčnik v Cencič in drugi 2008, 8)⁹. Ali z drugimi besedami je pouk »interakcijski proces učiteljev in učencev, institucionalno vpet in dolgoročno usmerjen k cilju in v skladu s kurikularnim načrtom, socialno urejen, ni namenjen le

⁸ To sicer zagovarjajo samo določeni didaktiki: Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Lothar Klingberg (v Jank in Meyer 2006, 39).

⁹ Danes bi morali popraviti del te definicije in reči, da interakcija pri pouku ne poteka samo med učitelji in učenci, pač pa je oz. bi morala biti bolj kompleksna, vmes se vrine vsaj še IKT (informacijsko-komunikacijska tehnologija), pa tudi vloga staršev je vse bolj pomembna.

poučevanju, ampak tudi vzgoji in posredovanju socialnih in osebnostnih kompetenc« (Jank in Meyer 2006, 37). Jank in Meyer (2006, 34) tako pravita, da je pouk daleč najboljša oblika institucionalizacije učenja in poučevanja.

Namen pouka je vzgajanje in izobraževanje učencev, saj ne moremo poučevati, ne da bi hkrati vzgajali, torej je pouk enovit vzgojno-izobraževalni proces (Tomić 2000, 38). Prav zato bom v diplomskem delu govorila tudi o vzgojnem, pedagoškem¹⁰ in ne zgolj didaktičnem vidiku učenja in poučevanja ter zato uporabljala tudi termin »pouk« in ne zgolj pojma »učenje in poučevanje«.

3.2.2 Oblike pouka

Oblika pouka ali izobraževalna oblika pomeni predvsem temeljni organizacijski okvir izobraževalnega procesa, v katerem za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev uporabljamo različne metode. Določena izobraževalna oblika nas lahko omejuje glede izbire izobraževalnih metod in obratno. Tri temeljne vrste izobraževalnih oblik so: (a) množične ali frontalne, (b) skupinske ali grupne ter (c) posamične ali individualne¹¹. Pri prvi gre za učiteljev frontalni nastop, ko le-ta ves čas komunicira s celotno skupino učečih se. Pri skupinski obliki se učeče se posameznike razdeli v več manjših skupin, lahko tudi v dvojice ali tandem, pri posamičnih izobraževalnih oblikah pa gre za popolnoma individualno delo učečih se. Tu lahko dodamo še četrto, danes vse bolj aktualno obliko tj. izobraževanje na daljavo, ki temelji na dvosmernem (tele)komuniciranju med učečim se posameznikom in organizatorji izobraževanja (Jereb 1998, 56–57).

3.2.3 Metode pouka

¹⁰ Pedagogika je znanost o vzgoji. Izvira iz antične dobe kot izpeljanka iz besede »paidagein« (pais, paidos – otrok; ago, agein – vodim, voditi), torej »otroka voditi«, uporabljala se je v smislu »paidagogos«, torej tisti, ki vodi otroka. Pedagogika raziskuje vzgojo, odkriva njene zakonitosti, značilnosti, lastnosti in vlogo v zgodovinskem razvoju in današnji stvarnosti (Lešnik 1976, 70–71).

¹¹ Kot primer konkretne uporabe posamezne oblike pouka pri družboslovni učni uri glej prilogo C.

Metode pouka ali tudi izobraževalne metode so oblike in postopki, s katerimi učitelji in učenci usvajajo naravno in družbeno okolje, ki jih obdaja (Jank in Meyer 2006). Poznamo prastare metode pouka, kot so: predavanje, prepisovanje s table, pripovedovanje zgodb. V začetku 20. stoletja se pojavi projektno in samostojno delo, katerega so zasnovali reformni pedagogi, za sodobne pa veljajo naslednje metode: igra vlog, učenje s simulacijo, ustvarjalne delavnice (kot primer glej Prilogo C) itd. (prav tam). Metode pouka ali izobraževalne metode se kažejo v določenem načinu ravnanja učitelja in učečih se, z njimi poskušamo na čim bolj učinkovit način doseči zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje. Metode se med seboj razlikujejo, so raznovrstne, obstajajo tudi različne klasifikacije metod (Jereb 1998, 55–56).

Glede na obliko komuniciranja med učiteljem, učečim se in izvorom informacij lahko ločimo: pretežno pasivne, pasivno-aktivne ter aktivne metode. Pretežno pasivne metode so tiste, s pomočjo katerih učitelj neposredno posreduje informacije učečim se, npr.: metoda predavanja, pripovedovanja, opisovanja, pojasnjevanja, poročanja, kazanja. Pasivno-aktivne metode so tiste, kjer del informacij učečim se posreduje učitelj, določen del znanja pa morajo učeči se osvojiti sami s pomočjo drugih virov. Te metode predvidevajo participacijo vseh udeležениh v izobraževanju, npr.: metoda pogovora, diskusije, različnih vaj, študije primerov, igranje vlog, metode urjenja. Pretežno aktivne metode poučevanja pa zahtevajo, da na podlagi ustreznih virov, ob posredni pomoči ali brez pomoči učitelja, učeči se sami pridejo do informacij oz. znanja, npr. metoda dela s teksti, metoda izobraževanja z računalnikom itd. (prav tam).

Obstaja tudi klasifikacija učnih metod glede na vir, od katerega prihajajo sporočila do učečega se, delimo jih na: verbalno-tekstualne metode, ilustrativno-demonstracijske metode, laboratorijsko-eksperimentalne metode ter izkušensko učenje (Tomić 2000, 88).

Prav metode pouka so ene najbolj aktualnih elementov MUPD, sploh v današnjem času se na področju izobraževanja vse več govori, poudarja in promovira t. i. sodobne, moderne metode učenja in poučevanja.

3.3 Družboslovje

Pod pojmom družboslovja imam v mislih družboslovna predmetna področja, ki so vključena v šolski kurikulum, in sicer sociologija kot samostojen predmet ter

državljska kultura kot del obveznih izbirnih vsebin v srednješolskem izobraževanju ter državljska in domovinska vzgoja ter etika in nekateri izbirni predmeti (verstva in etika, vzgoja za medije) v osnovnošolskem izobraževanju.

Vsebine navedenih družboslovnih predmetnih področji so izbrane in vključene iz človekovega življenja in življenja družbe. To niso statične vsebine, temveč zelo dinamične in fluidne vsebine, ki vedno znova naletijo na zapletena nova družbena dogajanja (Židan 2004, 23). Tako lahko družboslovna znanja posamezniku pomagajo čim bolj pregledno razumeti vsa zapletenejša družbena dogajanja v današnji odprti in globalni družbi (Židan 2007b) in prav zato bi morala ta znanja danes pridobivati na pomenu. Za učečega mora biti sama izobraževalno-vzgojna vsebina družboslovnih ter humanističnih predmetnih področij pomembna vrednota, ker gre za vsebine, ki mu omogočajo strokovno, didaktično rast, pa tudi osebnostno rast oz. samouresničevanje njegove osebnosti (Židan 2004, 69).

Če povzamem pomene in smotre, ki jih imajo družboslovna znanja za mlade, učeče se posameznike, kot jih navaja Židanova (2004, 14–15), so le-ti sledeči:

- mladim pomagajo razumeti vse bolj zapletene zemljevide družbenega sveta 3. tisočletja; družboslovne vsebine pripomorejo k državljski in družboslovni pismenosti ter ozaveščenosti, kjer je poleg same vednosti pomembna tudi objektivna kritična moč razsojanja, sama družboslovna informacija pa naj bi mladim predstavljala pomemben duhovni kapital;
- prispevajo k osebni rasti mlade človekove osebnosti ter pomagajo utrjevati spoštovanje njenih pravic in dostojanstvene integritete ali drugače prispevajo k edukaciji za individualnost, ki zajema razvijanje, oblikovanje in spoštovanje lastne identitete;
- pomembno prispevajo h graditvi osebne avtonomije mladih, ki jim bo potrebna v procesu inkulturacije, vključevanja tako v domače kot tudi tuje družbeno in kulturno okolje, mlade pripravljajo za ustvarjalno participacijo v demokratičnih družbenih razmerah ter jih učijo, kako se na sprejemljiv način vključiti v skupnost, torej delujejo integrativno;
- prispevajo tudi h kakovostnemu usposabljanju mladih za opravljanje poklicnih oz. profesionalnih funkcij, pri čemer morajo negovati in graditi načeli samoizobraževanja in vseživljenjskega učenja;

- pospešujejo razumevanje, strpnost in solidarnost med ljudmi, narodi, rasnimi ter verskimi skupinami, skratka delujejo integrativno oz. prispevajo k edukaciji za strpnost, multikulturnost, državljansko kulturo, demokracijo, izobražujejo za človekov (human) razvoj; kultura, civiliziranost, plemenitost, humanost, človečnost.

Dodajam še naloge in cilje sodobnega izobraževanja, kateri prav tako veljajo tudi za področje družboslovnega učenja (Strmčnik 2000a, 134–135):

- omogočiti mladim, da kritično in samostojno usvojijo temeljne vednosti, še zlasti razvijanje znanja, sposobnosti, spretnosti, navade in vrednote za kompetentno, odgovorno in ustvarjalno poklicno, osebno in družbeno delovanje;
- podpirati oblikovanje in razumevanje življenjskega smisla posameznika in skupnosti, povezano z razumevanjem sveta in življenja nasploh, s kritično reflektiranim in odgovornim odnosom nasproti vsakršnemu odtujevanju oz. heteronomnosti na socialnem, ekonomskem, znanstvenem in kulturnem področju;
- razvijati kulturne načine življenja, vedenja in dela, toleranco in demokratičnost do kakršnekoli drugačnosti;
- podpirati odgovorno samouresničevanje človeka kot socialnega in osebnega, racionalnega in vrednotnega bitja v določeni zgodovinski situaciji.

Če povzamem, so torej cilji družboslovnih predmetov (pa ne samo družboslovnih, tudi ostalih predmetnih področij šolskega kurikulumu) pri mladih dosežati in sooblikovati: politično pismenost, stališča in vrednote odgovornega državljana, spoštovanja sebe in drugih, mirno reševanje konfliktov, vključevanje v ožjo in širšo družbeno skupnost, kritično mišljenje ter sposobnost za sodelovanje z drugimi (Gerbec 2007). Za to, da se uresničijo zgoraj navedeni cilji, pa si morajo prizadevati vsi udeleženci izobraževalno-vzgojnega procesa, še posebej pa sami izvajalci – učitelji in profesorji, ko z ustreznimi metodami in oblikami učenja in poučevanja zasledujejo zgoraj omenjene naloge in cilje.

Danes se pogledi na družboslovno učenje in poučevanje upravičeno zelo spreminjajo. Govoriti je mogoče o ponavljajočih se razlikah med tradicionalnimi in novejšimi pogledi na družboslovno učenje (Židan 2004, 163).

Čeprav bo v diplomskem delu govora o sodobnih modelih učenja in poučevanja družboslovja (v primerjavi s tradicionalnimi) na splošno kot se kažejo v novi paradigmi izobraževanja in lahko veljajo za vsa predmetna področja izobraževanja, bom vendarle naredila določeno ločnico, saj se je predmetnega področja, kakršno je družboslovno – kompleksno in fluidno, potrebno lotiti z določeno strategijo, ki bo uresničevala cilje izobraževanja predmetov družboslovja. Treba je namreč poudariti še en vidik pomembnosti poučevanja družboslovja, tj. osvajanje družboslovnih pojmov, le-ti predstavljajo pomembno orodje družboslovne stroke. Vendar brez kakovostne, logično pojmovne vsebinske implementacije družboslovnih pojmov, učeči se ne more razumeti družboslovne stroke v vsej njeni širini in globini (Židan 2009, 65).

4 TRADICIONALNI MODEL UČENJA IN POUČEVANJA DRUŽBOSLOVJA (TRADICIONALNI MUPD)

»Prvič: Vaša naloga je, da se učite. Le kdor se uči, bo kaj znal.

In kdor kaj zna, bo lahko koristil domovini.

Drugič: Naučiti se morate ljubiti svojo domovino. Domovina je prelivala kri za svobodo.

Tretjič: Postati morate takšni, kakršni so bili vaši tovariši mladinci med bojem«

Tito

(Izkaz o šolskem uspehu za učence in učenke osnovne šole, 1990).

4.1 Transmisijski oz. snovno-ciljni pristop

Ko govorimo o tradicionalnem modelu učenja in poučevanja družboslovja (MUPD), z drugimi besedami tradicionalnem pouku družboslovja (kot je bilo že omenjeno, ravno procesa učenja in poučevanja oblikujeta in pomenita pouk), govorimo o transmisijem in snovno-ciljnem pristopu ali paradigmi. Bistven pomen snovno-ciljnega pristopa učenja in poučevanja je v zastavitvi kurikuluma, le-ta je vsebinsko zasnovan, pri čemer je način izvajanja jasno predpisan. Uresničevanje posameznih učnih načrtov pri predmetih (tudi družboslovnih) je predpisano tako na področju načrtovanja kot na področju izvedbe, pri čemer so poudarjeni predvsem vsebinski cilji, torej »kaj« in »koliko« učenec zna ali mora znati (glej Prilogo A in Prilogo B). Nad celotnim izvajanjem kurikuluma je vzpostavljen sistem nadzora skozi stalno inšpekcijsko kontrolo. Avtonomija šole in posameznih učiteljev (izvajalcev edukacijskega procesa) je minimalna ali skoraj nična (Bajd in Artač 2002).

Pri učnosnovnem pristopu, ki je torej naravnano predvsem na pokrivanje ter predelovanje predpisanih vsebin oz. naslovov tem ali poglavij in pri čemer učitelj največkrat kar sam vse razloži, učenci pa to le privzamejo in ponovijo za njim, prevladuje t. i. površinski pristop¹². V njem učenci prejemajo učno snov linearno, nepovezano, fragmentirano,

¹² Bain (v Rutar Ilc 2005, 20) je ugotovil, da učenci, ko so motivirani, enako intenzivno uporabljajo obe vrsti strategij, globljo in površinsko. Zaključil je, da je za globlji pristop odločilno iskanje pomena, pri

brez navezav na prejšnje znanje, brez preseganja napačnih predstav in ne da bi to znanje zmogli uporabiti v novih situacijah (Rutar Ilc 2005).

4.2 Učenje in poučevanje

Prevladuje behavioristična ali asociativistična paradigma učenja in poučevanja. Odgovornost za učenje ima učitelj, ki nadzoruje in manipulira učno okolje, sicer pa je učenje razumljeno predvsem kot aktivnost učencev. Učenje pomeni proces pridobivanja znanja, razvijanja sposobnosti in navad oz. učenje kot skladiščenje čim več znanja (Tomić 2000). Pojem učenja lahko metaforično pojmuje tudi kot »pridobivanje odgovorov« (Mayer v Rupnik Vec 2005, 120), kajti znotraj te paradigme je učenec pasivno bitje, ki le sprejema od učitelja posredovano znanje. To znanje je razumljeno kot absolutno, nespremenljivo, dokončno, učitelj pa razsoja o tem, kaj je resnica in kaj ne. Učenje poteka mehanično, kot nizanje vedno več in več dejstev (mehanična vadba in prakticanje), količina znanja pa je najpomembnejši kriterij kakovosti učenja (omenjeno tudi kot temeljno ali površinsko učenje) (Rupnik Vec 2005, 119–120).

Proces poučevanja se pojmuje predvsem kot aktivnost učitelja, ki vključuje podajanje, (pre)dajanje, posredovanje in transmisijo čustveno nevtralnih dokončnih učnih vsebin po predpisanem učnem načrtu, tesno vezanih na urniško organizacijo pouka, pri čemer ves čas ostaja v ospredju učna snov, ki je največkrat posredovana v frontalni obliki, skozi razlagalno-spraševalni, predavateljski, ex-katedra pouk. Tak način poučevanja poudarja predvsem reprodukcijo slišanege, povedanega in zapisanega pri pouku (Tomić 2000).

Učne metode značilne za tradicionalni model učenja in poučevanja družboslovja so, če vzamemo klasifikacijo učnih metod glede na obliko komuniciranja med učiteljem, učencem in izvori informacij, pretežno pasivne (Jereb 1998), po klasifikaciji glede na vir, od katerega prihajajo sporočila do učenca, pa prevladujejo verbalno-tekstualne učne metode (Tomić 2000).

čemer pa lahko v določeni fazi pomagajo tudi reproduktivne aktivnosti, kar pomeni, da učenci iskanje pomena in izgrajevanje razumevanja kombinirajo z memoriranjem.

Zgoraj opisana procesa učenja in poučevanja oblikujeta faktografsko in storilnostno naravnani pouk z minimalno možnostjo izbora različnih didaktičnih pristopov; npr.: za en predmet je na voljo le en sam učbenik, ki je zasnovan na nivoju faktografije in nizanja znanja (Bajd in Artač 2002).

4.3 Vloga učitelja in učenca

Na vlogo učitelja lahko gledamo z dveh perspektiv, in sicer najprej z gledišča pouka. V razredu je učitelj center vsega dogajanja; je glavni akter, glavni vir znanja in informacij, je aktivni delavec, ki razlaga, pojasnjuje, piše na tablo, sprašuje, ponavlja, je tisti, ki ima večino časa besedo v razredu, hkrati pa še natančno nadzira vsebino in potek poučevanja in učenja. Je torej avtoriteta v razredu, nad katerim se zdi, da ima zelo veliko moč in oblast (Tomić 2000). Po drugi strani, z gledišča šolskega sistema, pa učiteljeva vloga ni več tako »vsemogočna«, ampak je, zaradi visoke centralizacije šolstva, točno vnaprej določena ter zožena na raven izvajalca in repetitorja, ki mora podajati točno določeno vsebino, v točno določenem obsegu (Bajd in Artač 2002). Tak pouk je šabloniziran pouk, pri čemer časovni pritisk močno poveča verjetnost rutinskega dela. Tako se izgubi vsakršna subjektivnost in občutek za ustvarjalnost tako učiteljev kot tudi učencev oz. za to sploh ni prostora (Betsch, Fiedler in Brinkmann v Bečaj 2008, 13).

Učitelji imajo predpisana, dirigirana tudi vsa izobraževalna in strokovna izpopolnjevanja, tako da svobodna presoja in lastna odločitev o potrebnem izobraževanju skoraj ni prisotna. Tudi ni medsebojnega povezovanja med učitelji različnih šol in tako tudi ne možnosti za izmenjavo informacij, izkušenj, problemov ter možnosti za skupno konstruktivno odpravljanje le-teh, problemov namreč (Bajd in Artač 2002). Tudi vloga ravnatelja, glavnega predstavnika in vodje šole, je močno omejena in usmerjena. Hierarhično organiziran in centraliziran (šolski) sistem od njih zahteva predvsem odgovornost navzgor in učinkovito prenašanje informacij, zahtev in opozoril navzdol (Bečaj 2008, 16).

Učenci so najmanj avtonomen, vpliven in upoštevan subjekt v sistemu izobraževanja, zreduciran zgolj na poslušnega, tihega, pasivnega (s)prejemnika verbalnih opisov dejstev, dogodkov in pojavov. Predvideva se, da so učenci le pasivni subjekti, ki le

poslušajo ter pogosto le mehanično beležijo informacije, kot jim jih podaja učitelj, ter se tako posledično pričakuje, da bodo brezpogojno sprejeli učiteljeve miselne koncepte in razlage (Bajd in Artač 2002). Naloga učenca je »le«, da si vse te informacije zapomni.

4.4 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Pri procesih učenja in poučevanja moramo nujno omeniti tudi način preverjanja znanja, za katerega v tradicionalnem modelu velja, da večinoma ne zajema dejanskih situacij in problemov, s katerimi se srečujemo v vsakdanjem življenju, pač pa preverjanje vsebine, torej, »kaj« in koliko le-te znajo oz. so si jo zapomnili učenci. Ob koncu poučevanja, kjer je zlasti poudarjena reprodukcija slišane, povedane in zapisane pri pouku, učitelj preveri, koliko prenesenega znanja so si učeči se subjekti zapomnili. Prevladuje posredno preverjanje znanja s klasičnimi testi. Ker preverjanje učenčevih dosežkov pri pouku ni pojmovano kot sočasno vrednotenje učiteljevega dela, so tudi povratni učinki rezultatov preverjanja na pouk relativno majhni, zato tudi ni sprememb v načrtovanju in izvedbi pouka na podlagi rezultatov preverjanja znanja. Tudi merilo uspešnosti izobraževalnega sistema niso toliko dosežki učencev, kot so to ugotovitve zunanjega inšpekcijskega nadzora. V tradicionalnem modelu preverjanja znanja tudi ne najdemo zunanjega preverjanja znanja, ki je danes po mnenju nekaterih eden pomembnih kazalnikov primernosti kurikulumu z vidika dosežkov učencev (Bajd in Artač 2002).

4.5 Pojmovanje znanja

Prav postopki preverjanja znanja so tudi dober instrument, ki pokažejo in razkrivajo, kako se pojem znanja sploh pojmuje. Znanje namreč po tradicionalnem modelu predstavlja in pomeni sistem dejstev in generalizacij (Tomić 2000), učenci pa naj bi skozi tak model učenja in poučevanja pridobili, kot pravijo nekateri avtorji, t. i. inertno znanje.

Inertno znanje »predstavlja sistem, ki ga na nek način imamo, a ga ne uporabljamo, ko je primerno, ampak le počiva v naših mislih brez aktivacijske sile« (Paul v Rutar Ilc 2005, 18). Gre torej za nezmožnost transferja, nezmožnost aktivirati relevantno znanje, ki ga sicer imamo. To so primeri, ko so učenci sicer zmožni misliti o različnih konceptih

in postopkih, ne pa z njimi, z njihovo pomočjo tako, da bi jih uporabljali. Do inertnega znanja naj bi prišlo v situacijah, ko se znanje pridobiva v omejenih kontekstih (Rutar Ilc 2005, 18–19). Ali kot pravita Bajd in Artač (2002), velika količina informacij v kratkem času je za učenca pogosto neobvladljiva, prejetih informacij si učenec sproti ne more zapomniti, še manj pa jih zmore razumeti, saj o povedanem učenci nimajo toliko izkušenj, zato so tudi predstave o slišnem drugačne od učiteljevih. Tako pridemo do kopičenja šolskega znanja, ki za učenca nima konkretnih povezav z njegovimi izkušnjami in z življenjem zunaj šole (prav tam).

