

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Katarina Pucelj

**Preučevanje transformacijskega učenja kot učne
prakse tretjega tisočletja**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2012

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Katarina Pucelj

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Preučevanje transformacijskega učenja kot učne
prakse tretjega tisočletja**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2012

ZAHVALA

Zahvala gre mentorici doc.dr. Alojziji Židan, ki me je vodila, usmerjala ter nudila strokovno pomoč pri izdelavi tega magistrskega dela.

Iskrena hvala staršema za vso spodbudo in podporo, ker sta v vseh trenutkih raziskovalnega dela verjela vame.

Pričujoče delo posvečam svoji mladi družinici. Denis, hvala ti za vsa čudovita leta odkar stopava z ramo ob rami. Preprosto hvala ti ker si! Mala Tia, hvala ti za vso otroško razigranost v trebuščku, ki mi je tekom pisanja pomagala urediti moje zmedene misli. Tvoje bitje srca je narekovalo tempo pisanja magistrske naloge.



IZJAVA O AVTORSTVU magistrskega dela

Podpisani/-a Katarina Pucelj, z vpisno številko 21070837, sem avtor/-ica magistrskega dela z naslovom:
Preučevanje transformacijskega učenja kot učne prakse tretjega tisočletja.

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je predloženo magistrsko delo izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela;
- sem poskrbel/-a, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena oz. citirana v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem poskrbel/-a, da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric navedena v seznamu virov, ki je sestavni element predloženega dela in je zapisan v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem pridobil/-a vsa dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti prenesena v predloženo delo in sem to tudi jasno zapisal/-a v predloženem delu;
- se zavedam, da je plagiatstvo – predstavljanje tujih del, bodisi v obliki citate bodisi v obliki skoraj dobesednega parafraziranja bodisi v grafični obliki, s katerim so tuje misli oz. ideje predstavljene kot moje lastne – kaznivo po zakonu (Zakon o avtorski in sorodnih pravicah (UL RS, št. 16/07-UPB3, 68/08, 85/10 Skl.US: U-I-191/09-7, Up-916/09-16), prekršek pa podleže tudi ukrepom Fakultete za družbene vede v skladu z njenimi pravili);
- se zavedam posledic, ki jih dokazano plagiatstvo lahko predstavlja za predloženo delo in za moj status na Fakulteti za družbene vede;
- je elektronska oblika identična s tiskano obliko magistrskega dela ter soglašam z objavo magistrskega dela v zbirki »Dela FDV«.

V Ljubljani, dne 30.05.2012

Podpis avtorja/-ice: _____

Preučevanje transformacijskega učenja kot učne prakse tretjega tisočletja

Tradicionalne učne prakse se soočajo z novimi okoliščinami in novimi tehnologijami, ki omogočajo hitro in kvalitetno implementacijo znanja. Osnovni cilj obeh paradigem šol, tako transmisijske kot tudi transformacijske, je znanje. Pomembno pa je poudariti, da obstaja bistvena razlika med znanjem, pridobljenim na prvi in na drugi način. Za transmisijsko izobraževalno paradigmo je značilno statično znanje, pridobljeno pretežno s predavanji pedagoških delavcev. Transformacijsko znanje pa je tisto, ki ustreza tretjemu tisočletju, je dinamično in trajno, a hkrati hitro tudi zastara, zato je potrebno njegovo nenehno nadgrajevanje. Potrebe po znanju dandanes presegajo vse meje, zato se je potrebno učiti na čisto vsakem koraku. Znanje je produkt in last posameznika, ki mu ga nihče ne more vzeti. Je pa bistvenega pomena, na kakšen način je to znanje pridobljeno, od tega je namreč odvisna njegova trajnost. Pri procesu pridobivanja znanja sta ključna akterja učenec in učitelj. Zato skozi empirični del problematiziram pridobivanje znanja na tradicionalen in sodoben način. V nalogi poskušam raziskati količino in predvsem kvaliteto pridobivanja znanja na transmisijski in na transformacijski način. Obravnavana tematika je izredno kompleksna in predstavlja izziv pri preučevanju sprememb v izobraževalnih smernicah izobraževalnega procesa tretjega tisočletja.