4.6 Komunikacija

Komunikacija je v razredu in tudi nasploh v šoli kot instituciji v razmerju učitelj – učenec enosmerna, avtorska, po modelu vzgoje v okviru monopolne ideologije. Komunikacija poteka večinoma enosmerno, in sicer od učitelja k učencem (Novak 2005). Pravimo ji lahko tudi akcijsko-reakcijska in pomanjkljiva, s skromnimi povratnimi informacijami, katere učitelj in učenec dobita večinoma le ob ocenjevanju (Tomić 2000). Učenci imajo glavno vlogo v aktivnosti poslušanja in ne komunikacije. Govorimo lahko tudi o monološkem modelu komuniciranja, ko je glavna argumentacija učiteljeva (Novak 2005). S takim načinom komuniciranja imajo učenci zelo malo možnosti za izražanje svojih misli, zamisli, občutkov, ostajajo brez delovne vneme, so nemotivirani in izražajo naveličanost (Tomić 2000). Učitelj ne pristaja na kontraargumente učencev, v tem primeru jim grozi z argumentom palice. Učenec tako ne more preseči učitelja, ker mu le-ta tega niti ne omogoča niti ne dovoljuje. Lahko govorimo tudi o t. i. adekvatni komunikaciji, ki ustreza predpisanim merilom in učiteljevim zahtevam, spoznamo jo po pravilnih odgovorih učencev¹³ (Novak 2005, 37). Tako komunikacijo lahko označimo tudi kot nedemokratično komunikacijo, ki je zaprta, toga, negativna in ki poteka s cinično distanco. To je slaba komunikacija, in ravno zaprta šolska kultura in klima tradicionalnega modela jo uspeta ohranjati. Slaba,

¹³ V nasprotju z adekvatno poznamo tudi neadekvatno komunikacijo, ki dopušča zmote, iskanja in stranpoti. Novak (2005, 37) dodaja, da ni prav, da je neadekvatna komunikacija prehitro sankcionirana, ne da bi bila sredstvo za adekvatno, saj bi z začasno neadekvatnimi tipi komunikacije širili izkustveno polje do pluralnih meja razumnega konsenza (Novak 2005, 37).

negativna, nedemokratska komunikacija uporablja jezik zavračanja (»zmagam – izgubiš«), to pa doživlja prizadeti kot represijo (ni pa že vsak element represije negativen) (Novak 2005).

4.7 Šolska kultura

Šolska kultura je tradicionalna in storilnostno naravnana, v kateri prevladuje učno-snovna naravnost ter faktografija. Zanja so značilna prepričanja, ki izražajo: visoka pričakovanja, spoštovanje avtoritete, delavnost, disciplino in seveda učno uspešnost. Zelo je pomemben učni uspeh in s tem povezano odobravanje dobrih delovnih navad in napora¹⁴. Velja prepričanje, da je zadovoljstvo s seboj posledica dobrega in trdega dela ter dosežene učne uspešnosti (Bečaj 2008, 12). Storilnostno naravnani učitelji tako znižujejo otrokovo samozavest in notranjo motivacijo (Porter v Bečaj 2008, 13). Učenci v večji meri dvomijo vase in v svoje sposobnosti, bolj jih je strah nalog, za katere menijo, da so težke, težave hitro povežejo s svojimi slabšimi sposobnostmi, razloge za neuspehe pa iščejo predvsem pri sebi (Pryor in Torrance v Bečaj 2008, 13).

Tradicionalni MUPD se pogosto povezuje z avtoritarno politično kulturo, ki je monistična, enoznačna, unificirana, dirigirana in je bila značilna za naš družbeni prostor v preteklosti (Židan 1996, 14).

4.8 MUPD in socialistični samoupravni sistem

Torej, če si drznem tradicionalne MUPD časovno opredeliti¹⁵, potem lahko rečem, da naj bi le-ti bili bolj značilni za obdobje pred letom 1991, torej za čas našega bivšega družbeno-političnega sistema samoupravnega socializma¹⁶. Takratne družbeno-politične razmere so svoj pečat pustile tudi na šolstvu. Do začetka 70-ih let 20. stoletja je na

¹⁴ Kultura, ki napor prezira, ceni pa le najboljše dosežke, je kultura tople grede (Novak 2005).

¹⁵ Časovno opredeliti MUPD je zelo občutljivo dejanje. Vsekakor časovna določba ne pomeni, da po časovno določeni meji ti modeli popolnoma izginejo, jih ni več. Časovna opredeljenost nam tu služi zgolj kot jasnejše predstavljanje določenih MUPD v določenem družbeno-političnem okolju.

¹⁶ Ustava SFRJ iz leta 1963 je prinesla številne novosti, kot so samoupravljanje v gospodarstvu, uzakonitev komunalnega sistema (občin) itd. (Balkovec Debevec 2002, 115).

ideološkem področju vladal »vzgojni nevtralizem«, nadaljnji čas pa zaznamuje zaostritev zahtev »spopadanja s klerikalizmom« ter izraziti cilj po socialistično angažiranem in marksistično opredeljenem vzgojno-izobraževalnem procesu (Balkovec Debevec 2002, 115). V tistem času tudi pojmovanje družboslovnih predmetov v OŠ in SŠ ni bilo isto, kot ga poznamo danes. Poučevalo se je *družbenomoralno vzgojo (DMV)*¹⁷ (danes državljanska in domovinska vzgoja ter etika) v OŠ ter *samoupravljanje s temelji marksizma* (danes sociologija) v SŠ. V učnem načrtu za OŠ iz leta 1983 je zapisano, da naj bi se pri predmetu DMV organiziral zlasti problemski pouk, z metodo pogovora in razprave v skupinski in frontalni obliki. Učitelj naj bi uporabljal (takrat) sodobne metode in oblike dela, ki naj bi kar v največji meri aktivirale učenčeve spoznavne procese, oblikovale njegovo osebnost ter spodbujale ustrezno ravnanje. Kot najpogostejše (predpisane) metode dela pri pouku je tako iz učnega načrta za DMV (kot primer glej Prilogo A) kot iz učnega načrta za samoupravljanje s temelji marksizma (kot primer glej Prilogo B) mogoče razbrati naslednje: razlaga, razgovor, razprava, ponavljanje, dopolnjevanje, utrjevanje, sistematiziranje, primerjanje, ponazoritev s shemo in razpredelnico, induktivno-deduktivna analiza, problemska metoda, plenarno delo, delo s tekstom, pisanje referata, koreferata in poročil, delo z grafoskopom, demonstracija s TV sekvenco, intervju (posnet na magnetofonski trak). Poleg učbenika so kot priporočen material pri pouku navedeni: mladinska književnost, mladinske revije in časopisi ter ostala periodika, informativna glasila, filmi, TV oddaje, radijski posnetki, slikovni material, kasete, diapozitivi, prosojnice. V učnih načrtih iz 70-ih in 80-ih let prejšnjega stoletja pa je tudi že zaznati prvine medpredmetnega povezovanja, le da je za to uporabljen izraz *korelacija* (glej Prilogo A in Prilogo B) (Selakovič 1976, Obvezni predmetnik in učni načrt osnovne šole 1983).

V začetku 90-ih je po političnih pretresih in formiranju nove (demokratske) države sledilo obdobje tranzicije, katero so spremljale spremembe na vseh področjih družbenega življenja. Tudi na področju šolstva in konkretno v procesih učenja in poučevanja (tudi družboslovja) je prišlo do (samo)spraševanja, kako naprej.

¹⁷ Naloga in cilj družbenomoralne vzgoje sta bila, da otroke in mladostnike idejnopolitično izobražuje in vzgaja ter jih usmerja tako, da bodo imeli zavesten odnos do takratne domače in svetovne stvarnosti (Obvezni predmetnik in učni načrt OŠ 1983, 291).

5 SODOBNI MODEL UČENJA IN POUČEVANJA DRUŽBOSLOVJA (SODOBNI MUPD)

*Učiti se;
da bi vedeli,
da bi znali kakovostno delati,
da bi znali kakovostno živeti,
da bi znali sobivati z drugimi*
(Delors 1996, 37).

5.1 Učnociljni in procesni pristop

Danes se govori o na novo postavljenih ciljih v izobraževanju. Tak najsplošnejši cilj naj bi bil: » /.../ usposabljanje šol in učiteljev za uporabo takšnih pristopov in ustvarjanje takšnih situacij, ki bodo v čim večji meri zagotavljale učinkovito učenje, kakovostno – gibko, uporabno, prenosljivo, dinamično – znanje in razvijanje samostojnega ustvarjalnega mišljenja pri učencih« (Rutar Ilc 2005, 8). K temu moramo dodati še cilje vzgoje, kot so vzgoja za demokracijo, vzgoja za človekove pravice itd. (Rutar Ilc 2005) in prav v zvezi z na novo postavljenimi cilji v izobraževanju, se je razvil nov, t. i. učnociljni pristop.

Učnociljni pristop usmerja pozornost učiteljev na to, na kakšen način učenci pridejo do vsebin in veščin in na to, na kakšen način jih izkazujejo. Torej ni več pomembna samo in zgolj vsebina, kaj učenci znajo, pač pa tudi to, kako so do te vsebine prišli (na kakšen način) ter kako to razumejo in uporabljajo (prav tam).

Procesni pristop pomaga k uresničevanju učnih ciljev in posebno pozornost posveča temu, kako učni proces peljati tako, da bodo učenci na čim bolj učinkovit način dosegali cilje. Torej je v ozadju razmislek učitelja, kakšne korake in dejavnosti v procesu izbrati, da bo učence pripeljal do razumevanja, uporabe, povezovanja, kritične presoje itd. Torej, kako najbolj učinkovito spodbujati učenje z razumevanjem pri učencih in razvijanje njihovega razmišljanja, zato mora biti ta odločitev učitelja strateška in dobro premišljena (prav tam).

Poudarjanje učnih ciljev ne pomeni zanemarjanja ali celo izključevanja vsebin, pač pa gre za nove poudarke v zvezi z vsebinami. Gre za povezovanje vsebin z dejavnostmi oz. spoznavnimi postopki, z miselnimi procesi. Oba pristopa zahtevata tako drugačno vlogo učencev kot učiteljev.

5.2 Konstruktivizem

K spremembi v pojmovanju učenja in razvoju psihologije poučevanja je v zadnjem desetletju odločilno prispevala t. i. nova kognitivna znanost (Rupnik Vec 2005). Znotraj te perspektive obstaja mnogo raznovrstnih pristopov in perspektiv. Kot najvplivnejšo in v raziskovanju na področju vzgoje in izobraževanja ter razvoju kurikulumoma najbolj aktivno smer obravnavajo konstruktivizem (Rupnik Vec 2005, 121).

Pojem se uporablja za označevanje teorij znanja in iz njih izpeljane teorije učenja, ki temeljijo na predpostavki, da je znanje človekov konstrukt, pa naj bo ta posledica človekove individualne, ožje socialne oz. širše družbene dejavnosti. Spoznavnoteoretska osnova konstruktivizma je prelom z empiričnim realizmom; znanje ni direkten odsev materialne resničnosti, ampak človekov produkt, ki ima pečat ne samo posameznih ljudi, temveč tudi časa in prostora, zato se procesi nastajanja znanja in samo znanje spreminjajo. Govorimo o različnih perspektivah resničnosti; obstoječe znanje je izpostavljeno stalnemu preverjanju, novim razlagam in vrednotenjem (Plut Pregelj 2004, 22). Konstruktivizem pojmuje človekovo zavest kot vase zaprt in samouravnavajoč sistem, ki ne more biti determiniran od zunaj. Zunanji dražljaji sicer lahko sprožijo določene spremembe v naši zavesti, vendar ne morejo imeti popolnega nadzora in upravo nad nami, saj naši možgani samostojno in samoaktivno konstruirajo svojo resničnost. Kar razumemo z opažanjem stvarnosti, je pravzaprav subjektivna konstrukcija resničnosti. V samoaktivnem procesu opažanja delajo naši možgani selekcijo in integracijo novih informacij na podlagi določenih zakonitosti; v množici informacij prepoznajo tisto, kar je novo in relevantno, torej tisto, čemur pripisujejo kakšen pomen (pripisovanje pomena je tako individualno in čustveno determinirano), nova izkušnja se navezuje na že obstoječe strukture (Weinert in Mandl v Špoljar 2004, 64).

Znotraj konstruktivizma lahko diferenciramo vsaj dve precej različni smeri. Prvo predstavlja psihološki – Piagetski pristop, ki pravi, da je proces ustvarjanja pomenov pri posamezniku popolnoma individualistični. Drugo pa t. i. situacijski oz. socialno-konstruktivistični pristop, kjer se pomeni izgrajujejo med uporabo jezika v socialnih kontekstih. Privilegirana reprezentacija realnosti tako ne obstaja, obstajajo le različne interpretacije, ki so uporabne za različne namene, v različnih okoliščinah (Richardson v Rupnik Vec 2005, 122).

Mogoče je slednjo smer smiselno še posebej poudariti, sploh če govorimo o učenju in poučevanju na predmetnem področju družboslovja, saj socialni konstruktivizem, katerega predstavnik je Vigotski, poudarja vlogo socialne interakcije in dialoga pri gradnji znanja oz. razumevanja ter pri razvoju višjih miselnih procesov. Znanje se gradi, ko se posamezniki pogovarjajo ob reševanju zanje smiselnega problema oz. naloge. Pri tem učitelj pomaga ustvariti stik med učenčevim neformalnim znanjem in znanstvenimi spoznanji, načinom spoznavanja, izražanja in raziskovanja in to največkrat preko dobrega, produktivnega dialoga, v katerem se razrešujejo konflikti med različnimi pogledi. Učitelj naj bi učencem spoznanja določene vede tudi predstavil kot rezultat pogajanj med pripadniki neke znanstvene skupnosti kot nekaj, kar se spreminja skozi čas, in ne kot seznam večnih resnic (Driver v Marentič Požarnik 2004, 47–48). Poglobljen dialog o stvareh, ki zanimajo in zadevajo udeležence, naj bi bil osrednja sestavina pouka na vseh stopnjah pri različnih predmetih. Torej tak dialog, ki postopno gradi in pogloblja znanje sodelujočih ob spiralnem prepletanju zunanega in notranjega govora, t. i. progresivni diskurz (Wells v Marentič Požarnik 2004, 48).

Konstruktivizem je tako pustil velik pečat na sodobnih MUPD, saj je s svojo teorijo popolnoma spremenil pomen učenja in poučevanja ter z »učinkom domin« povzročil pravi paradigmatški premik na področju izobraževanja. Prav zato ga omenjam že sedaj, na začetku poglavja sodobnih MUPD, saj se bodo v nadaljevanju, pri obravnavi določenih elementov sodobnih MUPD, kazale prav njegove značilnosti.

5.3 Učenje in poučevanje

Pri deljenju vlog, kdo se uči in kdo poučuje, se zdijo meje zabrisane kot še nikoli prej, saj kaže, da je tako ena kot druga dejavnost stvar obojih, tako učiteljev kot učencev.

Za sodoben MUPD je značilen premik osredotočenosti od poučevanja na učenje in s tem razvijanje šol kot učečih se skupnosti. Vsi tisti, ki so vpleteni v izobraževanje, morajo sami sebe začeti dojemati kot učence. Gre za učenje v smislu spreminjanja, kar pomeni zmožnost pogledati onkraj ozkih predmetnih interesov in postati bolj prilagodljiv in odgovoren za svoje učenje (Jones 2006).

Težišče pri poučevanju posameznih predmetov se s predelovanja predpisanih vsebin prenaša na doseganje predpisanih ciljev, s poudarkom na procesnih ciljih. Iz tega sledi nov, drugačen način poučevanja, ki je usmerjen k učencu, njegovemu načinu pojmovanja in sposobnostim glede na razvojno stopnjo (Bajd in Artač 2002, 112).

Cilj sodobnega načina poučevanja in učenja je doseči metakognitiven način mišljenja pri posamezniku (»notranji pogovor«). Še do nedavnega se je predvidevalo, da bodo takšne strategije mišljenja učenci razvili sami, danes pa se ve, da je potrebno take strategije poučevati. Priti mora do ponotranjenja metakognitivnih strategij oz. razvijanja proaktivnega in samoregulativnega odnosa do učenja, brez potrebe po navzočnosti učitelja. Številne raziskave so potrdile, da s konsistentnim umeščanjem razvijanja metakognitivnih strategij v učni proces omogočamo učencem, da razvijejo zmožnosti nadzorovanja lastnega procesa učenja, pridobijo sposobnost presoje kakovosti svojega znanja in da sami zaznavajo morebitno potrebo po širjenju, poglobljanju oz. regulaciji svojega znanja (Sentočnik 2005, 173). Zato se poučevanje pojmuje kot podpiranje smiselnega učenja, podpiranje učenčeve gradnje pojmov, pa tudi spreminjanje pojmov, vodenje učencev k globljemu razumevanju, spodbujanju samostojnega odkrivanja, povezovanja novega z izkušnjami. S takim načinom poučevanja dosežemo višje oblike učenja pri učencih (Marentič Požarnik 2007).

Z vidika konstruktivistične perspektive sloni poudarek na učenčevih miselnih strategijah, sklepanju, odločanju, spominu in percepciji. Spodbuja se smiselno oz. globinsko učenje (*deep learning*), kar pomeni učenje z razumevanjem, ki predpostavlja delovanje na abstraktnih nivojih konceptualizacije (Rupnik Vec 2005, 121). Posameznik neprenehoma zaznava, interpretira in osmišlja svet ter dogajanje v njem, ga progresivno konstruira na sebi lasten način v odvisnosti od obstoječega znanja oz. kognitivnih struktur. Proces učenja in razvoja ni nikdar končan (Rupnik Vec 2005, 122), rezultati učenja pa nikdar predvidljivi (Weinert in Mandl v Špoljar 2004, 64) prav zato, ker so procesi konstrukcije individualni in situacijsko specifični (prav tam). Našega

kognitivnega sistema ne oblikuje stvarnost s preslikavo zunanjih informacij (sprejemanje informacij s poučevanjem), torej ne gre za reaktivno vedenje, ampak interpretacijo subjekta, ki se uči. Zato tudi poučevanje ne more upravljati s procesom učenja, lahko je le ena od vzpodbud in sprožilcev procesa učenja (Špoljar 2004).

5.3.1 Metode in oblike pouka

Danes naj se ne bi več govorilo o dobrih ali slabih, o aktivnih ali pasivnih metodah učenja in poučevanja, saj naj bi bila vsaka metoda ali njena različica dobra, če je le pravilno izbrana in ustvarjalno uporabljena, ali pa slaba, če ne ustreza vsebini pouka, starosti učencev in ciljem izobraževanja nasploh. Zato je pomembno, da se učitelji oz. izvajalci edukacije poslužujejo različnih metod ter na ta način skušajo zadovoljiti različne potrebe različnih učencev¹⁸, hkrati pa prispevajo k pestrosti in dinamičnosti pouka (Tomić 2000, 103).

Tudi konstruktivistična spoznavna načela delujejo neodvisno od metode. Konstruktivisti pravijo, da iz svoje teorije ne morejo izpeljati nobene določene metode. Tako ne moremo govoriti o značilno »konstruktivističnih« metodah oz. pravijo, da so vse metode primerne, če le pripomorejo k doseganju zastavljenih ciljev izobraževanja, kot so: razmišljanje, omogočanje novih, presenetljivih spoznanj in nenavadnih načinov opazovanja, ali pa metode, ki odpirajo nove poglede, širijo interese in nova obzorja (Marentič Požarnik 2004, Špoljar 2004).

Vseeno pa dajejo določene metode več možnosti za doseganje določenih ciljev, kot je npr. miselno aktiviranje učencev ali gradnja kakovostnega znanja, kot druge (Marentič Požarnik 2004, 52), zato se danes še posebej poudarja in spodbuja aktivne oblike in metode dela, ki učence sistematično spodbujajo k raziskovanju, razmišljanju in odkrivanju novega. Med oblikami pouka naj bi prevladovale individualne in skupinske/timske oblike pred frontalnimi oblikami pouka. Kot aktivne metode pa so mišljene razne diskusijske tehnike, igre vlog, viharjenje možganov, izkušnjsko učenje,

¹⁸ Obstajajo namreč različne modalnosti učečih se oz. različni zaznavni kanali ali sistemi zaznavanja: akustični (slušni), vizualni (vidni) in kinestetični tip (Tomić 2000, 122–123).

interaktivne dejavnosti, projektno delo, delavnice (glej Prilogo C) itd. Zagovorniki aktivnih sodobnih metod pravijo, da le-te ne vodijo zgolj k pridobivanju novega znanja, pač pa h graditvi poglobljenega razumevanja stvari in smiselni uporabi pridobljenega znanja. Dodajajo, da se na ta način razvija kultura trdega dela in miselnega napora, pri čemer se z aktivnimi sodobnimi metodami učenja in poučevanja šole ne spreminjajo v »igrišča« in zato posledično zmanjšujejo standard znanj, kot bi lahko nekateri mislili (Rutar Ilc 2006a).

Glede tega, katero metodo je dobro uporabiti, je pomembno dodati, da morajo biti uporabljene tiste metode učenja in poučevanja, ki vsebujejo tudi učenje o vrednotah, torej metode, ki spodbujajo vrednotno usmerjeno učenje oz. moralno relevantno učenje¹⁹ (Marentič Požarnik 2000).

5.4 Vloga učitelja in učenca

Vloga učitelja se je močno diverzificirala. Učiteljeva naloga ni več samo prenašanje, transmisija znanja, pač pa se od njega pričakuje več aktivnih »prispevkov«. Marentič Požarnik (2007, 21–22) navaja naslednje učiteljeve vloge:

- prenašalec znanja,
- oblikovalec in izgrajevalec učenčevih sposobnosti in spretnosti,
- mentor, moderator učenčevega samostojnega učenja,
- spodbujevalec razvoja učenčevih potencialov in njegove celovite osebne rasti.

Če je za tradicionalni MUPD veljalo, da je center vsega učitelj, je sedaj slika obratna, vse dogajanje je osredotočeno predvsem na učeče se posameznike. Zato le-ti

¹⁹ Marentič Požarnik jih razvršča v tri skupine: (a) metode s poudarkom na razvijanju moralnega ravnanja, (b) moralnega presojanja, (c) metode, ki poudarjajo celostno izkušnjo: metoda razjasnjevanja in analize vrednot, razpravljanje o moralnih dilemah, pogovor o nasprotujočih si stališčih, možganske nevihte, igre vlog ali simulacije, socialne igre in vaje v socialnih spretnostih, mladinske delavnice, metode sproščanja, vizualizacije, izkustveno doživljajski pristop, akcijski pristop, uvajanje v vrednotno pomembne akcije, metoda projektne dela za sodelovanje z drugimi predmeti na šoli – interdisciplinarnost (Marentič Požarnik v Devjak 2007, 155–156).

predstavljajo glavno skrb in izziv učiteljem. Učenec postaja soustvarjalec pri oblikovanju in razvijanju miselnih struktur, ni več le pasiven sprejemnik podanih dejstev, informacij in ugotovitev (Bajd in Artač 2002, 120), pač pa postaja učitelju enakovreden in dejaven sodelavec.

Da je učenec res najpomembnejši, pričajo zahteve, ki govorijo o tem, da je za učeče se posameznike potrebno tako učno okolje, kjer bodo imeli dovolj časa in podpore, da lahko sami preizkušajo različne možnosti, jih analizirajo, primerjajo in pri tem naredijo tudi kakšen napačen korak, poskušajo se odločiti po svoje ter si sami postavljajo cilje (Bečaj 2008, 9).

Učitelji morajo že v fazi načrtovanja pouka biti maksimalno fokusirani na učeče se. Upoštevati morajo razlike med posamezniki, njihova prejšnja znanja, interese in pričakovanja, zato da lahko vsak posameznik doseže zanj optimalno znanje (Bajd in Artač 2002, 112).

Učitelj uvaja učence v različne tehnike in metode samostojnega učenja, pripravlja jih na učinkovito učenje, na racionalno izrabo časa in samoevalvacijo naučenega, kajti ravno sposobnost samostojnega učenja (naučiti »učiti se«) je temelj vseživljenjskega učenja, le-to pa je eden od pomembnih ciljev sodobnega izobraževanja (prav tam). Naloga učitelja tako ne more biti le prenos dokončnih znanj v glavo učencev, pač pa je njihova naloga predvsem omogočiti samostojno in samoaktivno pridobivanje in usvajanje znanja oz. naj bi bila »didaktika omogočevanja« pred »didaktiko poučevanja« (Arnold v Špoljar 2004, 65) oz. kot pravijo konstruktivisti, da je učiteljeva naloga ustvarjanje konteksta (Aufschneiter v Špoljar 2004, 66). Vse bolj se pri pouku poudarja tudi aspekt ustvarjalnosti²⁰, tako s strani učitelja kot s strani učencev.

Učiteljeva naloga ni samo kakovostno poučevanje, pač pa z decentralizacijo²¹ povezano tudi sodelovanje pri upravljanju s kakovostjo delovanja šole kot ustanove (Bečaj 2008,

²⁰ Ustvarjalnost je sposobnost povezovanja informacij, idej in stvari na izviren, nenavaden in nov način (Židan 2007a, 34).

²¹ S sodobnim modelom učenja in poučevanja sta povezani tudi avtonomija in decentralizacija šolskega sistema. Brez obeh tudi učitelj ne bi mogel učencem nuditi ustvarjalnega, samostojnega in kritičnega šolskega ozračja (Bečaj 2008, 9).

16). Med učitelji naj bi prevladovala sodelovalna ali kolegialna kultura²², kar pomeni način funkcioniranja učiteljskega kolektiva. Zanj je značilno: medsebojno sodelovanje in iskanje soglasij, učitelji se zavedajo medsebojne odvisnosti, skupne odgovornosti za delovanje šole kot celote (Bečaj 2008, 12). Pomembno je tudi medpredmetno povezovanje, ki ne temelji samo na vsebinskih povezavah v funkciji motivacije, nadgradnje, povezovanja obstoječega znanja z novim, ampak predvsem v okviru načrtovanih dejavnosti učencev, prek katerih le-ti dosegajo t.i. procesna oz. vseživljenjska znanja (Bevc 2005, 50).

S strani učiteljev je prisotna tudi stalna skrb za spremljanje kakovosti poučevanja, kar vključuje nujnost stalnih strokovnih izobraževanj in izpopolnjevanj učiteljev²³. Tu so še zunanji instrumenti nadzora, kot je inšpekcijski nadzor, svetovanje, ravnateljeve hospitacije, pomembna pa je tudi učiteljeva samoevalvacija. Eden izmed instrumentov samoevalvacije je akcijsko raziskovanje²⁴, pri čemer ima zelo pomembno vlogo samorefleksija. Samorefleksija je bistvenega pomena za to, da posameznik (tako učitelj kot učenec) najde smisel v svojih izkušnjah in se uči iz njih. Reflektiranje je metakognitivna veščina, ki jo je treba razviti. Namen samorefleksije je ozaveščanje lastnega ravnanja, doživljanja, občutkov, kar pomaga posamezniku, da se je v nadaljevanju zmožen soočiti z novimi izkušnjami z višjega izhodišča. Gre za spiralni proces učenja, ki omogoča, da posameznik ne obtiči na mestu in stalno ponavlja iste

²² Pri načrtovanju doseganja predpisanih ciljev, izbiri didaktičnih pristopov in organizaciji pouka, učitelji uživajo določeno stopnjo avtonomije, vendar se od njih vseeno pričakuje določeno sodelovalno, timsko, posvetovalno in usklajevalno delo z ostalimi učitelji in šolskimi delavci (Bajd in Artač 2002).

²³ Pri usposabljanju učiteljev je vpliv izobraževalnih tradicij čutiti tudi na našem prostoru. Ob koncu šolanja je srednješolski učitelj predvsem akademsko usposobljen, torej dobro obvlada svoje predmetno področje, je predvsem predmetno usposobljen, manj pa didaktično, zato je pomemben premik od poudarka na vsebini k poudarku na kompetencah, od poudarka na sprejemanju znanja in reprodukciji k poudarku na uporabi znanja in produkciji (Cvetek v Pušnik 2006, 109).

²⁴ Akcijsko raziskovanje je »proces, v katerem udeleženci raziskujejo lastno vzgojno-izobraževalno prakso, sistematično in skrbno, uporabljajoč tehnike raziskovanja« (Bruce v Rupnik Vec in Rupar 2006, 75). Temeljni procesi, ki jih vključuje akcijsko raziskovanje, so: izkušnja, refleksija izkušnje, abstraktna konceptualizacija in novo načrtovanje akcije, upoštevajoč v procesu pridobljena spoznanja. Poteka ciklično in vsak cikel je nadgradnja predhodnega. Učitelju pomaga pri njegovem profesionalnem razvoju, pomembno pa vpliva tudi na razvoj šolske kulture (če je vanj vključena kritična masa učiteljev) (Rupnik Vec in Rupar 2006).

napake, pač pa postaja organizacija lastnih misli in dela vedno boljše, njegovo ravnanje pa je vedno bolj kakovostno, zaradi razumevanja sebe in vzrokov za svoje ravnanje (Sentočnik 2006b).

Sicer pa obstaja glede tega, kakšen naj bi bil učitelj sodobnega modela in poučevanja (tudi družboslovja), kar nekaj, na pogled precej idealističnih, oznak in izrazov. Govori se o avtentičnem učitelju²⁵, razmišljujočem praktiku²⁶, učitelju kot spodbujevalcu sprememb²⁷, pa tudi o t. i. profesionalizmu učiteljev²⁸.

Poleg zgoraj naštetega naj dodam še, da mora biti učitelj družboslovja odličen poznavalec normativno predpisanih kurikularnih učnih vsebin in vseh tistih vsebin, ki obravnavajo naša in tuja dogajanja v globalizirani družbi, ker so današnji globalizacijski valovi intenzivno delujoči in določajo nove socialne vsebine, ki jih imenujemo fluidne kurikularne družboslovne vsebine in te morajo učitelji družboslovja znati na didaktično zanimiv način približati učečim se (Židan 2007a, 27).

²⁵ Avtentičnega učitelja določa jasna in realistična vizija in poslanstvo glede svojega dela, katero tudi uresničuje z navdušenjem in energijo. Ima spoštljiv odnos do učencev, upošteva jih kot odgovorne osebe, tesno sodeluje s kolegi, išče nove izzive, zna poskrbeti za svoj osebni in poklicni razvoj ter deluje v okolju, ki podpira njegove namere, če pa okolje ne deluje v njegovo podporo, poskuša le-to spremeniti, kar pa ni vedno lahko (Marentič Požarnik 2007).

²⁶ Razmišljujoči praktik je zmožen stalnega opazovanja in vrednotenja lastnega miselnega procesa in odločitev v razredu ter refleksije svojega ravnanja in stališč. Spoštuje individualne razlike med učenci in se odziva na potrebe posameznikov (Shepherd v Puklek Levpušček 2007, 49).

²⁷ Spodbujevalec sprememb je tisti, ki tako s svojim zgledom kot s svojim proaktivnim ravnanjem vpliva na druge in jih spodbuja ter podpira pri vpeljevanju spremembe, v katero verjame in je zanjo prepričan, da je potrebna (Sentočnik 2006b).

²⁸ Profesionalizem učiteljev naj bi zajemal: visoko raven znanja, tudi specializiranih spretnosti; avtonomijo pri odločitvah; reševanje zahtevnih problemskih situacij; profesionalno etiko; družbeni ugled; varstvo ravni storitev in vstopa v poklic; jasno poklicno identiteto; varstvo poklicnih interesov; stalno strokovno izpopolnjevanje. Novi profesionalizem učiteljev pa ob tem še poudarja: poklicno zavzetost, vizijo, odgovornost; dinamično pojmovanje učenja; avtonomno stališče; zmožnost sodelovanja (Niemi, Kohonen v Marentič Požarnik 2007, 10).

5.5 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Sodoben način preverjanja in ocenjevanja znanja mora upoštevati vidike procesnega, vseživljenjskega in uporabnega znanja, zato mora biti preverjanje celostno in usmerjeno k samopreverjanju in samoocenjevanju tako učitelja kot učenca ter učiteljevemu preverjanju in ocenjevanju učenca (Bajd in Artač 2002, 118). Tu bi dodala še ocenjevanje oz. podajanje mnenj učencev o učiteljevem delu, ki bi se danes moralo, razen v visokošolskem izobraževanju, uveljaviti tudi v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju.

Za sodoben model naj bi bilo značilno t. i. avtentično preverjanje. Gre za premik od pretežno posrednega preverjanja znanja, klasičnih testov k neposrednemu preverjanju oz. avtentičnim nalogam, ki predvsem upoštevajo, kako učenci razumejo in uporabljajo naučeno znanje in ne toliko kaj vse znajo, poudarjen je proces »kako« in ne dosežek »kaj« (Bajd in Artač 2002, 120). Torej je važna kvaliteta in uporabnost znanja, ne pa kvantiteta naučenega.

Zahtevano je preverjanje in ocenjevanje vseh vidikov učenčevega razvoja, od kognitivnih in metakognitivnih do socialnih in afektivnih vidikov, kar pa ni več mogoče doseči le s psihometričnimi preizkusi, ki se izvajajo ob enkratnih priložnostih in v restriktivnih pogojih, ker tak način ocenjevanja preprosto ne more zajeti palete razvoja vseh sestavin učenčeve osebnosti, pač pa so zahtevane bolj sofisticirane oblike in načini preverjanja znanja in sposobnosti, kot je npr. portfolio (Sentočnik 2005, 169).

Portfolio je odlična alternativa dosedanjemu načinu ocenjevanja oz. vrednotenja učenčevega dela²⁹, kjer bistveno postane spremljanje učenčevega napredka in ne le njegovi posamični dosežki (Bajd in Artač 2002, 113). Portfolio se gradi oz. nastane kot rezultat načrtovanega in strukturiranega (samo)opazovanja učenca v sodobnem procesu učenja oz. v kompleksnih situacijah. Je pedagoški instrument, katerega uporabljajo tako učenci kot učitelji. Portfolio učencev služi kot instrument za dokumentiranje procesa učenja ali kot orodje za prikaz posameznikovih dosežkov. Pomemben element je

²⁹ Kot uveljavljeno šolsko prakso ga poznajo že v ZDA, Avstraliji, Novi Zelandiji, na Finskem. V Sloveniji je bil izpeljan razvojni projekt Zavoda RS za šolstvo *Refleksivna edukacija* v letih 2000–2003 na vzorcu vrtcev in šol po Sloveniji (Sentočnik 2005).

refleksija po vsakem delu, s katero učenec poskuša razjasniti svoja občutja, ovrednotiti svoje dejanje in oceniti kakovost svojih dosežkov. S tem pa se učenci navajajo na samopreverjanje, načrtovanje lastnega razvoja ter samoregulacijo kakovosti lastnega učenja. Vse to da posamezniku posebno osebno moč, spodbudo za aktivno zavzemanje za lasten napredek in odgovornost zanj. Na ta način portfolio utrjuje samopodobo³⁰ posameznikov in dispozicije učencev za vseživljenjsko učenje. Učitelju pa daje informacije (predvsem opisne) o posameznih učencih (njihova znanja, napredki, razlike itd.), na podlagi katerih lahko načrtuje svoje pedagoško delo, hkrati pa ga tudi upošteva pri zaključevanju ocene. Tako portfolio omogoča in zahteva individualizacijo, kot tudi kontinuiran dialog med učencem in učiteljem. Predvsem je premik glede ocenjevanja pri portfoliu viden v njegovi filozofiji, ki je v tem, da spodbuja posameznika k primerjavi s samim s seboj in ne več toliko z drugimi (naj ne bi bil tekmovalno usmerjen) oz. k vrednotenju lastnega napredka v nekem časovnem obdobju v relaciji do kriterijev in standardov. Gre za novo paradigmo vrednotenja, ki se sklicuje na J-krivuljo pri posameznikovem razvoju, v skladu s katero je pričakovati, da je lahko vsak učenec uspešen pod pogojem, da v procesu učenja prejema ustrezne spodbude in podporo oz. da njegovo učenje poteka v učnem okolju, ki podpira njegov optimalni napredek in razvoj (Sentočnik 2005, Sentočnik 2006b).

S portfoliom se tako ločenost poučevanja in preverjanje znanja v sodobnem modelu bistveno zmanjšana v primerjavi s tradicionalnim modelom (Bajd in Artač 2002).

5.6 Pojmovanje znanja

Znanje kot rezultat procesnega učenja naj bi bilo širše, trajnejše in uporabnejše (Bajd in Artač 2002, 120). V nasprotju z inertnim znanjem naj bi sodobni MUPD skušal ustvarjati kondicionalizirano znanje, ki je organizirano na način, da vključuje določitev kontekstov, v katerih je uporabno oz. uporabljivo, to je tisto znanje, za katerega vemo, kdaj, kje in zakaj ga bomo uporabili pri določenih situacijah, npr. reševanju nekega

³⁰ Rezultati pri projektu Refleksivna edukacija so pokazali, da so učenci portfolio povezali z občutji ponosa nase in zadovoljstva nad doseženim, ki je postalo oprijemljivejše. Portfolio je priložnost, da si sami zastavljajo cilje in preverjajo njihovo uresničevanje ter s tem osebno dozorevajo in sprejemajo odgovornost za lastni razvoj (Sentočnik 2005, 179).

problema. Učitelji bi tako morali znati pomagati učencem kondicionalizirati njihovo znanje (iz inertnega), torej jim pomagati učiti se kako, kdaj, kje in zakaj uporabljati znanje, ki se ga učijo. Pomembno je razumevanje, da lahko in kako koncepti in postopki funkcionirajo kot orodje za reševanje problemov, saj samo poznavanje konceptov še ne zagotavlja njihove konceptualne uporabnosti (Bransford, Sherwood, Sturdean v Rutar Ilc 2006a, 97).

Znanje, v kontekstu konstruktivizma, je relativna, ne absolutna kategorija, saj ne obstaja neodvisno od učenca (Rupnik Vec 2005, 122). Znanje ni zapomnitev, temveč interpretacija podatkov, pri kateri učenci oblikujejo novo znanje v skladu s svojim predhodnimi znanji, izkušnjami, stališči, vrednotami, osebnostnimi lastnostmi in okoljem (Plut Pregelj 2004, 27).

Govori se tudi o kakovostnem znanju. Plut Pregelj (2004, 17) ga opredeljuje kot »znanje z razumevanjem, ki spodbuja kritično mišljenje, je relativno trajno, osmišljeno in omogoča uporabo«. Kakovostno znanje v splošnoizobraževalni obvezni šoli ne more biti za vse enako, mora pa imeti stične točke, ki omogočajo sobivanje ljudi v politično in kulturno pluralnih družbah (prav tam).

Pomembna sprememba je tudi, da pojem znanja vse bolj zamenjuje pojem kompetence. Govori se o kompetencah učiteljev, pa tudi učencev, v družbi nasploh pa je pogosto slišati besede o nujnosti »biti kompetenten«.

Kompetenca je sposobnost izpopolnjevanja kompleksnih zahtev v določenem kontekstu s pomočjo mobilizacije tako kognitivnih kot nekognitivnih vidikov delovanja. Vključuje spoznavno komponento (ekspertno znanje, reševanje problemov, analitično in kritično mišljenje, odločanje), čustveno-motivacijsko komponento (vrednostni odnos, stališča, vrednote, pripravljenost za ravnanje) ter vedenjsko komponento (aktivacija, usklajevanje in ustrezna uporaba kompetence v kompleksnih, nepredvidljivih situacijah) (Puklek Levpušček 2007). Kompetence, ki naj bi jih imel učitelj, lahko razvrstimo v pet skupin: (a) usposobljenost za nove načine dela v razredu, (b) usposobljenost za delo izven razreda v šoli in s socialnimi partnerji, (c) usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih, (d) profesionalnost pri delu ter (e) uporaba IKT (Pušnik 2006). Od posameznika ne moremo pričakovati, da bo obvladoval nabor vseh kompetenc, ki so zahtevane, lahko pa to dosežemo v timskem delu s timskim

sodelovanjem, ko učitelji s svojimi lastnimi enkratnimi kompetencami dopolnjujejo drug drugega (Sentočnik 2006b).

5.7 Komunikacija

Problemsko, ciljno in integrativno zastavljen kurikulum zahteva za svojo realizacijo tudi več višjih psihičnih dejavnosti ter večjo individualizacijo pouka, zato je zelo pomembna komunikacija. Ta komunikacija mora biti dobra in demokratična, kar pomeni, da je odprta, pozitivna, prožna ter empatična. Demokratičen način komuniciranja izraža demokratičen vzgojni slog, ki je zelo fleksibilen, saj naj bi presegal enostranosti represivne in permisivne vzgoje. Gre za dialoški model komunikacije, kjer oba sogovornika, učitelj in učeči se, upoštevata obojestranske interese, medsebojne enakosti in neenakosti, hierarhične in horizontalne demokratične odnose, dopuščata možnost poenotenja nasprotujočih si stališč ter uporabljata jezik sprejemanja »zmagam – zmagaš«³¹ (Novak 2005, 32).

Za doseganje zgoraj opisane komunikacije pa morajo biti izpolnjeni določeni pogoji: notranji oz. osebni pogoji dobre komunikacije³², odprta šolska klima in kultura³³, v širšem smislu pa civilizacijsko kulturna raven komunikacije v določenem okolju (Novak 2005, 32).

Pri komunikaciji mora učitelj kot razmišljujoči praktik klasificirati, selekcionirati in kombinirati različne govorce med seboj in jih tudi vrednotno orientirati k skupnemu cilju. Prav tako je naloga učitelja, da razume in se odziva na različne jezikovne značilnosti (idialekte) učencev. Pomemben je razvoj multikulturne jezikovne

³¹ Pri tem avtor opozarja na rabo tega pristopa, kajti ni vedno mogoče zmagovati brez porazov. Univerzalizacija tega modela bi pomenila uveljavitev nekaterih idealnih predpostavk, kot so: kultura vključujočnosti, etika vsega dopustnega, najmanjša možna mera sebičnih, delnih interesov v avtentični skupnosti, upoštevanje pravil idealnega komuniciranja itd. (Novak 2005, 32).

³² Novak navaja osebne lastnosti, kot so: dobronamernost, pripravljenost na dialog, želja po spoznavanju svojih potreb in potreb drugih ter poslušanje, empatija, ustvarjanje pozitivne klime, pozitivna naravnost do življenja (Novak 2005, 32).

³³ Najboljše naj bi bile sodelovalne šole, v katerih so učenci in učitelji avtonomni subjekti, in čeprav vsak vztraja pri svojem, vsi iščejo nekaj novega in boljšega. To so šole, ki vzpodbujajo ustvarjalno sodelovanje in medsebojno prilagajanje vseh udeležencev z odprto, delovno klimo in z različnimi stili vodenja oz. poučevanja (Novak 2005, 34).

kompetence, ker učenci niso le različne osebnosti pač pa izhajajo tudi iz različnih kulturnih sredin. Pomembno je, da zato prevladuje jezik sprejemanja, ker tudi velja, da različne individualne osebnosti potrebujejo različne vrste komunikacij (Novak 2005).

Prevladovala naj bi dobra komunikacija³⁴, pri kateri prevladujejo skupinski in sodelovalni interesi pred individualnimi in egocentričnimi. Dobra komunikacija je t. i. zdrava komunikacija, le-ta pa je pogoj zdrave družbe, zato jo je potrebno jemati kot vrednoto (prav tam).

Kljub vsemu pa Novak (prav tam) ugotavlja, da kot v drugih družbenih ustanovah, tudi v šoli kot instituciji prevladuje zunanja, previdna, izmerjena, rabna, pragmatična, konformna komunikacija pred iskreno, odkrito, neposredno, avtentično. Ker prevladuje objektivna komunikacija, učenci iščejo kompenzacijo drugje, zato bi bilo dobro, da zavzame določeno mesto v šoli tudi subjektivna komunikacija, ki bi gojila čustveno in socialno klimo.

Na širši pomen komunikacije na šolskem področju pa lahko gledamo tudi z vidika centralizacije/decentralizacije. Decentralizacija zahteva prerazporeditev moči in odgovornosti, s čimer se spremeni tudi komunikacijska povezanost sistema. Če v centraliziranem sistemu poteka komunikacija predvsem od zgoraj navzdol, morajo biti v decentraliziranem sistemu kanali odprti v vse smeri, saj prek njih ne poteka le medsebojno obveščanje o tem, kaj se dogaja, pač pa tudi trajno medsebojno usklajevanje, ki ne prinese kakšnih posebnih hierarhičnih pravil (Bečaj 2008, 11).