Pri sodobnih izobraževalnih praksah velja poudariti pomen kvalitete pred kvantiteto pojmovanja učenja. Izrednega pomena je, da zna pedagoški delavec ustvariti produktivno učno okolje, ki bo učence spodbujalo in motiviralo k učinkovitemu učnemu pristopu. Sodobne izobraževalne prakse so privlačne, podkrepnjene z uporabo novih medijev. Pomembno je, da zna učitelj premakniti paradigmo pouka od vsebine do procesa, od osvajanja znanja do ustvarjanja znanja, od tekmovalnosti k sodelovanju in od učiteljevega osamljenega dela do skupnega nastopa. Vse slednje navedene elemente je mogoče implementirati z razvijanjem in uvedbo metod transformacijskega učenja.

Ključni cilj magistrskega dela je raziskati in prikazati količino uporabe elementov sodobnega transformacijskega pristopa k učenju in poučevanju v slovenskem izobraževalno edukativnem sistemu, v primerjavi s tradicionalnim. Močno je prisotno zavedanje, da so nujne spremembe izobraževalnih paradigem. Kažejo se močne težnje po trajnem, dinamičnem, kakovostnem in predvsem konkurenčnem znanju. Posamezniki s takšnim znanjem so lahko dobro usposobljeni za uspešno življenje v sodobni globalizirani in informatizirani družbi. Uvajanje modernih učnih praks v izobraževalne procese, s transformacijskim učenjem na čelu, je primeren odgovor na te ideje.

Ključne besede: transmisijska šola, transformacijska šola, sodobne izobraževalne prakse, kakovostno učenje, dinamično in trajnostno znanje.

Studying transformational learning as teaching practice of the third millennium

Traditional learning practices are faced with new circumstances and new technologies that enable fast and efficient implementation of knowledge. The primary objective of the two paradigms of schools, both transmission and transformation, is knowledge. However it is important to stress that there is a substantial difference between the knowledge gained in the first and the other way. Transmissional educational paradigm is characterized by static knowledge gained primarily from the lectures of teachers. Transformative knowledge is the one which corresponds to the third millennium, is a dynamic and continuous, but also quickly outdated, so there is a need for constant upgrade. Skills needs now transcend all boundaries, it is necessary to learn in every corner of our lives. Knowledge is the product and property of the individual to whom no one can take it. It is essential to the way this knowledge is obtained, of which is dependent on its sustainability. In the process of acquiring knowledge are key players student and teacher. Therefore, through the empirical part I discuss the acquisition of knowledge in traditional and modern way. My task is trying to investigate in particular the quality and quantity of knowledge acquisition in the transmission and transformation way of school. The topic is extremely complex and presents a challenge in examining changes in the educational guidelines of the educational process of the third millennium.

In contemporary educational practices is important to emphasize the importance of quality over quantity concept of learning. It is vital that teacher knows how to create a productive learning environment that will encourage and motivate students to effective learning approach. Modern educational practices are exciting, supported by the use of new media. It is important that the teacher knows how to move from the paradigm of teaching content to the process of conquering knowledge to knowledge creation, from competition to cooperation from teachers lonely work to joint appearance. All these elements can be implemented through the development and introduction of methods of transformational learning.

The objective key of this work is to explore and introduce the use of elements of the modern transformation approach to learning and teaching in the Slovenian educational system, compared to the traditional. It is strongly present awareness that changes in the educational paradigm are needed. There is strong tendency for continuous, dynamic, quality and especially competitive knowledge. Individuals with this knowledge can be well trained for a successful life in today's globalized and information-based society. Introduction of modern teaching practices in educational processes, with the transformational learning at the forefront, is the appropriate response to this idea.

Keywords: transmissive school, transformational school, contemporary educational practices, qualitative learning, dynamic and sustainable knowledge.