5.8 IKT (Informacijsko-komunikacijske tehnologije)

³⁴ Dobra komunikacija naj bi omogočala: občutek smiselnosti lastne in tuje dejavnosti z jasnimi izhodišči in nameni; izkazuje več skupnega kot nasprotujočega in več vključujočega kot izključujočega; več splošno sprejemljivih vrednot kot parcialnih in egocentričnih; prijazno komunikacijo v smislu ljubeznivosti, prisrčnosti in privlačnosti, sproščenega in zaupnega ozračja; svobodomiselnost, (samo)spoštovanje, velikopoteznost, širokosrčnost, razumevanje in popustljivost (Gross v Novak 2005, 33); odpravljanje socialne ranljivosti mladih, ki je posledica jezika nesprejemanja. Gre za to, da s prijaznostjo, strpnostjo, uvidevnostjo do učencev gojimo kulturo zaupanja in vključujočnosti, namesto kulture nezaupanja in izključujočnosti, ki se kaže v stigmatiziranju in etiketiranju (Novak 2005).

S prihodom informacijsko-komunikacijske tehnologije (računalniške tehnologije, širjenje svetovnega spleta, razvoj elektronike) so prišle tudi spremembe v oblikah in metodah dela, ki zahtevajo drugačno znanje in nove spretnosti. Pomembno so se spremenili tudi pogoji za učenje in poučevanje, prav zato se tudi na področju izobraževanja vse bolj poudarja potreba po informacijskem in komunikacijsko tehnološkem znanju (Strmčnik 2000a, Wechtersbach 2005, Bečaj 2008).

Informacijska tehnologija omogoča nove možnosti; vsak lahko objavlja svoje podatke, jih obdeluje, distribuira, pri čemer se zastareli podatki ter podatki dvomljive kakovosti mešajo med zanesljive in kakovostne, zato je v poplavi podatkov težko najti tiste prave (Wechtersbach 2005, 160). Obstaja pa tudi t. i. paradoks informacijske družbe, po katerem imamo občutek, da smo tem manj informirani, čim več informacij imamo na razpolago (Novak 2005, 39). Omeniti je potrebno še močan medijski vpliv (internet, televizija, radio, tisk) na mlade v današnjem času. Šola sicer posreduje učencu zaokrožen sistem družboslovnih informacij, vendar istočasno šola nastopa tudi v vlogi ocenjevalca teh informacij. Množična občila pa lahko posredujejo neko družboslovno vsebino učencu privlačneje, predvsem pa ga hitreje seznanijo s tekočimi družboslovnimi dogajanjem, procesi, zakonitostmi. Prav zato se danes govori o tem, da šola izgublja (je že izgubila) monopol nad informacijami in znanjem (Židan 1996, 27). Zaradi zgoraj omenjenih dejstev je potrebno izdelati in nato uporabljati pri pouku taka merila in postopke, s katerimi se bodo mladi naučili razlikovati pomembne informacije od nepomembnih podatkov, torej razlikovati med stvarnimi izjavami in fikcijo ter prepoznavati zavestne manipulacije (Jank in Meyer 2006).

V povezavi z IKT lahko govorimo o informacijski pismenosti na eni ter računalniški pismenosti na drugi strani. Informacijsko pismenost³⁵ se razlaga kot splet znanja in spretnosti na treh nivojih: (a) presoditi, kdaj je informacija potrebna, (b) kje pridobiti potrebne podatke ter jih znati dobiti in ovrednotiti ter (c) vedeti, kako iz podatkov pridobiti pravo informacijo ter kje, kdaj in kako jo uporabiti (Wechtersbach 2005, 160). Pojem informacijske pismenosti si lahko razlagamo tudi kot znanje, kako pridobiti novo znanje (Schloman v Wechtersbach 2005, 161). Računalniška pismenost na drugi strani pa označuje zmožnost uporabe računalnika, računalniških programov in z računalnikom

³⁵ Izraz se je uveljavil v 70-ih letih 20. stoletja ter v 80-ih postal ena od prednostnih nalog ameriške izobraževalne reforme.

povezane informacijske tehnologije. Pri čemer je treba opozoriti, da je informacijska tehnologija pri vsem tem le orodje, ki omogoča dovolj hiter in zanesljiv proces, ki nam pomaga pri iskanju rešitev, ne more pa nadomestiti učitelja. Učitelj vendarle prinaša v izobraževalni proces modrost, izkušnje in perspektivo, učenci svežino, ideje in drugačne poglede, informacijska tehnologija hitrost in zanesljivost obdelovanja podatkov (Wechtersbach 2005, 162). Danes namesto računalniške pismenosti prihaja v rabo nov pojem – digitalna zmožnost oz. digitalna kompetenca.

Digitalna zmožnost oz. kompetenca je zavedanje, odnos in sposobnost vsakega posameznika, da smiselno uporablja digitalna orodja in storitve za razločevanje, dostopanje, upravljanje, vključevanje, vrednotenje, analiziranje in sintetiziranje digitalnih virov, da ustvarja nova znanja, nove medijske izraze in se sporazumeva z drugimi v specifičnih življenjskih okoliščinah, da bi tako omogočil konstruktivna družbena dejanja in da bi lahko razmišljal o teh procesih (Martin v Kreuh 2008, 4).

Torej je digitalna zmožnost opredeljena širše kot IKT-zmožnost, saj vključuje tudi vse druge »pismenosti«, tj. informacijsko, medijsko in vizualno. Opredeljena je tudi v Uradnem listu Evropske unije kot varna in kritična uporaba tehnologije informacijske družbe pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju. Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, ki opisujejo digitalno zmožnost, so: temeljito razumevanje in poznavanje narave, vloge in priložnosti tehnologij informacijske družbe, razumeti, kako le-te podpirajo ustvarjalnost in inovativnost, sposobnost uporabe vseh teh orodij, hkrati pa do vsega tega gojiti preišljen in kritičen odnos (Kreuh 2008, 4).

Dejstvo, da se prebivalstvo v Evropi stara, v povezavi z uporabo IKT orodij na področju izobraževanja ni prav nič obetavno ali pač. Po demografskih trendih, bo vedno več starejših izvajalcev edukacije, ki mogoče ne bodo ali niso najbolj kompetentni v dohitevanju in obvladovanju omenjenih tehnologij. Na drugi strani pa imamo hitrejše dozorevanje novih, mladih generacij, ki odraščajo z vso to sodobno tehnologijo, zato lahko pride oz. že prihaja do neskladij v obvladovanju IKT pri pouku ali pa lahko ravno omenjena slika nudi izziv starejši generaciji, da se začne učiti od mlajših.

Uporaba IKT tako ni več izbira, ampak že nuja oz. »nova odvisnost«, kot pravi Strmčnik (2000a, 131), da »današnji pospešeni tehnični razvoj, povezan z avtomatizacijo in elektroniko, napoveduje možnost nove odvisnosti od stroja, ki je

doslej človeku jemal le fizično, računalnik pa utegne prevzeti še duševno delo, človekovo mišljenje».

5.9 Šolska kultura

V sodobnih MUPD naj bi prevladovala kultura dobre skupnosti ali socialna kultura, ki ima večji poudarek na medosebnih odnosih, kot pa na učni uspešnosti. V ospredju je skrb za posamezne učence, njihovo dobro počutje in individualne posebnosti. Visoka sprejetost in psihološka varnost učencev naj bi bila pred učno uspešnostjo, ker naj bi veljalo prepričanje, da ravno dobro počutje in visoka sprejetost prinašata učno uspešnost (Bečaj 2008, 12).

Prevladovale naj bi vrednote, kot so: strpnost, medsebojna pomoč in spoštovanje ter sodelovanje. Predpogoj za razvoj take demokratične šolske kulture pa je zagotovo prisotnost demokratične politične kulture v družbi, ki mora biti dinamična, ustvarjalna, dialoška, neregulirana, strpna, značilna naj bi bila za naš nov politični sistem (Židan 1996, 14).

Za jasnejši pregled glavnih značilnosti sodobnega in tradicionalnega MUPD si lahko pomagamo tudi s spodnjo primerjalno tabelo obeh modelov.

Tabela 5.1: Tabela razlik med transmisijskim in transformacijskim modelom šole

Transmisijski model	Transformacijski model
storilnostna šola s promocijsko nevrozo	šola z zdravo tekmovalnostjo
šola, ki ne izhaja iz potreb učenja učencev, ampak iz poučevanja	sproščena šola, ki uresničuje učne potrebe vsakega učenca
šola s togo urno organizacijo dela	fleksibilno organizirana šola
šola z nizko demokratično pedagoško kulturo	šola z visoko stopnjo demokratične kulture
prevladovanje akcijskih pristopov s	uravnoveženost aktivnosti in

pseudo-aktivnostjo	kontemplativnosti
prevladovanje frontalnega poučevanja	prevladovanje skupinskega in individualnega učenja
prevladovanje učiteljeve razlage	prevladovanje interaktivne komunikacije
prevladovanje nereflektiranega učenja	osebno pomembno, transformativno učenje
povprečni učenec	individualni učenec s specifičnimi sposobnostmi in interesi
prevladovanje vsebinskega znanja	različne vrste znanja
pomembna je količina predelanih učnih vsebin	uresničevanje ideje dobrega učitelja in kakovostnega pouka
učitelj kot strokovnjak	kompleksno profesionalni učitelj
učitelj kot prenašalec znanja	učitelj, ki uporablja vse štiri stile poučevanja
učitelj kot izoliran ekspert	kooperativnost učiteljev, timsko poučevanje
empirično in racionalno mišljenje	fleksibilno mišljenje
poučevanje učnih vsebin	metodično poučevanje, kako se učiti
parcialno izobraževanje učiteljev	integrativno izobraževanje učiteljev z delavnicami
tradicionalne in moderne vrednote edukacije	postmoderne vrednote edukacije
šola razvija specialne, predmetno racionalne argumentacije	šola razvija racionalne in emocionalne kompetence
šola z nizko stopnjo pismenosti	šola razvija visoko stopnjo pismenosti
prevladovanje individualnega učenja učencev	prevladovanje kooperativnega učenja učencev
neustvarjalna klima	ustvarjalna klima v razredu in šoli

Vir: Novak (2004, 182–183).

6 URESNIČEVANJE SODOBNEGA MUPD NA SLOVENSКИH ŠOLAH

»Politika ne more spremeniti genske dediščine tistega,
ki se uči, lahko pa spremeni,
njegovo učno okolje«
(Sarjala v Gaber 2006, 28).

6.1 Zakonska uredba sprememb v Sloveniji

Prehod k procesnemu modelu izobraževanja se je v Sloveniji, vsaj na zakonski ravni, začel odvijati s sprejetjem prvih novih zakonov s področja izobraževanja, pri čemer gre najprej omeniti *Zakon o osnovni šoli* iz leta 1996. Istega leta je bil oblikovan še nacionalni kurikularni svet, katerega naloga je bila sprejeti izhodišča kurikularne prenove. Ustanovljene so bile tudi področne in predmetne komisije, ki so pripravile prve osnutke novih učnih načrtov. Glavna izhodišča novega kurikuluma so bila: (a) ciljna zasnovanost kurikuluma s poudarkom na spretnostih in ne le na vsebinah, (b) mednarodna primerljivost kurikuluma, pri čemer so upoštevali rezultate mednarodnih raziskav, (c) vključevanje novih področij, npr. IKT, (d) zunanje preverjanje. Dokončna izpeljava reforme je bila dosežena v šolskem letu 2003/04, ko so z izvajanjem programa devetletne osnovne šole začele vse osnovne šole v Sloveniji³⁶ (Bajd in Artač 2002, 111–112).

Pomembne spremembe na srednješolski stopnji izobraževanja pa so se začele s projektom *Model celostne podpore ZRSS³⁷ šolam pri uvajanju sprememb*, ki se je odvijal v letih 2003–2006. Prvo leto se je začel projekt *Didaktična prenova gimnazij*, katerega temeljni cilj je bil zagotoviti višjo kakovost dela učiteljev s poudarkom na didaktičnih vidikih njihovega dela: razmislek o lastnih pojmovanjih znanja, učenja, poučevanja, spodbujanje k vpeljevanju sodobnih principov poučevanja v svojo

³⁶ V omenjeno reformo je bilo vključeno tudi dopolnjeno izobraževanje dodiplomskih učiteljev, v letu 1999/01 pa je bila prvič dana možnost podiplomskega študija tudi učiteljem razrednega pouka (Bajd in Artač 2002).

³⁷ Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

vsakdanjo prakso ter preizkušanju in oblikovanju lastnih primerov razvojno-procesno načrtovanih poučevalnih strategij. V drugem letu je nastal projekt *Uvajanje sprememb*, ki je predstavljal podporo prvemu in je predvideval oblikovanje šolskih razvojnih timov in proces akcijskega raziskovanja za uspešno uvajanje sprememb v šole. Glavni cilji obeh projektov so, da učitelj ugotavlja in zagotavlja kakovost učne priložnosti za učenca pri svojem pouku, da se profesionalno razvija in raste, tako da šolski kolektiv postaja učeča se skupnost. Glavna teoretska izhodišča in temeljne predpostavke modela pa so kognitivno-konstruktivistične teorije učenja in razvoja, koncept in model akcijskega raziskovanja ter koncept šole kot učeče se organizacije (Rupnik Vec in Rupar 2006).

V istem obdobju, med letoma 2003–2006, je potekal evropski projekt BASIC³⁸ (Building Agency for School Improvement & Coherence Spirals), katerega cilj je bil pripraviti evropski okvir za uspešno uvajanje sprememb v šole in v ta namen zbrati preizkušene modele, instrumente in pristope k izgrajevanju dobro povezanih šolskih skupnosti, s čimer bi pripomogli k razvijanju zmožnosti šol, da nenehno izboljšujejo kakovost svojega delovanja in uvajajo spremembe v šolski prostor pretehtano in na način, ki ustreza posamezni šoli. Pripravili naj bi modele za izobraževanje spodbujevalcev sprememb v evropskem šolskem prostoru, pri čemer so bili kot spodbujevalci sprememb mišljeni ključni timi strokovnjakov bodisi znotraj šole ali zunaj nje. Spodbujevalci naj bi s svojim zgledom, s svojim strokovnim znanjem in proaktivnim ravnanjem ter s svojo sposobnostjo, da vidijo dlje in globlje, vplivali na druge tako, da v njih budijo pripadnost spremembi, v katero verjamejo, ter jim nato v procesu uvajanja spremembe nudijo podporo, in če se sprememba pokaže za dobro, poskrbijo tudi za njeno ohranjanje (Turk Škraba 2006).

6.2 Realno stanje na slovenskih šolah

V Sloveniji sicer ni neke celostne in poglobljene analize o šolski kulturi nasploh, obstajajo pa manjše posamezne empirične raziskave, ki v grobem ugotavljajo, da kljub

³⁸ Pri projektu so poleg Belgije, ki je bila koordinatorka projekta, sodelovale še: Irska, Švedska, Velika Britanija, Poljska, Češka, Italija in Slovenija (Turk Škraba 2006).

velikim zunanjim spremembam in napredni splošni retoriki, sta neposredno delo z učenci in njihovo učenje malo spremenjena.

Evalvacijska študija, narejena na vzorcu treh osemletnih (6. in 7. razred) in treh devetletnih (7. in 8. razred) osnovnih šol, je pri opazovanju pouka pokazala, da učitelji še vedno dajejo prednost stilu poučevanja, ki je vezan na frontalno obliko pouka ter da so učenci navajeni zgolj empiričnega, nesamostojnega stila mišljenja in na ta način prilagojeni frontalnemu poučevanju učiteljev. Le na najvišjem nivoju nivojskega pouka v devetletki je bila zaznana pogostejša raba transformacijskih poučevalnih stilov in z njimi pogojeno angažiranje višjih psihičnih sposobnosti učencev s kritičnim mišljenjem in ustvarjalnim reševanjem problemov (Novak 2004, 183–184).

Tudi proučevanje šolske kulture, ki ga je v okviru svoje magistrske naloge izvedla Mravljietova (v Bečaj 2008, 13) na petih izbranih osnovnih šolah na območju Maribora, je pokazalo podobno. V kvantitativni analizi ugotavlja, da v učiteljskem doživljanju izbranih elementov šolske prakse prevladujejo prepričanja, mnenja, stališča in vrednote tradicionalne – storilnostne naravnosti tako glede izobraževalne funkcije kot vzgojne. Pri pouku prevladuje tradicionalna, frontalna oblika poučevanja, ki je prilagojena predvsem posredovanju in sprejemanju dejstev. Ugled učitelja je odvisen predvsem od tega, koliko njegovi učenci znajo, kako se uveljavljajo na različnih tekmovanjih in kako so uspešni na višjih stopnjah izobraževanja. Torej je dober tisti učenec, ki se veliko nauči. Zaznati je tudi prisotnost elementov kulture dobre skupnosti oz. višje oblike učenja in poučevanja, vendar le na deklarativni ravni, niso pa se še integrirala v obstoječa temeljna prepričanja, značilna za tradicionalno kulturo. Višje oblike poučevanja pridejo na vrsto, če mogoče ostane kaj časa (Bečaj 2008, 13).

V srednjih šolah je zaznati podobne trende. Podatki o šolski kulturi na gimnazijah iz let 1997 in 2000 kažejo na dobro zasidranost tradicionalne šolske kulture. V ospredju je znanje, trdo delo, visoki cilji in zahtevnost do samega sebe. Profesor je aktivator, dijaki pa predvsem sledijo navodilom. Še vedno je znanje preveč pomemben faktor v procesu izobraževanja tako za profesorje kot za dijake in večkrat predstavlja glavni in edini cilj; za učitelje zato, ker je od tega odvisen njihov ugled in posledično tudi ugled šole, učencem in dijakom pa, ker jim le-to omogoča edini možen prehod na višjo stopnjo izobraževanja (Bečaj 2008, 14).

Barbara Šteh Kure (v Bečaj 2008, 13) v svojem doktorskem delu na reprezentativnem vzorcu prvih letnikov gimnazije ugotavlja, da pomemben del vseh učnih dejavnosti še vedno predstavlja utrjevanje razlag, definicij in pojmov ter rutinsko reševanje nalog. Učitelji so še vedno usmerjeni predvsem k posredovanju učne snovi, premalo pa k dijakom in njihovemu učenju. V raziskavi, ki jo je opravila, so značilnosti poučevanja in učenja podali in našli tako profesorji kot dijaki, pri čemer so se dijaki izkazali kot bolj kritični od profesorjev, kateri so podajali želene (korektne) odgovore. Tudi ona ugotavlja, da sodobna paradigma obstaja le na deklarativni ravni. Zgodi se namreč, da profesorji svoje poučevanje jemljejo kot učno-ciljno naravnano, a v praksi se izkaže, da ne ločijo dobro cilja od vsebine. Taka kultura seveda ni naklonjena razvijanju kritičnosti, avtonomnosti in ustvarjalnosti, pač pa celo zmanjšuje samoiniciativnost, samozavest in notranjo motivacijo (Bečaj 2008).

Tudi rezultati spremljave *Didaktične preнове v gimnazijah*, ki jo je izvedel Zavod za šolstvo, da bi ugotovili, kako se udeležujejo načela kurikularne preнове, so na ocenah 2200 dijakov prvih letnikov 15-ih gimnazij, ki so pri projektu sodelovale v šolskem letu 2003/04, pokazali, da je v šolah sicer veliko poudarka na skrbi za razumevanje učiteljeve razlage oz. za razčiščevanje nerazumljenega pri dijakih, zelo malo pozornosti pa namenjenih ostalim stvarim, kot so: pogovori o učnih ciljih, postavljanje obravnavanega v veliko sliko, navezovanje na druge predmete in spodbujanje dijakov k navezovanju na druge teme in predmete, povezovanju z življenjem, spodbujanje dijakov k iskanju uporabne vrednosti, spodbujanje k miselnim aktivnostim (Rutar Ilc 2006a). Rutar Ilc (prav tam) navaja, naj bi bilo realno stanje v gimnazijah sledeče:

- trenutni koncept gimnazijskega pouka ustreza le delu potreb po sodobnem znanju, prispeva predvsem k splošni razgledanosti, manj pa opremlja dijake s kompetencami in veščinami potrebnimi za 21. stoletje;
- največ enostavnega utrjevanja, najmanj pa je spodbujanja k iskanju uporabne vrednosti znanja;
- dobro uveljavljeno delo z viri in besedili ter pogovor, le malo pa drugih oblik aktivnega dela (skupinskega, individualnega); 33 % dijakov navaja, da so brez izkušnje s tem načinom dela pri posameznih predmetih, več kot polovica pa, da imajo izkušnjo enkrat do trikrat letno ali nikoli;
- slabo zastopan projektni način dela (brez izkušnje pri posameznih predmetih je skoraj polovica dijakov) in dejavnosti podobne tistim v realnem življenju;

- dijaki so redko spodbujeni k učenju z odkrivanjem in k oblikovanju lastnih ugotovitev;
- učitelji se preveč ukvarjajo samo z razlago in razčiščevanjem (ne)razumevanja dijakov;
- dijaki doživljajo pouk kot zanimiv in smiseln le občasno in pogosto znanja ne razvijejo do stopnje razumevanja (še posebej pri tistih predmetih, ki so že sami po sebi abstraktni);
- v praksi še vedno prevlada to, da je učitelj predvsem dober prenosnik zaporedja vsebin in veščin po vnaprej določenem zaporedju ločenih in natančno opredeljenih delčkov znanja in veščin;
- tudi naše »šole še vedno pripravljajo učence na včerajšnje probleme, namesto na reševanje problemov, s katerimi se bodo današnji otroci soočali kot odrasli« (Husen in drugi v Rutar Ilc 2006a, 96).

Poleg zgoraj omenjenih dejstev glede vpeljevanja in uresničevanja sodobnih modelov učenja in poučevanja, se pri izvajanju družboslovnih predmetov, vsaj na osnovnošolski ravni, poraja dodaten problem, povezan z vprašljivostjo kvalitete in kompetentnosti kadra, kar posledično lahko pomeni, da je pod vprašljivostjo tudi kvaliteta obravnavanih družboslovnih znanj in vedenj.

6.2.1 Primer državljske vzgoje in etike v OŠ

Tatjana Devjak (2004) je izpeljala raziskavo predmeta državljska vzgoja in etika (DVE), ki je (bil) eden od obveznih predmetov v prenovljeni OŠ, odvija se po 1 šolsko uro na teden, v sedmem in osmem razredu devetletke³⁹. Poslanstvo in cilji predmeta so, da se učence postopno usmerja k širšim družbenim, kulturnim, medkulturnim in

³⁹ Predmet *državljska vzgoja in etika* se je v času posodabljanja preimenoval v predmet *državljska in domovinska vzgoja ter etika (DDE)*. Sprememba je omenjena tudi v Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli iz leta 2007. Nov učni načrt za DDE pa je bil sprejet na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje leta 2008. Poleg večjega poudarka na medpredmetnosti in kroskurikularnosti, naj bi nov učni načrt upošteval novo komponento domovinske vzgoje, ki naj bi razvijala zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti ter spodbujala državljsko odgovornost (Karba 2008).

civilizacijskim temam. Predmet naj bi pospeševal razvoj: sposobnosti za socialno in moralno mišljenje ter zgradbo le-tega, veščin, motivacije in interesa za etična in družbena vprašanja, vrednostne usmeritve in identitete. Skozi omenjeni predmet naj bi se tudi najbolj realizirala vzgoja za demokratično državljanstvo, ki mora v prvi vrsti poudariti vzgojo in izobraževanje za človekove pravice. Pri čemer pa je nujno opozoriti na to, da bi bilo potrebno dodati ustrezna pojasnila učiteljem in vodstvom šol, da so cilji predmeta državljanska vzgoja in etika del različnih predmetov – medpredmetnost (Krek v Devjak 2007, 153).

Poučevanje predmeta zahteva od učitelja velik spekter znanja z različnih področij. Predmet lahko izvaja učitelj, ki poleg zakonsko določenih pogojev izpolnjuje še naslednje pogoje: (a) ima diplomo ene od naslednjih dvopredmetnih študijskih smeri: zgodovina, geografija, filozofija, sociologija, politologija, družbeno-moralna vzgoja, etnologija, slovenski jezik s književnostjo, teologija in (b) ima diplomo prve ali druge stopnje ene od naslednjih študijskih smeri: psihologija, pedagogika, specialna pedagogika, pravo, novinarstvo, obramboslovje, umetnostna vzgoja, primerjalna književnost ali pa je že prej dve leti nepretrgoma poučeval predmet etika in družba (Devjak 2004). V realnosti se je pokazalo, da je največji problem oz. pomanjkljivost izvedbe predmeta DVE ravno v kompetentnosti kadra. Raziskava, ki jo je v letu 2000 na vzorcu 116 učiteljev predmeta DVE izpeljala Devjakova, je pokazala, da predmet poučujejo tudi drugi učiteljski profili, saj je največkrat osnovno vodilo pri kadrovske politiki ravnateljev čim polnejša urna obveznost učitelja. Izobrazbena struktura učiteljev predmeta DVE je bila v šolskem letu 1999/2000 sledeča: 45 % družboslovje (zgodovina, geografija, spoznavanje družbe), 30 % jezikovno-umetnostno področje (likovna in glasbena vzgoja, športna vzgoja, knjižničarstvo, učitelji jezikov), 10 % naravoslovje (matematika, tehnika, fizika, biologija, gospodinjstvo), 13 % ravnatelji, pomočniki ravnateljev in šolska svetovalna služba ter 2 % razredni pouk in podaljšano bivanje (Devjak 2004, 218).

Devjakova je v svoji raziskavi med drugim predpostavila, da učitelji predmeta DVE pripisujejo tako vlogi učitelja – strokovnjaka kot vlogi učitelja – vzgojitelja enak pomen. Ocena rezultatov je pokazala, da učitelji sicer priznavajo pomen obeh vlog, vendar pa prednost dajejo vlogi »učitelja vzgojitelja« (Devjak 2004, 216). To, da učitelji DVE menijo, da so predvsem vzgojitelji, torej da je vzgojni vidik pouka bistveno močnejši od izobraževalnega, lahko pomeni, da so pri predmetu podcenjeni

izobraževalni cilji, ki jih ne more uresničevati noben drug predmet v osnovni šoli. To pa lahko tudi pomeni, da je to tisto znanje, za katero morda učitelj predmeta ni dovolj usposobljen in kompetenten, da bi svoje delo opravil profesionalno. Namreč, v raziskavi pri vprašanju o tem, katera dodatna znanja bi učitelji DVE želeli obvladati in jih potrebujejo, je bila, poleg didaktično-metodičnih znanj, največkrat omenjena ravno želja po teoretičnem znanju, znanju, ki bi jim omogočilo bolj avtonomno poučevanje predmeta DVE, veliko učiteljev se namreč ne čuti dovolj strokovno sposobne za poučevanje omenjenega predmeta (Devjak 2004). Rešitev, ki jo Devjakova (prav tam) predlaga, sploh če imamo resen namen realizirati cilje omenjenega predmeta, je, da se zahteva profil učitelja, ki bo profesionalno izpeljal svoje poslanstvo in mu bo poučevanje tega predmeta predstavljalo izziv. Zato bi bilo zelo primerno razmisliti (da poleg doizobraževanja, ki že obstoja) o uvedbi dodiplomskega izobraževanja v okviru tretjega predmeta, pri čemer pa je težava v tem, kako prepričati in motivirati državo ter vodstva šol za izobraževanje učiteljev DVE. Sicer pa bi morala država, konec koncev, resnično poskrbeti za to, da se lahko, tisto kar sama predpiše, v resnici tudi kvalitetno izpelje (prav tam).

Devjakova je nadaljevala raziskovanje predmeta DVE v raziskavi *Nadgraditev ciljev predmeta državljanska vzgoja in etika v določenih orientacijah medpredmetnega in praktičnega življenja v šoli* (Devjak 2007), v kateri je skušala raziskati, ali se cilji pouka etika in družba nadgrajujejo v določeni orientaciji praktičnega življenja in dela na šoli. Raziskovalni vprašanji sta bili: (a) pogledi učiteljev in učencev na to, katera znanja in spretnosti, pridobljene pri predmetu državljanska vzgoja in etika, miselno predelajo z izkušnjo v interakciji s socialnim in naravnim okoljem in (b) ali znanja in veščine, pridobljene pri predmetu, uporabijo pri drugih predmetih, interesnih dejavnostih, dnevnih dejavnosti in drugih aktivnostih življenja in dela na šoli. Rezultati raziskave so pokazali, da se v povprečju cilji predmeta ne nadgrajujejo dovolj v praktičnem življenju in delu na šoli oz. se nadgrajujejo le v redkih izjemah, in kljub pozitivnim izjemam, je na tem področju narejenega premalo. Proces doseganja ciljev predmeta DVE uspeva le parcialno in nesistematično ter pogosto zelo odvisno od posameznih učiteljev ter vizije posamezne šole. Vodstva šol in učitelji se sicer zavedajo pomena ciljev, zavedajo se, da je pomembno vzgajati pri vseh predmetih, ampak vzgojo preveč razumejo kot prenašanje vrednot in norm družbe in kulture sedanjega časa, vzgojo za aktivno državljanstvo pa prepuščajo samemu predmetu DVE (prav tam).

Učenci so v raziskavi odgovorili, da jim znanje, pridobljeno pri predmetu, najbolj pripomore pri življenjskih odločitvah ter da svoja znanja v praksi največkrat preizkušajo tako, da rešujejo vaje v delovnem zvezku (prav tam). Slednje bi lahko zopet povezali z nekompetentnostjo učiteljev za poučevanje predmeta, ko se le-ti poslužujejo enostavnega učnega materiala – delovnih zvezkov, ki so jim na voljo, kot najbolj enostavna rešitev zadrege oz. zagate »kaj početi« pri DVE.

6.2.2 Primer državljske kulture v SŠ

Kot primer prakse uresničevanja sodobnih MUPD na srednješolskem izobraževanju pa bom predstavila akcijsko raziskovanje profesorice Milene Gerbec (2007) z jeseniške gimnazije. Akcijsko raziskovanje je izvedla v okviru obveznega izbirnega predmeta *državljska kultura*⁴⁰, z namenom povečati motiviranost in učinkovitost dijakov pri tem predmetu.

Med raziskavo je ugotovila, da večina dijakov ni vedela, kaj pričakovati od državljske kulture, kar je na nek način presenetljivo, saj so imeli vsi že v osnovni šoli predmet državljska vzgoja in etika, pri katerem naj bi določene pojme, kot so: država, norme, človekove pravice itd. že spoznali. Opazila je odklonilen odnos dijakov do državljske kulture in premajhno motiviranost za predmet. Dijakom se predmet zdi preveč podoben običajnemu formalnemu pouku ter so mnenja, da imajo premalo možnosti vključevati se v razpravo in da se nekatere stvari običajno ponavljajo, zato jim je včasih dolgčas.

Milena Gerbec (2007) odklonilen odnos do vsebine predmeta povezuje z dogajanjem v družbi; vse nižja raven soudeležbe v procesih odločanja (majhna udeležba mladih na volitvah), vse manjše zanimanje za delovanje v političnem življenju (pedsodek mladih, da je politika dolgočasna) ter pomanjkanje zaupanja v politične institucije, kar je še podkrepljeno z občutkom nemoči in mišljenja mladih, da tako ali tako ne morejo kaj veliko storiti in vplivati na družbena dogajanja. Sicer pa obvezne izbirne vsebine potekajo v popoldanskem času, ko so po večini že vsi dijaki utrujeni in vidijo stvar kot dodatno obveznost, pri čemer pomanjkljivo poznavanje tematik še dodatno pripomore k nemotiviranosti, nesodelovanju in apatičnosti. Le 15 šolskih ur namenjenih državljski

⁴⁰ Po 33. členu Zakona o gimnaziji morajo vsi dijaki opraviti petnajst ur državljske kulture v obliki obveznih izbirnih vsebin (Gerbec 2007).

kulturi, pa je tudi največkrat razlog za izbiro najenostavnejše in najučinkovitejše metode – metode razlage (prav tam), zaključí Milena Gerbec.

Mogoče pa le ne gre toliko podcenjevati dijakov in njihove (ne)angažiranosti, saj je denimo razmisleka vreden odgovor dijaka na vprašanje o tem, kakšen odnos ima do predmeta državljanska kultura, ko je odgovoril: »To se mi zdi dokaj nepomembno in imam občutek, da je pranje možganov, način, da se državljani podredijo sistemu in postanejo sprejemljivi za državo /.../« (v Gerbec 2007, 246). Omeniti je namreč treba, da ima državljanska kultura, kot sestavni del gimnazijskega predmetnika, skozi obliko učenja za družbeno vključevanje in socialno kohezijo, v interesu nacionalne in evropske identitete, za cilj dijake seznaniti oz. naučiti, kaj pomeni biti dober državljan, katere so njihove pravice in dolžnosti ter kako ravna dober državljan (Grbec 2007).

6.3 Težave v prehodu ali težave v vpeljevanju sprememb

Zgoraj navedeni primeri iz prakse kažejo, da je uspešnost prehoda iz tradicionalnih MUPD v sodobne MUPD težavna oz. da obstaja velik razkorak med teorijo in prakso. V Sloveniji namreč obstaja napredna strokovna literatura o sodobnih MUPD, tudi na zakonski ravni se stvari spreminjajo in napredujejo, vendar se v resnici pokaže, da pouk poteka še daleč za tistim pričakovanim in zaželenim modelom učenja in poučevanja ali drugače – stvari funkcionirajo zgolj na deklarativni ravni, v praksi pa je še veliko pomanjkljivosti. Pojavi se vprašanje, kje iskati razloge za še vedno precej tradicionalno naravnani pouk oz. kaj je razlog za počasnost uresničevanja sprememb? Spodaj navajam razloge, ki jih teoretiki pogosto omenjajo:

- prevelika pričakovanja in obravnavanje spremembe kot linearni proces (opredelitev ciljev → priprava akcijskega načrta → izvedba). Pričakovanje, da se bo določena sprememba odvijala točno po tem procesu ter po željah, zamislih in pričakovanjih vzgajajočih in nato zaživela v praksi, je napačno in zmotno. Treba je upoštevati, da spremembo pogosto spremljajo konflikti in nesoglasja, ki pa niso nujno negativna;
- potrpežljivost; vsekakor si ne smemo ustvarjati iluzij, da bodo naši učenci že čez nekaj let pomembno bolj kritični, samostojni in iznajdljivi. Za uresničevanje učinkovite spremembe je potreben čas 3–5 let, za spremembo na ravni institucije pa več kot 5 let. Če se uspeh takoj ne izkaže, ni za

- obupovati ter iskati razlog v nesmiselnosti spremembe, pač pa je treba najprej poiskati druge možne vzroke za neuspeh;
- sprememb ne smemo obravnavati na mehaničen način ter jih preprosto kopirati in uvajati na enak način v različne šole, saj se kontekst, v katerega vpeljujemo spremembo od šole do šole, razlikuje. Zelo je pomembna spremenljivka v procesu vpeljevanja sprememb in bi jo bilo treba bolje upoštevati. Prijemi, ki so uspešni v enih šolah, se ne obnesejo nujno tudi v drugih šolah, zato je vredno poudariti pomembnost kritične distance pri prenašanju in uporabi tujih modelov v naš prostor;
 - sprememb se ne da vpeljevati z izvajanjem ločenih dejavnosti, potreben je dogovorjen skupni načrt in skupna politika delovanja oz. holistično zajet proces vpeljevanja sprememb; namesto individualnega pristopa vpeljevanja sprememb, bi bilo potrebno v šolah oblikovati razvojno-vodstvene time, katerih naloga je spodbujanje razvoja, vodenje in timsko sodelovanje; napačno je gledanje na spremembe kot na izolirane dogodke, in če se odvija več različnih sprememb istočasno, pride do občutka razdrobljenosti in preobremenjenosti. Pomembno je, da ne težimo samo k vpeljavi posameznih sprememb, pač pa da je domet našega delovanja spremeniti kulturo šolske institucije;
 - ljudje, ki naj bi spremembe dejansko vpeljali na mikroravni, pogosto nimajo besede pri njenem načrtovanju, zato je pomembno vključevanje vseh izvajalcev edukacijskega procesa v postopke načrtovanja sprememb. Tisti, ki so povabljeni k sodelovanju pri snovanju in izvajanju spremembe, le-to občutijo kot svojo last, kar pomeni, da se z njo identificirajo in da postaja del njihovega življenja ter življenja organizacije, v kateri delujejo, in takrat je sprememba tudi najuspešnejša;
 - strah pred novim; to je naravna, legitimna reakcija, ki odseva primarno željo po varnosti skozi nespremenljivost in domačnost, vendar pa se ta strah da dekonstruirati, če ga le prepoznamo, in sicer moramo poskrbeti za to, da se sprememba ujema s ciljem, iz tega sledi zaupanje v spremembo in strah postopoma mine. Zato je tudi pomembno, da posameznik občuti nove sestavne dele kot dodano vrednost obstoječi identiteti in ne kot grožnjo;
 - ne smemo pričakovati, da se bo spremenila večina, treba je delati na številu tistih, ki se spreminjajo, dokler ne pridobimo kritične mase;

- spremembe je potrebno usmerjati v vse tri ravni⁴¹ delovanja šole ter združiti oba načina v celovit proces spreminjanja; tako vpeljevanje sprememb od »zgoraj navzdol« kot od »spodaj navzgor«⁴² (Coffey 2006, Schollaert 2006, Sentočnik 2006a, Bečaj 2008).

Ne nazadnje je pomembno omeniti, da gre pri prehodu iz tradicionalnih na sodobne MUPD za kompleksne, razvojne spremembe ali spremembe tretjega reda⁴³, za katere je potrebno globlje razumevanje konceptov, saj preprosto razumevanje principov in kompetentna priprava nalog in dejavnosti ne zadostujeta (Schollaert 2006). Gre za t. i. paradigmatški premik, ki zahteva spremembo stališč in šele potem lahko pride do sprememb v ravnanju in delovanju. Najtežja naloga pa je prav spreminjanje stališč, saj gre pri tem za zelo osebno izkušnjo, ki zahteva čustvene in konceptualne premike ter razvoj spretnosti in jo mora vsak posameznik sam doseči, zato se kot prvo spremembe začnejo pri posameznikih (Sentočnik 2006a). Pomembno je, da teh sprememb ne poskušamo doseči na silo, jih vsiliti, ker s tem dosežemo zgolj odpor pri posameznikih, torej popolnoma nasproten učinek oz. kot pravi Spanbauer »k spremembi ne moremo nikogar prisiliti, lahko pa omogočamo proces spreminjanja« (v Schollaert 2006, 12). In prav zato je pomemben proces izobraževanja bodočih učiteljev.

⁴¹ Delovanje šole na makroravni (raven šole v funkciji uresničevanja ciljev, ki jih opredeli družba), mezoravni (raven šole kot sistema) ter mikroravni (raven primarnega procesa v šoli – učenje in poučevanja) (Sentočnik 2006a).

⁴² Spremembe »od zgoraj navzdol« izberejo strukture šolske oblasti z namenom, da bi uresničile svoje strateške cilje in svojo vizijo, teoretsko so dobro podprte in ciljno naravnane, vendar se v praksi težko in redko popolnoma uresničijo zaradi neupoštevanja posameznikov, ki naj bi jih vpeljali. Nasprotno spremembe »od spodaj navzgor« vključujejo tiste, ki naj bi spremembo udeležili. Posameznike vključimo v načrtovanje in izvajanje sprememb od vsega začetka in jim damo možnost izbire, s tem se doseže, da posamezniki začutijo spremembo kot smiselno in da gredo vanjo iz lastne potrebe po spreminjanju (Sentočnik 2006a).

⁴³ V strokovni literaturi najdemo naslednjo klasifikacijo sprememb, avtorji Van Dongen, De Laat in Maas (v Schollaert 2006) jih interpretirajo takole: kot radikalne oz. spremembe prvega reda opisujejo kot izboljšavo v tehničnem smislu. Sprememba drugega reda ali adaptivna sprememba vpeljuje novosti, ki pa se bistveno ne razlikujejo od obstoječe prakse.

6.4 Izobraževanje učiteljev

Temeljni dokument pregleda sistemov in politike izobraževanja učiteljev v EU je Zelena knjiga (Green Paper on Teacher Education in Europe). V njej je omenjena kritika, da ostajajo programi (oblike in metode v programih) za izobraževanje učiteljev večinoma na ravni transmisivne doktrine poučevanja. Opaženo je tudi pomanjkanje problemskega, participativnega in raziskovalno usmerjenega študija (Židan 2004).

V slovenskem prostoru manjka predvsem dobra podpora in izobraževanje učiteljev v procesu reforme (Plut Pregelj 2004), saj naš sistem izobraževanja učiteljev še ne upošteva v evropskem prostoru uveljavljenih načel profesionalnega izobraževanja, ki organsko povezujejo teorijo in prakso in omogočajo oblikovanje učitelja kot razmišljujočega praktika (Marentič Požarnik 2004). V Sloveniji, poleg tega, da ni selekcijskih postopkov ob vstopu v učiteljski poklic, si diplomanti v štiriletnih programih študija pridobijo tudi bistveno več teoretičnega, akademskega, disciplinarnega znanja na višjih ravneh, kot praktičnega znanja, kar pa ni zagotovilo, da so učencem sposobni razumljivo razložiti preproste pojme in zakonitosti svojega področja. Pri nas je tudi zelo velik in aktualen problem organizacija prakse, prav tako pa tudi ni zaslediti sistematičnih in celostnih informacij o notranji organizaciji prakse ter o njenih metodah in oblikah dela (Židan 2004).

Vendar se je v zadnjih desetih letih vseeno kar nekaj premaknilo tudi na področju izobraževanja in poučevanja učiteljev. Tradicionalni znanstveno-aplikativni pristop se umika reflektivnemu, v katerem ima pomembno vlogo izkustveno učenje in raziskovalno delo v okolju, kjer se dogaja poučevanje in učenje. Prehod na bolonjski študij je prinesel številne novosti s prenovo študijskega programa za bodoče učitelje, med drugim tudi povečanje obsega prakse.

Pedagoška praksa pomeni vez med teoretičnim in praktičnim delom kurikulumov, študentom omogoča, da se postopno in nadzorovano uvajajo v pedagoško delo in se usposablajo za poučevanje določenega predmeta. Pri tem študent razvija splošne intelektualne sposobnosti, s katerimi se bo lahko med zaposlitvijo prilagajal spreminjajočim se poklicnim okoljem (Cvetek v Resnik Planinc in Ilc 2007, 59).

Večji poudarek na praksi pomeni celostno reševanje oz. grajenje na sodobnih MUPD. Pri tem imajo zelo pomembno vlogo profesorji – mentorji, ki uvajajo študente v učiteljski poklic. Pomemben didaktično-delovni prijem za profesionalno rast študenta – mentoriranca in tudi profesorja – mentorja je kolegialna hospitacija. Tam si mentor in mentoriranec izmenjujeta svoje dragocene strokovne izkušnje teoretične in aplikativne narave (Židan 2007b), pri čemer so zaželeno strokovne, odnosno-komunikacijske ter organizacijsko-administrativne mentorjeve kompetence (Puklek Levpušček 2007). Tu se pojavi problem, ker v Sloveniji še ni mreže mentorskih šol niti celostnega usposabljanja učiteljev mentorjev, mentoriranje tako ni urejeno ne s sistemskega ne s strokovnega vidika (Resnik Planinc in Ilc 2007). Pri izvajanju pedagoške prakse pa je zelo pomemben tudi partnerski odnos med fakultetami in šolami⁴⁴, v katerih praksa poteka in se krepi vloga učiteljev mentorjev (Peklaj 2007).

Kar se tiče uvajanja sprememb in konkretne učiteljeve vloge pri tem, se v realnosti pojavlja velika verjetnost, da šole pod zunanjimi pritiski prevzemajo nove cilje in drugačen način dela le na videz. Tako prihaja do izzvane ali izsiljene sodelovalne kulture pri učiteljih, kar pomeni, da je administrativno predpisana in zato pogosto le navidezna (Bečaj 2008, 12). Pred učitelje so postavljeni cilji, ki jih s starim načinom dela ne morejo doseči, pri tem pa morda niti ne vedo, kaj je narobe, novih znanj pa nimajo še dovolj, da bi lahko na novo pristopali pri procesih učenja in poučevanja, zato prihaja do negativnih posledic uvajanja sprememb, kot je izgorevanje učiteljev (Bečaj 2008, 14). Zato je nujno izobraževanje učiteljev tudi v smeri vpeljevanja sprememb v šole. Ko učitelje spodbudimo k uvajanju sprememb, jih v bistvu spodbudimo k učenju, razvijanju novih osebnih in profesionalnih kompetenc. Ne zadostuje pa le novo znanje in spretnosti, pogosto se morajo učitelji otresti oz. odvaditi obstoječih načinov dela in razmišljanja, Schollaert (2006, 13) to imenuje »odučenje« (»de-learning«), kar pomeni preraščanje starih prepričanj in sprejemanje novih (Schollaert 2006).

⁴⁴ Projekt *Partnerstvo fakultet in šol* je potekal na Filozofski fakulteti v letih 2006–2007, katerega osnovni cilj je bil razvoj modela izobraževanja učiteljev mentorjev in pilotno preizkušanje tega modela (Peklaj 2007).

6.5 Primer tuje prakse – Finska

Finski izobraževalni sistem navajam za primerjavo, ker velja za enega izmed najboljših in najučinkovitejših na svetu⁴⁵. Označuje ga sicer centralno vodenje in upravljanje, vendar izjemno decentralizirana lokalna implementacija, avtonomija, demokratizacija ter fleksibilnost.

Cilji finskega izobraževalnega sistema se bistveno ne razlikujejo od naših, razlika ne tiči v načelih, izhodiščih in ciljih, pač pa prej v načinu prenašanja načel v organizacijo izvedbe in potek pouka ter učenja (Lorenčič 2006, 132).

Podobno kot pri nas, prevladuje konstruktivističen koncept učenja, v ozadju katerega tiči predpostavka o učenju kot kontekstualno odvisnem in umeščenem v proces interakcij oz. predpostavka o učenju kot aktivnem procesu konstrukcije znanja (Rutar Ilc 2006b, 180). Finski kurikularni dokumenti poudarjajo, da poslanstvo šol ni le v posredovanju znanja, ampak bolj v poučevanju učencev, kako samostojno pridobivati znanje in kako usmerjati lastno učenje, torej učiti »učiti se« (Rutar Ilc 2006b, 194). Še posebej je treba omeniti njihovo fleksibilnost organizacije pouka ter način ocenjevanja. Imajo samoregulativen kurikulum (Rutar Ilc 2006b, 177), ki deluje po sistemu modulov, kar pomeni, da imajo v določenem časovnem obdobju na urniku le manjše število predmetov, teh pa po več ur, kar pomeni manj priprav za učence in učitelje, ni zmedenosti in hitrega preklapljanja vsako uro na drug predmet, kar pripomore k bolj poglobljenemu usvajanju določenega predmeta. V srednješolskem izobraževanju imajo predmetnik sestavljen iz obveznega ter izbirnega (posebnega in uporabnega) dela, katerega je mogoče opravljati tudi na drugih šolah, kar omogoča dijakom zadovoljevanje različnih želja in interesov (Lorenčič 2006, 128–129). Samousmerjevalni model kurikulumuma vsebuje in upošteva medpredmetno povezovanje, posebnost in razlika z našim modelom učenja in poučevanja pa je vsekakor v načinu ocenjevanja in vrednotenja učenčevih dosežkov.

⁴⁵ Rezultati raziskav PISA iz let 2000 in 2003 so Finsko ponesli na sam vrh glede dosežkov bralne pismenosti, zelo visoko na lestvici so bili tudi pri dokazovanju znanja matematike ter naravoslovne pismenosti. V vrh uspešnosti raziskav PISE pa se uvrščajo še Japonska, Koreja, Nova Zelandija, Kanada (Gaber 2006, 14–16).

Finci imajo zelo sproščen odnos do ocenjevanja, kar pa ne pomeni, da je zato manj verodostojen. V bistvu je finsko ocenjevanje zelo holistično zastavljeno. Ocenjevanje oz. beleženje posameznikovih procesov učenja, odnosa do šolskega dela, rezultatov in dosežkov poteka pogosteje kot pri nas ter tudi ob številnih nekonvencionalnih priložnostih. Ocena skuša zajeti celotno delovanje učečega se in ni zgolj povprečje, aritmetična sredina posameznih ocen pridobljenih ob klasičnih testih. Uporabljajo nove oblike in prakse ocenjevanja, kot so: ocenjevanje prek opravil, avtentično ocenjevanje, portfolio, ocenjevanje vrstnikov (Rutar Ilc 2006b, 179). Ocenjevanje se približuje razvojnemu modelu poučevanja in mentorstva (Rutar Ilc 2006b, 182). Gre za dobronamernost ocenjevanja, ko se išče znanje in ne neznanje. Tak način prispeva k podpori dobre, pozitivne, realne samopodobe učečih se ter sprejemanju izzivov, poveča občutek gotovosti in izboljša učenčeve zmožnosti za spoprijem z negotovostjo, deluje kot način opogumljanja, ki daje možnost učiti se na napakah s tem, ko ob evalvaciji opravljenega dela, naloge ponudi možnost za popravek morebitne napake (Gaber in drugi 2006). Ocenjevanje torej predstavlja orodje za usmerjanje učenja in oblikovanje identitete učencev. Spodbuja se individualno učenje, na drugi strani pa tudi kooperativnost, ko učitelj in učenec aktivno sodelujeta, načrtujeta, se evalvirata in izboljšujeta (Rutar Ilc 2006b, 180). Zgoraj opisan način dela zahteva večjo strokovno odgovornost, samoodgovornost in samokontrolo vodstva šol, učiteljev in drugih šolskih delavcev ter učencev. Vse to pa pripomore k motivaciji za delo, osebnemu in profesionalnemu razvoju strokovnih delavcev in učencev, povečanju občutka smiselnosti lastnega dela, zaupanju, sodelovanju in ne nazadnje h kakovosti poučevanja, učenja in znanja (Nolimal 2006, 110–113).

Zasluge za odličnost finskega modela učenja in poučevanja pa zagotovo nosi tudi edinstven družbeni etos Finske, v katerem se prepletajo tako duh protestantske etike, kot t. i. novodobne hekerske etike, njihov *sisu*⁴⁶, zgodovina kljubovalnosti in preživetja, elementi socialne države pa še kaj. In prav te posebnosti in edinstvenosti države lahko dajo dodano vrednost načinu dela in končno tudi rodijo uspeh. Zato je potreben trezen razmislek ob tem, ko se skuša tuje modele vpeljevati v domač, lasten sistem. Če se

⁴⁶ *Sisu* je za Fince vrednota, za katero ni ustreznega prevoda. Povezana je s strukturo jezika, občutkom ločenosti in posebnosti. Nanaša se tako na pogum kot na moč, odločnost, pokončno držo, kljubovalnost. *Sisu* je vse tisto, kar naj bi Fincem v zgodovini pomagalo preživeti vojne (Tašner in Gaber 2006, 73).

načini in principi dela ne spojijo z lastno identiteto, lahko slepo kopiranje prinese zgolj razočaranje (Tašner in Gaber 2006).

7 REFLEKSIJA PREHODA; JE VSE STARO SLABO IN VSE NOVO DOBRO!?

*»Kar je razumljeno kot napredek, se vedno umešča vzdolž difference staro : moderno. /.../ ta diferenca sama ni moderna /.../ obstaja tradicija modernosti/«
(Prange 2007, 25).*

Zdaj, ko smo opisali razliko med tradicionalnimi in sodobnimi MUPD ter videli kakšni modeli so danes zaželeni in bi morali prevladovati, pa ne, empirija kaže, da se teorija le stežka uresničuje v praksi in ko smo tudi našli razloge, zakaj je temu tako, zakaj je proces vpeljevanja sprememb težaven in ne vedno uspešen, se lahko še vprašamo; zakaj bi bilo uvajanje novih modelov sploh smiselno?

7.1 Ali didaktični modeli sploh uresničujejo in prinašajo to, kar obljublajo?

Mnenja so seveda zelo različna. Nekateri imajo sodobne MUPD za »prazne didaktike« (Meyer v Jank in Meyer 2006, 30), ker po njihovem mnenju izhajajo iz nerealističnih domnev o učnih razmerah. Kot je bilo že pri poglavju o sodobnih MUPD zaznati, so sodobni modeli zelo idealistično zastavljeni in mogoče bi bil lahko tudi to razlog za neuspeh njihovega uresničevanja. Spet drugi teoretiki v sodobnih modelih še vidijo pomoč pri problematiziranju obstoječega stanja, vendar iz njih ne želijo izpeljevati konkretnih smernic za ravnanje (Klafki v Jank in Meyer 2006, 30), medtem ko tretji trmasto ugovarjajo, da je najimunitnejša naloga sodobnih modelov prav formuliranje učnih receptov (Grell v Jank in Meyer 2006, 30).

Zelo težko je reči, kateri model učenja in poučevanja je res dober, boljši, tisti »pravi« in tudi preferiranje enega ali drugega zna biti nevarno, ker dokončnega pravega vsekakor ni, pa tudi čakanje, da bo nekoč prišel, je precej iluzorično. Že pionirsko delo Israhela Schefflerja iz leta 1968 pravi, da poučevanja ni mogoče opisati kot standardni model korakov niti v primeru, ko je ta vzorec uspešen, kaj šele v primeru, ko ni. Zato je zmotno misliti, pravi, da se poučevanja lahko naučimo, če obvladamo nek poseben

model korakov ali da lahko ljudi naučimo poučevati, če jim takšen model predpišemo (Scheffler 2008, 20). Pa tudi številni pregledi teoretskih in empiričnih podatkov zadnjih dvajsetih let o strukturi procesa pridobivanja znanja in o pogojih za uspešno pridobivanje znanja pokažejo, da ne obstaja en sam idealen koncept poučevanja, ampak je treba iskati ravnovesje med različnimi strategijami ter oblikami in metodami dela (Sentočnik 2005, 168). In tako kot je s poučevanjem, je tudi z ostalimi elementi izobraževalnega procesa. Skratka, v zavesti moramo imeti, da je šola s svojo programskostjo vsebovalka različnih družboslovnih didaktičnih modelov, kateri naj bi danes bili čim bolj odprte, ustvarjalne in participatorne narave ter na ta način prispevali k izvajanju t. i. »odprtega družboslovnega pouka« (Židan 2009, 66).

Če govorimo o spremembah in preobratih, si je smiselno postaviti tudi vprašanje: ali opozarjamo na res novo stanje stvari ali pa uporabljamo samo nove besede in pojme za že znano stanje stvari (Nuisl 2006, 13)? Omenjeni dvom in očitek se res da dotika konstruktivizma in njegovih idej, vendar kot pravi Plut Pregelj (2008, 17), didaktični konstruktivizem nedvomno sloni na pedagoškem izročilu klasikov pedagogike in didaktike in pri njem ne gre za popolne novosti, vendar za povsem enaka načela pa tudi ne (Plut Pregelj 2008, 17).

Če sem v začetku navajala razloge o nujnosti vpeljevanja sprememb na področju šolstva in govorila o nujnosti čim hitrejše implementacije novih, sodobnih MUPD v šolah, dobimo občutek, da so potem sodobni modeli tisti pravi, edini ustrezni, tisti stari, t. i. tradicionalni, pa popolnoma zastareli, neuporabni, neustrezni, in za šole, na nek način, tudi že neugledni. Vendar, ali so res vsi elementi tradicionalnih modelov neuporabni in slabi in ali so vsi elementi sodobnih modelov res tako perfektni!? Verjetno temu že ni tako, vendar pa, kot pravi Prange, je argumentiranje vedno pomembno, tako pri uvajanju novega kot pri zagovarjanju starega, pa vendar se kaže, kot da je v moderni prevladovalo tisto drugo, torej za ohranjanje starega se zahtevajo dokazi in legitimacija, kdor hoče vztrajati pri tradicionalnih idejah, vrednotah, načinih delovanja, mora to zelo dobro upravičiti. Iz česar lahko sklepamo, da se spreminjanje samo kaže kot vrlina, da je inovacija že sama po sebi vrednota, ki obljublja večji socialni dobiček kot pa vztrajanje pri tradiciji (Prange 2007, 27–28).

Vseeno pa danes že obstajajo številne kritike tudi sodobnih MUPD, in teoretiki, ki stojijo za njimi, za protitež opozarjajo prav na nekatere pozitivne lastnosti tradicionalnih MUPD.

7.2 Kritike sodobnega didaktičnega konstruktivističnega modela

Strmčnik (2000b, 111–112) opozarja in postavlja pomembna nerešena vprašanja oz. dileme glede konstruktivističnega didaktičnega modela:

- Kakšna bo kakovost znanja posameznih učencev, če naj bo pri proizvodnji znanja edini osrednji dejavnik strukturiranje učenčevega prejšnjega znanja, mišljenja in izkušenj?
- Kako je z (re)konstruiranjem znanja, kjer teh izkušenj ni, pa velikokrat tudi ne prejšnjega znanja?
- Ali je na teh različno kakovostnih subjektivnih učnih podlagah proizvedeno različno znanje res enakovredno, ne glede na njegovo kakovost, da je le njegova središčnost učenčeva izkušnja?
- Kje so kriteriji za verodostojnost in objektivnost takega znanja, če že po navedbah avtorjev znanje ni neka objektivna znanost, ampak rezultat vsakokratne osebne izgradnje, konstrukcije pomena?
- Kaj storiti z učenci s šibko ali celo napačno razvitimi podlagami in predpogoji za lastno (re)konstruiranje znanja?

Strmčnik (2000b) zato trdi in zaključuje, da mora pri šolskem učenju potekati spoznavanje in pridobivanje znanja v tesni interakciji med objektivnimi in subjektivnimi spoznavnimi dejavniki. Vsekakor je potrebno kar najbolj angažirati osebne izkušnje in druge učenčeve subjektivne vplive na učenje, vendar pa pri tem ne smemo pozabiti in zanemariti prav tako pomembnih objektivnih izvorov znanja. Kakovost slednjega pa je v veliki meri odvisna od učiteljeve neposredne učne pomoči, od ustrezno selekcionirane in didaktično komponirane učne vsebine, torej od kakovosti poučevanja. Zato je treba paziti, da se pri razmišljanju o pridobivanju in naravi učenčevega znanja, o njegovem subjektivnem (re)konstruiranju tisto drugo, izvorno, objektivno in z njim povezano poučevanje ne bi podcenjevalo ali celo izgubilo (Strmčnik 2000b, 112). Kajti, kot Strmčnik (2000b, 113) ugotavlja, se danes prav

poučevalno funkcijo učitelja rado podcenjuje ter navaja argumente, zakaj se tega ne bi smelo početi:

- a) Pridobivanje informativnega, težje razumljivega vedenja in znanja je pri povprečnih in učno manj zmožnih učencih brez poučevanja bistveno ogroženo. Torej je učencem, ki intelektualno, osebnostno in organizacijsko-tehnično niso zreli, nujna učiteljeva pomoč, asistenca, usmeritev oz. učiteljeva učno-vsebinska poučevalna didaktična intervencija.
- b) Brez učiteljeve interpretacijske, poučevalne pomoči, učenci spregledajo večino vrednotnih sestavin učnih vsebin, brez katerih ni vzgojnega izobraževanja.

Tako omeni tudi neupravičeno odklanjanje frontalne učne oblike, ki mora, po njegovem mnenju, imeti še vedno pomembno vlogo zlasti v uvodnem in sklepnem delu učnega procesa ter na začetku obravnavanja nove učne snovi, kajti šele po frontalnem učiteljevem orisu temeljne strukture in pojmov nove učne teme lahko preide poučevanje v indirektno obliko (Strmčnik 2000b, 114). Ali kot pravi Prange (2007, 30): »Vzgoja potrebuje učenje, toda učenje ne pride daleč brez pomoči in podpore starejše generacije«. Ti odnosi pa niso moderni, pač pa so zvesti spremljevalci vsake pedagogike (prav tam).

Na idejo (in očitke), da je posredovanje (transmisija) znanja v nasprotju s konstruktivističnimi teorijami učenja, Leopoldina Plut Pregelj (2008, 21) reagira, ko pravi, da gre na nek način za izkrivljeno idejo oz. poenostavljanje učenja in poučevanja, da bi učinkoviteje popularizirali konstruktivistične pristope pri pouku. In tudi sicer je mnenja, da se v strokovni literaturi prevečkrat izpostavlja sodoben, konstruktivistični pristop kot popolno nasprotje prejšnjega (črno-belo prikazovanje; transmissijski vs. socialno-konstruktivistični pristop; glej Tabelo 5.1). Čeprav je tak primerjalen pristop lahko koristen, pa je pogosto razlog za poenostavljanje, še posebej kadar primerjamo tako dinamične in zapletene pojave, kot sta poučevanje in učenje (Plut Pregelj 2008, 19–20).

Didaktični konstruktivizem ne izključuje nobene oblike ali metode učenja in poučevanja, celo nasprotno, zagovarja stališče, da je treba pojave zagledati v vsej njihovi raznovrstnosti, dinamičnosti in jih tako tudi obravnavati, tako je raznovrstnost metod in didaktičnih pristopov ne samo dovoljena in želena, ampak nujna. Tako da frontalni pouk in neposredno posredovanje informacij, predavanja ali besedilo pri pouku, nista v nasprotju z didaktičnim konstruktivizmom in imanentno funkcijo šole

(Plut Pregelj 2008, 18–19). Konstruktivizem si prizadeva proti redukciji pouka na eno metodo, saj zahteva izbiro in uporabo metode glede na to, ali ta lahko prispeva k uresničevanju učnega cilja (Plut Pregelj 2008, 20). Torej metoda sama po sebi ne zagotavlja konstruktivističnega pristopa k poučevanju in učenju, važno je, kaj želimo z metodo doseči. Leopoldina poda tudi manjšo kritiko na sodobne, moderne metode, ko pravi, da imajo pogosto vse podoben življenjski vzorec: visoka pričakovanja o njihovi hitri učinkovitosti, navdušenje nad njimi, površna in premalo premišljena uporaba, ki jim sledita razočaranje in pozaba. Prav zato novosti, s katerim šolska politika skuša spreminjati pouk in jih predpisuje šoli, v praksi ne delujejo kot je bilo obljubljeno. (Plut Pregelj 2008, 21). Dodaja še, da tudi najbolj konstruktivistične metode, kot je npr. dialog, lahko ustvarjajo togo in neuporabno znanje, medtem ko zelo strukturirano posredovanje nekih informacij npr. predavanje, pa lahko vodi do ustvarjalne in uporabne sinteze znanja (Plut Pregelj 2008, 25). Tradicionalno poučevanje in direktivne oblike poučevanja so lahko tako koristne, če gre za učence, ki so navajeni avtorskega stila poučevanja in zato potrebujejo zunanje vodenje in spremljanje ali če so predpogoji za učenje slabi. Samouravnalno učenje oz. odprte situacije učenja pa uspešnejše, če gre za samostojne učence oz. če so predpogoji za učenje ustrežnejši. Zato Weinert in Mandl (v Špoljar 2004, 65) predlagata »komplementarno sobivanje inštrukcije in konstrukcije« ter sklepata, da metode in načela poučevanja, ki temeljijo na tradicionalnem pojmovanju, so vsekakor lahko koristna ob predpostavki, da jih ne uporabljamo vedno in ob vsaki priložnosti.

Zanimivo je na tej točki še omeniti paradoks, ki se pojavi v zvezi z uvajanjem sprememb v šolstvo. Po eni strani želimo v izobraževanju obvladovati, voditi in izvajati stalen tok sprememb, sočasno pa se osredotočamo na ohranjanje tega razvoja, ki je rezultat inovacij in sprememb, kar je na nek način paradoksalno. Razvoj stalnega kontinuuma sprememb v izobraževanju je namreč potrebno na določeni točki zasidrati v prakso, kar pa je vedno samo začasno. Kajti v hitro spreminjajočem se svetu izobraževanja so potrebne stalne prilagoditve in spremembe, tako da nič ne ostane dolgo enako. Tako da ohranjanje pomeni nenehno nadzorovanje spremembe in odprtost za nadaljnje izboljšave z vnašanjem novih praks in prenašanjem spremembe v nova okolja. Ohranjanje je ključna faza procesa spreminjanja in se nanaša na izgrajevanje sidrnih mehanizmov za vnašanje sprememb v obstoječo strukturo in prakso institucije. Sidranje, ki mora biti izgrajeno v diskusijah, z diseminacijo in učinkovito komunikacijo ter

razpršenim načinom vodenja, je koristno, saj preprečuje vrnitev na stare prakse in pomaga pri razvoju institucije (Jones 2006).

Če omenjeno navežemo na didaktične modele, potem lahko rečemo, da bi se le-ti morali oblikovati v razvojno, delovno didaktiko, ki ne počiva, pač pa se skozi samorefleksijo skuša nenehno razvijati, hkrati pa ohranja, kar je vredno ohranjati.

7.3 Kritika vzgojnega (pedagoškega) vidika sodobnega MUPD

Naloga vzgoje naj bi danes postajala drugačna kot je bila tradicionalna, saj ne gre več samo za ohranjanje obstoječega stanja, temveč tudi za izboljšanje realnih življenjskih razmer in emancipacijo. V moderni pedagogiki opazimo premik od vzgoje k učenju. Bolj ko se uveljavljajo pravice osebe in individuuma nasproti obstoječemu redu, višjo vrednost in položaj ima učenje, tako učenje pa naj ne bi bilo več namenjeno samo vstopanju v obstoječe razmere in ohranjanju obstoječega stanja, pač pa je naravnano v prihodnost in spremembe. Pojavila se je povsem druga drža, ki jo spremlja pričakovanje splošnega napredka in izboljšanja stanja (Prange 2007, 24). Že Immanuel Kant (v Prange 2007, 25) je pravil, naj se vzgoja prilagaja »ne sedanjemu, temveč prihodnjemu, po možnosti boljšemu stanju človeštva, to je: ideji človečnosti in vsemu njenemu celotnemu poslanstvu« (prav tam). Prange (2007, 25) pravi, da kar je Kant razumel pod idejo človečnosti, je medtem postalo splošno dobro in je danes že zajeto v geslih emancipacije, demokracije in človekovih pravic.

Kako pa se v vsakdanu zasledovanje sodobnih vzgojnih ciljev uresničuje? Bolj slabo. Glede implementacije človekovih pravic v šoli se opaža, da gre bolj za formalistično instrumentalizacijo le-teh, kar pomeni, da je pomembno le-to, da poznamo pravice in obvladamo postopke, ki zagotavljajo varstvo pravic v državni instituciji. Na ta način so človekove pravice zreducirane zgolj na pravno formo, manjka in potreben pa bi bil večji poudarek na njihovi etični dimenziji (Kovač Šebart in Krek 2007, 12–13). Opaža se tudi, da je v šolah vse več negativnih vidikov individualizma, tekmovalnosti ter površinskega racionalizma, odgovornost pa se prenaša na posameznika; vsak sam je odgovoren za svoj uspeh ali kriv za svoj neuspeh (Marentič Požarnik 2000). Tudi uresničevanje načela participacije, svobode in neodvisnosti je vprašljivo. Čeprav je šola izid procesa modernizacije, je po drugi strani učenje tukaj omejeno z določbami, ki vsiljujejo učne načrte in načine poučevanja, tako da se kaže celo kot zanikanje

emancipacije, kar pa je vendarle bistveni projekt moderne. Da je učenje postalo bolj šolsko, gre zahvala modernizaciji, toda hkrati je postalo učenje bolj regulirano, načrtno in organizacijsko omejeno, kar je v nasprotju z njegovim bistvom (Prange 2007, 30). Šola je edina družbena institucija, ki ji uspe otroke vseh družbenih razredov po pet dni v tednu, tudi do osem ur na dan, prisiliti k obvezni in brezplačni udeležbi (Althusser 2000, 81). Po eni strani je vodilna ideja moderne emancipacija subjektov od zgodovinsko preseženih odvisnosti, po drugi strani pa je prav s tistimi ustanovami, ki naj bi omogočale avtonomnost, ustvarila nove odvisnosti (Prange 2007, 31). Pedagogika se je sicer programsko postavila na stran perfekcije subjekta in njegove osebne svobode, vendar ko gre za uresničitev njenih ciljev, se pojavijo nove odvisnosti in prisile (Prange 2007).

Tudi Leopoldina Plut Pregelj (2000, 143) razmišlja podobno, ko pravi, da čeprav je na vsakem koraku očitno, da model stroja ne ustreza več človeku in njegovim potrebam ter seveda družbi, ostajajo temeljne lastnosti industrijskega modela⁴⁷ še vedno tudi temeljne lastnosti sodobnih šolskih sistemov in njihovih reform. Te lastnosti so natančno določeni učni načrti in standardi, ki jih merimo z objektivnimi merili, ki ne služijo izboljšanju znanja, ampak nagrajevanju tistih, ki se prilagajajo normam, in kaznovanju tistih, ki se jim ne. Ne upoštevamo človeka niti kot biološko niti kot kulturno bitje, ampak mu še vedno pripisujemo lastnosti stroja, ki ga je treba programirati, da bo deloval v skladu z načrti, in v tem delovanju odpraviti napake (prav tam).

Kaj pa ideološkost šole? Če smo nekako časovno določili, da naj bi bili tradicionalni MUPD na našem prostoru bolj značilni za čas pred letom 1991 in za katere naj bi veljalo, da so bili močno prežeti s socialistično ideologijo, kaj lahko rečemo za sodobne MUPD? Ali ostajajo ideološki na drugačen način ali skušajo zavzeti ideološko nevtralno držo? Vsesplošna ideologija o šoli, kot pravi Althusser (2000, 82), skuša namreč šolo predstavljati kot nekaj nevtralnega, kot prostor nevtralnega dogajanja, nekaj kjer ni ideologije, kot laično šolo, kjer učitelji s spoštovanjem do zavesti in do svobode otrok (katere jim zaupajo starši) tem otrokom pomagajo na poti k svobodi, moralnosti in odgovornosti odraslih ljudi (prav tam). Tako si Dejan Hozjan (2004, 209) v povezavi s sodobnimi MUPD zastavlja vprašanje, »ali sprememba težišča od učitelja k učencu

⁴⁷ Povečanje predvidljivosti delovanja z določanjem standardov in merjenjem uresničevanja (kontrola) ter odpravljanje napak v delovanju sistemov.

sočasno spremeni možnosti in oblike indoktriniranja učencev ali pa se le-te ne spremenijo in možnosti in oblike indoktriniranja v pristopu poučevanja, ki ga lahko opredelimo kot permisivnega, ostajajo ekvivalentne tradicionalnim pristopom« (prav tam)? Odgovor na vprašanje je seveda pritrdilen. Obstajajo možnosti vzpostavljanja tistih segmentov v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki lahko vodijo skozi prizmo permisivno interpretiranega vzgojno-izobraževalnega procesa do enakih intenc, kot bi jih lahko zasledili pri avtoritarno načrtovanem procesu (Hozjan 2004, 218). Dejstvo je, da družbeno reprodukcijska funkcija ni in ne more biti izbrisana na ravni šolskega polja, čeprav se spremeni konceptualna platforma načinov in oblik poučevanja (Straughan v Hozjan 2004, 210).

Radikalni konstruktivisti zagovarjajo dejstvo, da »objektivne resničnosti« ni (vsak je pač konstruktor svoje resničnosti; ne vemo pa, ali je razumevanje nekoga drugega enako našemu in ali je enako objektivnemu/absolutnemu), ker nikoli ne vemo natančno, kaj »objektivna resničnost« je, je tudi ni mogoče vedno in povsod spoznati, zato so podali rešitev s pojmom »konsenzualne domene«, s tem pa pridemo do poenostavljanja »objektivne resničnosti«. V njeno poenostavljeno interpretacijo se namreč lahko inkorporirajo primesi, ki jo prilagajajo določenim družbenim, političnim, ekonomskim in ostalim intencam. Ravno te primesi, ki predstavljajo diferenco med objektivno resničnostjo in konsenzualnimi domenami, so torišče ideoloških bojev. Zato obstaja za vsako objektivno resničnostjo, ki je ni mogoče absolutno percipirati, možnost, da ob poenostavitvi vključuje še ideološke momente, ti pa z vključitvijo v institucionalno družbeno polje – šolo, vzpostavljajo možnost indoktrinacije. Prav zato je na šolskem področju zelo pomembno interpretiranje konsenzualnih domen (Hozjan 2004, 211–212). Le-te namreč predstavljajo jedro učiteljeve strokovne avtoritete (Reich v Hozjan 2004, 212). Šolsko znanje je dvakrat reducirano. Prvič pride do redukcije objektivne stvarnosti že ob znanstvenem raziskovanju, ki predstavlja eno od jeder oblikovanja konsenzualnih domen, drugič pa pride do redukcije v trenutku, ko se prilagajajo razvojni stopnji in izkušnjam učencev (Hozjan 2004, 212). Mediji transferja konsenzualnih domen z ideološkimi primesmi so tako socialna klima v razredu, kot jezik učitelja in učni material, ki ga uporablja (Hozjan 2004, 214).

S tem se na nek način potrdi Althusserjeva (2000, 53—110) teza o tem, da je šola ideološki aparat države in to tudi ostaja⁴⁸. Kar pomeni, da proces izobraževanja poteka na tak način, da posameznike skuša pripraviti na ustrezno vlogo v sistemu, pri čemer ni mišljena zgolj reprodukcija usposobljenosti delovne sile, pač pa tudi reprodukcija podrejanja pravilom in veljavnega reda. Po Althusserju (prav tam) gre za to, da šola tako s starimi kot z novimi metodami vtepa v glavo »spretnosti« ovite v vladajočo ideologijo ali pa kar vladajočo ideologijo v čisti obliki; če je pred letom 1991 v šoli prevladovala ideologija socializma, pa je danes vseprisotna ideologija demokracije in človekovih pravic ali pa: nekoč se je poučevalo družbenomoralno vzgojo, danes pa državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko.

⁴⁸ Danes se že pojavlja nov termin, in sicer »šola kot ideološki aparat ekonomije«. S tem so mišljeni predvsem veliki vplivi neoliberalne politike na področje šolstva, kar je opaziti tudi v politiki EU, npr.: Lizbonska strategija, bolonjska reforma, skratka strategije in reforme v šolstvu, ki naj bi izobraževanje kar najbolj povezale oz. podredile trgu dela (Mirovni inštitut 2010).

8 SKLEP

V diplomskem delu sem predstavila tradicionalne in sodobne MUPD. Videli smo lahko, kako je prehod iz tradicionalnih v sodobne MUPD težak in ne vedno uspešen, za kar bi lahko »krivili« vse od državne politike do posameznih izvajalcev edukacije, vendar pa se je izkazalo, da je stvar kompleksnejša, kot se zdi na prvi pogled.

Dejstvo je, da se slika šolskega sistema, kljub številnim družbenim spremembam, katere so spremljali tako politični kot gospodarski pretresi, po osamosvojitvi ni bistveno spremenila. Še vedno se večina pouka odvija po tradicionalnih delovnih načinih. Sedanji šolski sistem še vedno usposablja učence za repetitivno delo po modelu industrializma. Tako lahko potrdimo hipotezo in rečemo, da je res; čeprav se na teoretični ravni že veliko govori o sodobnih MUPD, pa je v praksi tega bolj malo zaslediti. Že opravljene empirične raziskave v slovenskih osnovnih in srednjih šolah so pokazale, da je pri pouku in v šoli nasploh še vedno prisotnih veliko (preveč) elementov tradicionalnih MUPD, kot so npr. razlagalno-spraševalni pouk, ex-katedra pouk, ocene so še vedno glavno merilo uspeha in dokazovanja tako za učeče se kot za učitelje itd. Šolska politika sicer teži k uresničevanju sodobnega MUPD s tem, ko predpisuje določene načine in postopke v izvajanju edukacije, konkretnije, ko predpisuje pravila, uvaja zakone, oblikuje kurikulum itd., vendar v vsakodnevni praksi to v večini primerov pomeni, da predpisane stvari delujejo zgolj na deklarativni ravni. Tudi učitelji že uporabljajo retoriko sodobnih MUPD, vendar pa se konkretno v situacijah pri pouku ne vidi in ne čuti tega, kar bi se, upoštevajoč sodobne MUPD, moralo. Šolski sistem tako po tradiciji še vedno nalaga v učence pasivna znanja in se s tem oddaljuje od potreb postmoderne družbe, v kateri je glavni akter učenec, kateremu bi se moralo izobraževanje bolj prilagajati (Krajnc 2010, 20).

Razlogi za neuspehe oz. razlogi, da praksa zaostaja za teorijo, so zelo različni in kompleksni. Bečaj (2008) pravi, da je težava predvsem v tem, da so se vsi udeleženci edukacijskega procesa navadili na tako delovanje sistema in na svoje vloge v njem, kot smo ga poznali v preteklosti. Dejansko pa gre pri prehodu iz tradicionalnih v sodobne MUPD za spremembo tretjega reda, za paradigmatški premik, za popolnoma novo razumevanje konceptov učenja in poučevanja, kar pa pri posameznikih, kjer je »stara« pedagoška praksa že močno ukoreninjena, ni enostavno doseči. Za to je potreben čas in vključenost vseh vpletenih (v izobraževalnem sistemu) v procese ponovnega učenja in

spreminjanja. Vsekakor pa ne gre zanikati, da dobre prakse ne obstajajo, slednje sicer niso bile predmet mojega diplomskega dela in mogoče sem s tem komu storila krivico, vendarle pa jih morda uporabim kot izziv za raziskovanje in delo v prihodnje. Dobre prakse so vsekakor tudi dobra vzpodbuda pri uvajanju sprememb v šole in priložnost učenja za ostale in ne nazadnje lahko predstavljajo koristen mehanizem uvajanja sprememb. Ker je pač nujno, da vzgojno-izobraževalne institucije in pouk postanejo bolj dovzetni in odzivni na spremembe v svetu in v družbi (Cencič in drugi 2008). Družboslovno izobraževanje pa bi naj postalo vseživljenjski proces in način posameznikovega bivanja (Židan 2007a, 13).

Glede samih (didaktičnih) modelov učenja in poučevanja, se je treba zavedati, da tudi sodobni MUPD ni dokončen, najboljši, edini pravi model. Model vendarle ostaja le smernica, le okvir določenega ravnanja, pri čemer je potrebno nenehno akcijsko raziskovanje, refleksija, strokovno izobraževanje in tendenca po izboljševanju. Torej pravi model ni nikoli dokončani model, pač pa je vedno v gibanju, v razvoju, v preizkušnjah, pri čigar gradnji ne smemo nikoli pozabiti na etične in humane prvine. Pri oblikovanju in uresničevanju MUPD moramo nujno upoštevati naravo človeka, njegove zmožnosti, čustva in kulturo.

Didaktika je v postmoderni dobi vselej tudi pomembno pragmatično sredstvo oz. orodje za znanost. Po nekaterih napovedih naj bi se MUPD v prihodnosti najverjetneje razvijali v smeri še večje interaktivnosti in interdisciplinarnosti ter ustvarjalnosti in inovativnosti. Namesto tradicionalnega ločevanja teorije od prakse, bodo vse bolj pomembni učinki teorije v praksi. Prednost naj bi se dajalo predvsem izkustvenemu, raziskovalnemu učenju ter učenju z delom. Vse več bo tudi učenja in dela v timih, ki bodo hkrati zahtevali določeno mero individualnosti. Odgovornost za delo in učenje pa se bo še naprej prenašala na posameznike. Modeli naj bi se usmerjali v »life wide education« (Sakaiya v Krajnc 2010, 24), to je učenje, ki naj bi pokrivalo potrebe po učenju v vseh življenjskih situacijah. Informacijska paradigma narekuje holistično zasnovane MUPD, kar pomeni celostno obravnavanje učečega se. Že zdajšnji MUPD, prihodnji pa še bolj, morajo učečega se prežeti z najboljšimi profesionalnimi kurikularnimi vsebinami, pestrimi didaktičnimi pristopi, individualnimi učnimi stili ter prevladujočo inteligenco posameznika. Ali se bo »revolucija« bodočih MUPD končno zgodila tudi v samem učnem prostoru – učilnici? Učenci še vedno sedijo v vrstah pred učiteljem in zrejo

sošolcem v hrbet, kot so to počele že naše babice, edini obraz, ki ga vidijo, je učiteljev. Učitelj ne samo da je pred njim, če stoji, je tudi nad njimi. Torej, kam bomo šli v tej smeri? Ali bomo dosegli stopnjo, ko se bodo učenci usedali v krog za mizo, kar bo kazalo na enakovrednost med njimi, na demokratičnost v komunikaciji ter na to, da nanje vplivajo tudi sošolci in ne le učitelj? Ali nas bo nemara nova tehnologija prehitela in bodo v prihodnosti učeči se zrlji le še bolj ali manj v računalniški ekran? In tako tudi ne bo več pomembna sama fizična narava učilnice, ker bo le-ta že presežena z virtualno učilnico?

Zanemarjati pa tudi ne gre vzgojno-pedagoškega vidika MUPD, vrednot in ideološke orientiranosti posameznih modelov. Na tem polju je in bo potrebna stalna budnost, pozornost in skrb glede tega, kam težimo, kam gremo, katere cilje želimo zasledovati. Če šola kot javna institucija hoče ohraniti svoj vpliv pri pripravi učencev na družbeno realnost, ki se vse bolj kaže v čezmejnem sodelovanju in transnacionalni mobilnosti, se bo morala dokopati do učne kulture, ki upošteva kulturno, socialno, etnično in jezikovno raznolikost učečih se (Wakouning in Ivanuš Grmek 2006, 9).

Tezi, da bodo sodobni MUPD in njihovo konkretno uresničevanje v praksi pripomogli k oblikovanju kvalitetnejšega in bolj konstruktivnega družboslovnega znanja pri mladostnikih ter tako posledično pripomogli k oblikovanju avtonomnih državljanov, ki bodo gradili demokratično družbo, je težko, ali potrditi ali zavreči. Prvič zato, ker za enkrat še ni mehanizmov, ki bi objektivno merili kvaliteto in konstruktivnost družboslovnega znanja in drugič, tudi če bi obstajali taki mehanizmi, je potreben določen čas za podajanje takih ocen. Sicer pa je ocenjevati, ali je (bo) današnje znanje res boljše od preteklega in tako posledično današnja družba boljša od pretekle, zelo vprašljivo in na pogled sporno dejanje. Kot pravi Adorno (2009, 10–11):

prepovedano se je dotikati rane, da izobrazba sama ne zagotavlja umne družbe. Obtičali smo pri od samega začetka varljivem upanju, da utegne izobrazba sama po sebi ljudem dati tisto, kar jim realnost odreka. Sen izobrazbe, osvobojenost od diktata sredstev, od trdoglave in skope koristnosti, je popačen v apologijo sveta, ki je urejen po njegovem diktatu. Ob izobrazbenem idealu, ki kulturo absolutizira, se začenja kazati vprašljivost kulture.

In tudi sicer, kar se tiče samega znanja nasploh, je danes iz izobraževalnih institucij vsaj neformalno precej slišati o tem, kako nivo znanja pada. Nekateri teoretiki že govorijo o

polizobrazbi (Adorno 2009) ali neizobrazbi (Liessmann 2009) današnje družbe, ob čemer se družba znanja na nek način postavlja pod vprašaj.

Pod vprašaj pa se ne postavlja družba znanja skupini analitikov in teoretikov, ki v družbi znanja vidijo sledeče: »Družba znanja bo postala tako tekmovalna, kot še ni bila nobena družba prej, in to zaradi preprostega dejstva, da bo znanje vsem dostopno in za neznanje in pomanjkljivo delovanje ne bo nobenega opravičila. Obenem pa nova družba ponuja ljudem toliko možnosti, kot jih ni še nobena prej« (Drucker v Krajnc 2010, 19). Prepričani so, da se z informacijsko družbo »pomikamo k bolj humani družbi, v kateri bodo ljudje za preživetje unovčili svoje najbolj humane lastnosti: možgane namesto mišic« (Krajnc 2010, 17), in zakaj bi se torej bali take prihodnosti.

Vendar, ali je oz. bo znanje res vsem dostopno ter kako, na kakšen način? In kako opravičiti kolateralno škodo (in ali jo sploh lahko) tega boja k bolj humani družbi? Na tisoče odpuščenih delavcev v tovarnah? Vse bolj poglobljeni prepad med bogatimi in revnimi? Prepad med družbami znanja in družbami neznanja? Kaj pa vsi tisti individuumi na družbeni margini? Se jim bo preprosto pripisalo samoodgovornost?

Če je za industrijsko družbo veljala piramidalna družbena struktura, ki je bila dokaj statična, kjer so prevladovali vseživljenjski poklici in je s tem bil tudi položaj posameznika dokaj stabilen, temu danes ni več tako. Informacijska družba deluje po diktatu centrifugalnih in centripetalnih sil, ki posameznika enkrat vlečejo v center družbe, spet drugič ga porinejo na njen rob. Odgovornost, kje se posameznik nahaja (v centru ali na robu), je le njegova. Tako posamezniku ne preostane drugega, kot to da je fleksibilen, da nenehno obnavlja svoje kompetence ter si gradi (koristne) socialne mreže (socialni kapital), torej take mreže, ki mu bodo pomagale na poti v center družbe. Status in položaj posameznika ni več stabilen, ampak vedno le začasen in variabilen. S tako dinamiko informacijska družba ni družba svobodne izbire (kot se rada kaže), ampak le nova oblika nove prisile. Na izbiro imamo le to, ali hočemo ostati na robu ali bi bili rajši v centru. Vendar, kdo si pa želi ostati ali biti na robu? Tako je edina izbira pot proti centru. »Edina izbira« pa ni več izbira, pač pa prisila. Res pa je, da imamo potem več različnih poti, ki vodijo proti centru, vendar to potem ni več pomembno.

Mogoče je res še prezgodaj govoriti o učinkih in uspehih sodobnih MUPD, zelo težko pa je vsekakor reči, ali sodobni MUPD kaj pripomorejo k ustvarjanju boljše demokratične družbe? Kako naj si potem tudi razlagamo trenutno družbeno klimo in dogajanja pri nas in po svetu? S pojavom svetovne finančne krize je tudi projekt

Lizbonske strategije (omenjene tudi v pričujočem delu) na nek način spodletel. Raziskava Eurobarometra⁴⁹ o odnosu do revščine in socialne izključenosti je pokazala, da kar 73 % Evropejcev meni, da je revščina v njihovi državi splošen problem, pri čemer med »osebne« razloge za revščino najpogosteje (37 % vprašanih) uvrščajo pomanjkanje izobrazbe, usposobljenosti ali znanj. 80 % jih meni, da revščina otežuje dostop do visokošolskega izobraževanja ali izobraževanja odraslih, kar 60 % vprašanih pa je mnenja, da revščina vpliva tudi na dostop do ustrezne osnovne izobrazbe (Vladni portal z informacijami o življenju v Evropski uniji 2010).

V Evropi je tudi moč zaznati porast rasizmov (antisemitizem, islamofobija, romofobija) ter vse večjo prisotnost ksenofobične, rasistične, antisemitske in protimuslimanske retorike (tudi med mladimi), krepita pa se tudi nacionalizem in etnocentrizem (Informacijski urad Sveta Evrope v Republiki Sloveniji). Opisano pa ne potrjuje strpne, demokratične družbe, prej nasprotno. In ravno premagovanje etnocentrizma in evropocentrizma je ključno za prihodnost. Saj kot pravi Tine Hribar (2000, 48), se lahko oz. se bomo morali, glede na procese globalizacije, nastajanja svetovne civilne družbe, svetovne civilne religije temelječe na svetovnem etosu, naučiti marsikaj tudi od drugih kultur. »Izobraževanje je danes, bolj kot kdajkoli, vzgoja za resnico. Ne samo kot nasprotstvo neodkritosti in laži, ampak tudi za resnico kot nasprotstvo neznanja in nevednosti. Neseznanjenosti z bogastvom tujih kultur, s tistim, kar je pri njih morda boljše od tistega, s čimer razpolagamo sami« (Hribar 2000, 49).

⁴⁹ Raziskava Eurobarometra je bila opravljena med 28. avgustom in 17. septembrom 2009 kot uvod v leto 2010 – evropsko leto boja proti revščini in socialni izključenosti. V njej je bilo na podlagi naključnega izbora osebno anketiranih skoraj 27000 državljanov v vseh državah članicah EU.

9 LITERATURA

Adorno, Theodor W. 2009. Teorija polizobrazbe. *Problemi* 47 (6/7): 5–35.

Althusser, Louis. 2000. *Izbrani spisi*. Ljubljana: *cf.

Bajd, Barbara in Sonja Artač. 2002. Nekateri vidiki postopnega prehajanja tradicionalnega poučevanja k procesnemu. *Sodobna pedagogika* 53 (2): 108–122.

Balkovec Debevec, Marjetka. 2002. Šolstvo na Slovenskem od 1963 do 1991. V *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja III. (od 1918 do 1991)*: katalog stalne razstave, ur. B. Šuštar, 115–120. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Bečaj, Janez. 2008. Avtonomija, decentralizacija, opolnomočenje in šolska kultura. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (3): 9–17.

Bergant, Alenka, ur. 1999. *Prvi koraki: metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic*. Ljubljana: Amnesty International Slovenije.

Bevc, Vera. 2005. Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov*, ur. Tanja Rupnik Vec, 50–59. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Cencič, Majda, Mara Cotič in Vida Medved Udovič. 2008. Pouk v družbi znanja. V *Sodobne strategije učenja in poučevanja*, ur. Vida Medved Udovič, Mara Cotič in Majda Cencič, 8–11. Koper: Pedagoška fakulteta.

Center za raziskovanje javnega mnenja. 2010. *Slovensko javno mnenje 2000/1*. Dostopno prek: http://www.cjm.si/sites/cjm.si/files/File/edokumenti/SJM_vrednote_v_prehodu_3.pdf (3. november 2010).

Coffey, Simon. 2006. Onkraj območja gotovosti: faktor strahu. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, ur. Mira Turk Škraba, 25–35. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Delors, Jacques. 1996. *Learning: the treasure within: report to Unesco of the International Commission on Education for the twenty-first Century*. Paris: Unesco Publishing. Dostopno prek: <http://www.unesco.org/delors/> (26. oktober 2010).

Devjak, Tatjana. 2004. Usposobljenost in kompetentnost učiteljev za poučevanje predmeta državljanska vzgoja in etika. *Sodobna pedagogika* (Posebna izdaja): 210–219.

--- 2007. Nadgraditev ciljev predmeta državljanska vzgoja in etika v določenih orientacijah medpredmetnega in praktičnega življenja v šoli. V *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*, ur. Janez Krek, Tatjana Hodnik Čadež, Janez Vogrinc, Barbara Sicherl-Kafol, Tatjana Devjak in Vesna Štemberger, 150–177. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Gaber, Slavko. 2006. Nordijski zov. V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 9–53. Nova Gorica: Educa.

---, Zora Rutar Ilc, Ivan Lorenčič, Fani Nolimal, Slava Pevec Grm, Klara S. Ermenc in Veronika Tašner. 2006. Petnajst sugestij »Fincev«. V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 207–218. Nova Gorica: Educa.

Gerbec, Milena. 2007. Državljska kultura kot obvezna izbirna vsebina v gimnazijskem programu. V *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*, ur. Janez Krek, Tatjana Hodnik Čadež, Janez Vogrinc, Barbara Sicherl-Kafol, Tatjana Devjak in Vesna Štemberger, 236–261. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Hribar, Tine. 2000. Človeška vzgoja človeka. *Sodobna pedagogika* 51 (1): 42–51.

Hozjan, Dejan. 2004. Možnosti indoktrinacije učencev v polju socialnega konstruktivizma. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 209–219. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Informacijski urad Sveta Evrope v Republiki Sloveniji. 2010. *Kampanje Sveta Evrope: Spregovori proti diskriminaciji*. Dostopno prek:
http://www.coe.si/sl/dejavnosti/kampanje_sveta_evrope/spregovori_proti_diskriminaciji
(14. november 2010).

Izkaz o šolskem uspehu za učence – učenke osnovne šole. 1990. Socialistična republika Slovenija: DZS.

Jank, Werner in Hilbert Meyer. 2006. *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jelenc Krašovec, Sabina. 2003. *Univerza za učečo se družbo. Kako univerza sledi tokom sodobnega izobraževanja*. Ljubljana: Sophia.

Jereb, Janez. 1998. *Teoretične osnove izobraževanja*. Kranj: Moderna organizacija.

Jones, Jane. 2006. Ohranjanje razvoja ali kako trdno zasidrati spremembo. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, ur. Mira Turk Škraba, 19–23. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Karba, Pavla. 2008. Didaktični vidik posodabljanja učnega načrta za predmet državljanska in domovinska vzgoja ter etika. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (6): 24–30.

Kovač Šebart, Mojca in Janez Krek. 2007. Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli. Vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. *Sodobna pedagogika* 58 (5): 10–28.

Krajnc, Ana. 2010. Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje – iz industrijske v družbo znanja. *Andragoška spoznanja* 16 (2): 12–25.

Kreuh, Nives. 2008. Digitalna zmožnost oz. kompetenca – kaj je zdaj spet to? *Vzgoja in izobraževanje* 39 (5): 4–5.

Lešnik, Rudi. 1976. *Osnove pedagogike*. Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum.

Liessmann, Konrad Paul. 2009. Teorija neizobrazbe. *Problemi* 47 (6/7): 37–72.

Lizbonska strategija. 2000. Dostopno prek: <http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija/cilji-lizbone-2000/> (8. april 2010).

Lorenčič, Ivan. 2006. Splošna srednja šola. V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 126–151. Nova Gorica: Educa.

Marentič Požarnik, Barica. 2000. Vzgoja v javni šoli: ali je vsako širjenje vrednostnih vsebin in vzgojnih metod indoktrinacija? *Sodobna pedagogika* 51 (1): 8–27.

--- 2004. Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 41–62. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

--- 2007. Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*, ur. Cirila Peklaj, 7–48. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Mirovni inštitut. 2010. *13. letnik predavanj Delavsko-punkerske univerze: Šola kot ideološki aparat ekonomije*. Dostopno prek: <http://dpu.mirovni-institut.si/13letnik/Sola.php> (2. november 2010).

Nolimal, Fani. 2006. Osnovna šola. V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 85–118. Nova Gorica: Educa.

Novak, Bogomir. 2004. Odnos med učenjem in poukom v osnovni šoli z vidika transformacijske paradigme. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 181–194. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

--- 2005. Posledice razlik med dobro in slabo komunikacijo za kakovost pouka. *Šolsko polje* 16 (1/2): 31–47.

Nuissl, Ekkehard. 2006. Spreminjanje poučevanja in učenja v nadaljnjem izobraževanju. *Sodobna pedagogika* 57 (2): 12–22.

Obvezni predmetnik in učni načrt osnovne šole. 1983. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Peklaj, Cirila, ur. 2007. *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Pelc, Stanko. 2008. Vpliv zahtev sodobne družbe na strategije učenja in poučevanja. V *Sodobne strategije učenja in poučevanja*, ur. Vida Medved Udovič, Mara Cotič in Majda Cencič, 3–7. Koper: Pedagoška fakulteta.

Plut Pregelj, Leopoldina. 2000. Analitično-logično in pripovedno mišljenje: nujni sestavini izobraževalno-vzgojne dejavnosti (Pomen znanstvenega dela Jeroma S. Brunerja za teorijo in prakso učenja in poučevanja). *Sodobna pedagogika* 51 (2): 138–156.

--- 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.

--- 2008. Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika* 59 (4): 14–27.

Prange, Klaus. 2007. Je vzgoja lahko moderna? Odnos med inovacijo in tradicijo v pedagogiki. *Sodobna pedagogika* 58 (4): 24–32.

Puklek Levpušček, Melita. 2007. Kompetence učiteljev – mentorjev študentov. V *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*, ur. Cirila Peklaj, 49–57. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Pušnik, Mojca. 2006. Učiteljeva profesionalna (ne)gotovost. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, ur. Mira Turk Škraba, 107–117. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resnik Planinc, Tatjana in Mojca Ilc. 2007. Pedagoška praksa. V *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*, ur. Cirila Peklaj, 59–74. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Rupnik Vec, Tanja. 2005. Delo z besedilom – kritično branje avtentičnih strokovnih besedil. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov*, ur. Tanja Rupnik Vec, 118–135. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

--- in Brigita Rupar. 2006. Model celostne podpore ZRSS šolam pri vpeljevanju sprememb in zagotavljanju kakovosti. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, ur. Mira Turk Škraba, 69–94. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Zora. 2005. Učnociljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenovu gimnazij. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov*, ur. Tanja Rupnik Vec, 8–27. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

--- 2006a. Didaktična prenova gimnazij ali kako podpreti šole pri tem, da bodo dijake pripravljale na »jutrišnje« probleme. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, ur. Mira Turk Škraba, 95–106. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

--- 2006b. Pomen ocenjevanja za finsko šolstvo. V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 177–203. Nova Gorica: Educa.

- Scheffler, Israel. 2008. Pojem poučevanja. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (4): 15–20.
- Schollaert, Rudi. 2006. Pomen sprememb v izobraževanju. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, ur. Mira Turk Škraba, 9–18. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Selakovič, Jožica. 1976. *Samoupravljanje s temelji marksizma. Del 1. Vzorec časovne in vsebinske razvrstitve učne snovi*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, Sonja. 2005. Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenjskemu učenju. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov*, ur. Tanja Rupnik Vec, 166–181. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- 2006a. Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, ur. Mira Turk Škraba, 37–56. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- 2006b. Portfolio spodbujevalca sprememb. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, ur. Mira Turk Škraba, 119–132. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Simonič, Tone. 2004. Pasti poučevanja. V *Kakšna bo šola prihodnosti?*, ur. Dušan Macura in Jana Babšek, 143–205. Radovljica: Didakta.
- Strmčnik, France. 2000a. Izobraževanje, opredelitev in razvoj izobraževalne teorije (1. del). *Sodobna pedagogika* 51 (2): 122–136.
- 2000b. Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del). *Sodobna pedagogika* 51 (3): 98–116.
- Sztompka, Piotr. 1994. *The sociology of social change*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Tašner, Veronika in Slavko Gaber. 2006. Zgodovina, kultura in vrednote kot ozadje uspešnosti? V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 54–84. Nova Gorica: Educa.

Tomić, Ana. 2000. *Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje 1*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Turk Škraba, Mira, ur. 2006. *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ule, Mirjana. 2004. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Vladni portal z informacijami o življenju v Evropski uniji. 2010. *Javno mnenje*. Dostopno prek: <http://www.evropa.gov.si/si/javno-mnenje/> (8. april 2010).

Wakouning, Vladimir in Milena Ivanuš Grmek. 2006. So nove učne kulture potrebne? (Uvod v tematski del številke). *Sodobna pedagogika* 57 (2): 6–11.

Wechtersbach, Rado. 2005. Računalnik in izobraževanje. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov*, ur. Tanja Rupnik Vec, 158–164. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Židan, Alojzija. 1996. *Metadidaktično poučevanje in učenje družboslovja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

--- 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

--- 2007a. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

--- 2007b. Pomen kolegialne hospitacije za kakovostno mentorsko rast študentov sociologije. V *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*, ur. Cirila Peklaj, 93–104. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

--- 2009. *Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju.*
Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

PRILOGE

PRILOGA A: Učni načrt za obravnavo tematike vrednot pri predmetu družbenomoralna vzgoja v 7. razredu OŠ⁵⁰.

(Po učnem načrtu je za omenjeni predmet v 7. razredu OŠ predpisanih 33 ur, od tega jih je 7 namenjenih obravnavi nekaterih vrednot človeka v socialistični samoupravni družbi.)

5. Nekatero vrednote človeka v socialistični samoupravni družbi (7 ur)

Nastajanje, spreminjanje in razvijanje vrednot kot izraz človeških in družbenih potreb.

Temeljne vrednote socialistične samoupravne družbe.

Človek – vsestransko razvita osebnost.

Delo – največja vrednota človeka in naše družbe. Odgovornost do dela in delovna disciplina. Vzroki negativnega odnosa do dela. Nagrajevanje po rezultatih dela. Z delom si človek ustvarja položaj v socialistični samoupravni družbi.

Gospodarno ravnanje in varčevanje kot protiutež potrošniški miselnosti in prispevek k prizadevanjem družbenega razvoja.

Svoboda – kot zgodovinska kategorija. Razlike med lažno in dejansko svobodo. Svoboda v socialistični samoupravni družbi temelji na družbeni lastnini produkcijskih sredstev in samoupravljanju. Napačno pojmovanje svobode (samovolja, anarhija).

Solidarnost – vzajemnost; izenačevanje neenakih pogojev in možnosti. Odpravljanje socialnih razlik. Solidarnost in vzajemnost med delovnimi ljudmi v OZD, med občani v krajevni skupnosti, v občini, v SR Sloveniji, v SFR Jugoslaviji; mednarodna solidarnost. Prizadevanje za mir na svetu. Ustvarjanje enakih družbenih pogojev in možnosti za razvoj človeka v socialistični samoupravni družbi. Pomoč in zaščita v izrednih razmerah.

Socialistični humanizem. Prizadevanje vseh, da bi bila naša družba še bolj humana.

⁵⁰ Za lažjo predstavo tradicionalnih MUPD pridajam v obliki priloge A in priloge B izseka iz učnega načrta, ki omogočata lažjo predstavo o predpisanih vsebinah in načinih dela v preteklosti. Prvine sodobnih MUPD so obstajale in bile prisotne pri pouku že takrat in ravno v temu tiči bistvo primerjave obeh vrst modelov, da ju ne gre jemati tako enostrano, črno-belo. Pomembno pa je še opozoriti, da vedno obstaja razkorak med predpisanim kurikulumnim učnim načrtom in dejansko izvedbo konkretne učne ure v razredu. Tako da nam pričujoča izseka iz učnega načrta ne moreta povedati veliko o dejanski izvedbi pouka na šolah v preteklosti, pač pa veliko več o šolski politiki takratne države.

Materialne dobrine in zdravje kot sestavni del in sredstvo za doseganje drugih vrednot.

Kulturne dobrine, zabava in prosti čas.

Nekateri negativni pojavi v družbi (nepoštenost, alkoholizem, narkomanija, nedelavnost, delikventnost).

Praktična dejavnost.

Pojasnilo

Smoter tega poglavja je osveščanje učencev in sistematiziranje vprašanj o socialistični morali. Izpostavimo samo temeljne vrednote socialistične morale.

Pri obravnavi, poglobljanju vprašanj o socialističnih vrednotah poudarimo odvisnost vrednot od človekovih potreb. Spoznavajo naj tudi možnosti in predvsem vplivanja na oblikovanje potreb (reklama, potrošništvo) in pomen vzgoje pri oblikovanju socialistične morale.

Vzgojno-izobraževalni proces naj bo tako zasnovan, da bodo učenci dojemali, oblikovali svoja moralna stališča in vrednote skozi humane razsežnosti socialističnega samoupravljanja. Hkrati pa je potrebno kritično analizirati konkretne življenjske situacije in ravnanja posameznikov in skupin v ožjem in širšem prostoru.

Vsebina tega poglavja je prisotna v vzgojno-izobraževalnem procesu vsakega predmeta in dejavnosti. Zato učitelj DMV usklajuje svoja prizadevanja s prizadevanji vseh dejavnikov na šoli in zunaj nje. Te vsebine na primer obravnavamo pri zgodovini, ob literarnih tekstih pri slovenskem jeziku, v skupnosti učencev oddelka in šole ter v njihovih organizacijah.

Vzgojno-izobraževalni smotri in vsebina tega poglavja se povezujejo tudi s smotri in vsebino gospodinjstva.

Starejši pomagajo mlajšim pri različnih dejavnostih, pomagajo učiteljem in staršem ter starejšim in drugim občanom.

Vključujejo se v delovne in solidarnostne akcije, proizvodno in drugo družbenopotrebno delo, ki jih organizira šola, ožja ali širša socialistična samoupravna skupnost. Analizirajo postopke in ovrednotijo opravljeno delo.

Povezujejo se z učenci drugih vzgojno-izobraževalnih organizacij.

Vir: Obvezni predmetnik in učni načrt osnovne šole (1983, 285—287).

PRILOGA B: Primer iz učnega načrta za izvedbo šolske ure na temo svoboščine, pravice in dolžnosti človeka in občana pri predmetu samoupravljanje in temelji marksizma v SŠ.

VI. Svoboščine, pravice in dolžnosti človeka in občana

Ura 55.

Snov: svoboščine, pravice in dolžnosti človeka in občana: Kaj je svoboda in pravica človeka in občana. Vrste svobod in pravic.

Smotri: Ugotovijo, da Ustava določa človeku in občanu svoboščine, pravice, dolžnosti in odgovornosti ter s tem njegov pravni položaj v družbi. Naučijo se razlikovati svoboščine od pravic /za uresničevanje pravic je treba izpolnjevati pogoje, medtem ko so svoboščine dane splošno vsem/. Dojamejo dialektično povezanost med pravico in dolžnostjo. Spoznajo pomen odgovornosti v medsebojnih odnosih in v družbi sploh. Z analizo ugotavljajo in razčlenjujejo tako imenovane klasične svoboščine, pravice in dolžnosti /prijorjene že s francosko buržoazno revolucijo/, in tiste, ki smo jih prijorili s proletarsko revolucijo. Navajajo primere.

Temeljni pojmi: Svoboda. Pravica. Dolžnost. Odgovornost. Človek, občan.

Korelacija: zgodovina – poznavanje francoske buržoazno-demokratske revolucije in njenih pridobitev. Poznavanje socialistične proletarske revolucije in njenih pridobitev. Sociologija. Ustavno pravo.

Oblike in metode dela: razgovor, razprava, analiza, problemska metoda.

Učna sredstva, viri: Ustava SFRJ, Ustava SRS.

Vir: Selakovič (1976, 67).

PRILOGA C: Vzorec delavniškega tipa učne ure na temo diskriminacija po načelih sodobnih MUPD

Tema delavnice: diskriminacija

Čas: 2 šolski uri (90 min)

Ciljna skupina: delavnica je namenjena dijakom nižjih letnikov SŠ, lahko jo prilagodimo tudi učencem 7. in 8. razreda OŠ.

Izvedba:

(sedimo v krogu – krog kot simbol enakovrednosti med vsemi udeleženci delavnice; pomen očesnega kontakta – vsi udeleženci lahko vidijo drug drugega in se med seboj opazujejo)

Uvodna motivacija: učitelj med učence razdeli barvne listke v štirih različnih barvah, razdeli jih po vrsti, kot sedijo učenci, tako da se barve listkov zaporedno ponavljajo. Na listek vsak učenec napiše prvo asociacijo na besedo »različnost« ter jo naglas prebere. Profesor dobi prve informacije o tem, kaj si dijaki predstavljajo pod pojmom »različnost« ter skupaj z dijaki primerjajo uporabo in pomen pojmov »različnost« in »drugačnost«.

Prva dejavnost: »Igra prazen stol«; v krog postavimo dodaten prazen stol. Tisti, ki ima na svoji desni prazen stol, mora nanj povabiti nekoga – sošolko / sošolca / učitelja ter utemeljiti zakaj prav njega / njo vabi na stol. Igra naj traja do 5 min oz. učitelj naj igro prekine po lastni presoji. Sledita refleksija igre in diskusija. Učitelj postavlja naslednja vprašanja:

- Ali ste imeli vsi enake možnosti, da ste bili vabljeni na prazen stol? Zakaj ne? (ugotovi naj se, kdo se je vsaj enkrat presedel, kdo se je več kot dvakrat presedel ter kdo se ni mogoče nikoli presedel)*
- Na podlagi kakšnih utemeljitev ste klicali določene osebe na prazen stol?*
- Kako se počutite tisti, ki ste bili največkrat povabljeni na prazen stol ter kako tisti, ki niste bili nikoli povabljeni?*
- Kako lahko pravkar videno situacijo prenesemo v vsakdanje življenje? (dijaki naj navedejo primere neenakih možnosti iz vsakdanjega življenja)*

Cilj prve dejavnosti: ozavestiti pojav neenakih možnosti v družbi ter spoznati, kdaj in zakaj so lahko le-te krivične; ustvariti občutek empatije.

Druga dejavnost: »Dober sosed«

- Še vedno sedimo v krogu; na sredino kroga profesor postavi dva velika plakata, na vsakemu je narisana hiša, na prvi piše »mi«, druga hiša pa je prazna. Vsak dijak stopi v krog ter v prazno hišo napiše po eno lastnost, za katero meni, da bi jo moral imeti vsak oz. dober sosed.
- Učitelj dijake razdeli v 4 skupine (oz. odvisno od števila dijakov v razredu), in sicer glede na barvo listkov, katere je že na začetku šolske ure razdelil med dijake, torej vsi tisti, ki imajo enako barvo listka, se združijo v skupino.
- Vsaka skupina dobi seznam določenih skupin ljudi. Dijaki morajo s seznama izbrati tri skupine ljudi, katere bi želeli imeti za sosede, ter tri skupine ljudi, katerih si ne bi želeli imeti za sosede, svoje izbire morajo argumentirati.
- Čas dela po skupinah: 5–10 min; medtem učitelj na tablo napiše seznam vseh skupin ljudi.
- Vsaka skupina določi enega predstavnika, ki poroča o »rezultatih« dela njihove skupine, učitelj pa beleži na tablo; s plusom označi skupine, ki so zaželene kot sosede, z minusom pa skupine, ki niso. Po koncu poročanja ugotavljajo, katera skupina ljudi s seznama ima največ plusov in katera največ minusov. Vprašanja za dijake: Na podlagi kakšnih informacij ste izbirali sosede ali »ne-sosede«? (učitelj k vsaki skupini ljudi pripisuje asociacije, ki jih izrekajo dijaki) Kaj menite, zakaj imate take podobe v glavi o določenih ljudeh? Kaj je vplivalo na oblikovanje takšnih mnenj, kot jih imate? Kje ste dobili te informacije? Kako jih lahko spremenite? In če bi jih spremenili, zakaj bi jih?
- Profesorjeva teoretična razlaga pojmov (lahko s pomočjo Power Pointa): stereotip – predsodek – manifestacija predsodkov po Allportu – diskriminacija – kršenje človekovih pravic (strokovno poznavanje pojmov ter jih znati razlikovati).
- Vrnemo se na »sosedovo« prazno hišo v krogu, katero smo popisali z zelenimi lastnostmi sosedov. Vprašanje: bi lahko katerakoli skupina ljudi s seznama imela lastnosti napisane na hiši?
- Cilj druge dejavnosti: znati prepoznavati stereotipe v družbi, biti nanje pozoren, kritičen; spoznati nesmiselnost in krivičnost kategoriziranja (»predalčkanja«) ljudi.

Tretji del: predstavimo konkretne aktualne primere diskriminacije, npr.: kratek film o Romih / izbrisanih / homofobiji ...

Zaključek: evalvacija; profesor dijakom razdeli evalvacijske liste, s katerimi bo dobil povratno informacijo o opravljenem delu in katera mu bo služila v načrtovanju nadaljnjega dela.

Na tem seznamu so različne skupine ljudi. Prosim vas, da mi poveste, katere od njih ne bi želeli imeti za sosede.

- ljudje, ki so bili sodno kaznovani
- ljudje druge rase
- levi skrajneži
- pijanci
- desni skrajneži
- ljudje z velikimi družinami
- čustveno nestabilni ljudje
- Muslimani
- priseljenci, tuji delavci
- ljudje z AIDS-om
- narkomani
- homoseksualci
- Židje
- Romi

Viri:

- Bergant, Alenka, ur. 1999. *Prvi koraki: metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic*. Ljubljana: Amnesty International Slovenije.
- Center za raziskovanje javnega mnenja. 2010. *Slovensko javno mnenje 2000/1*. Dostopno prek: http://www.cjm.si/sites/cjm.si/files/File/edokumenti/SJM_vrednote_v_prehodu_3.pdf (3. november 2010).
- Ule, Mirjana. 2004. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.