KAZALO

UVOD	11
1 METODOLOŠKI OKVIR NALOGE	14
1.1 CILJI IN NAMEN IZBRANE TEME.....	14
1.2 HIPOTEZE.....	14
1.3 RAZDELAVA METODOLOŠKEGA OKVIRA PROUČEVANJA.....	15
2 OPREDELITVE KLJUČNIH UČNIH POJMOV	17
2.1 UČENJE.....	18
2.1.1 Sodobno (transformacijsko) učenje.....	21
2.2 IZOBRAŽEVANJE.....	23
2.2.1 Učenje vs. izobraževanje.....	25
2.2.2 Izobraževanje in izzivi sodobnega sveta.....	26
2.3 POUČEVANJE.....	27
2.4 ZNANJE KOT KLJUČNA KONKURENČNA PREDNOST.....	29
3 PREDSTAVITEV SODOBNIH IZOBRAŽEVALNIH PRAKS V TRETJEM TISOČLETJU	32
3.1 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE.....	33
3.2 TRANSFORMACIJSKO UČENJE.....	35
3.3 GLOBALNO UČENJE.....	36
3.4 ŠTUDIJ NA DALJAVO.....	37
4 VIDIKI TRANSFORMACIJSKEGA UČENJA IN ŠOLE	38
4.1 RAZVOJ TRANSFORMACIJSKEGA UČENJA.....	38
4.2 MEZIROVA TEORIJA TRANSFORMACIJSKEGA UČENJA.....	40
4.3 KONCEPTI TRANSFORMACIJSKE ŠOLE.....	41
4.4 RAZVOJNI IN STRUKTURNO IDENTITETNI VIDIKI TRANSFORMACIJSKE ŠOLE.....	43
4.5 KRAMPOVE OPREDELITVE ŠOLE.....	46
4.6 STRAHOVI PRI TRANSFORMACIJSKEMU UČENJU.....	47

4.7 UČENJE KOT OPTIMALNO DOŽIVLJANJE	48
4.8 PRIMERJAVA TRANSMISIJSKE IN TRANSFORMACIJSKE ŠOLE	49
4.9 IZKUŠENJSKO UČENJE KOT TRANSFORMACIJSKO UČENJE.....	57
4.9.1 Ustvarjalno transformacijsko učenje.....	59
5 VPLIV INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE NA TRANSFORMACIJSKO UČENJE.....	60
5.1 POMEN RAČUNALNIKA V IZOBRAŽEVANJU	63
5.2 PEDAGOŠKE MOŽNOSTI RAČUNALNIKA	65
5.3 KOMPETENCE/NOVE VLOGE UČITELJEV V SODOBNI ŠOLI	67
6 ISKANJE TRANSFORMACIJE V FINSKEM ŠOLSLEM SISTEMU	72
6.1 POMEMBNI DEJAVNIKI ZA UVEDBO TRANSFORMACIJSKE ŠOLE (primerjalna analiza Slovenija - Finska)	75
6.2 PRIMERJAVA SLOVENSKE IN FINSKE GIMNAZIJE	77
6.2.1 Transformacijski koncepti učenja in poučevanja v finskem izobraževalnem sistemu	81
6.2.2 Kako razložiti dober uspeh učencev na Finskem?.....	82
7 ISKANJE TRANSFORMACIJE V NIZOZEMSKEM ŠOLSLEM SISTEMU.....	84
7.1 OPIS NIZOZEMSKEGA ŠOLSTVA	84
7.2 SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE NA NIZOZEMSKEM	85
7.3 UPORABA IKT NA NIZOZEMSKIH ŠOLAH PRIPOMORE K TRANSFORMACIJSKEMU UČENJU	86
7.4 TRANSFORMACIJA V NIZOZEMSKIH ŠOLAH.....	88
8 PRIMERJAVA UČNIH SEKVENC MED TRANSMISIJSKO IN TRANSFORMACIJSKO IZOBRAŽEVALNO PARADIGMO (na ravni predmeta sociologije v Sloveniji).....	89
9 UVAJANJE TRANSFORMACIJSKEGA UČENJA V SLOVENSLEM SREDNJEŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU	104
9.1 PREDSTAVITEV VZORCA IN NAČINA ZBIRANJA PODATKOV	104
9.2 PREDSTAVITEV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA IN CILJEV RAZISKAVE	105
9.3 PREDSTAVITEV ANKETIRANCEV	106

9.4 UPORABA IKT V ŠOLAH	109
9.5 UPORABA SODOBNIH EDUKATIVNIH PRAKS	122
10 SKLEPNE UGOTOVITVE.....	133
11 LITERATURA	138
PRILOGA A: VPRAŠALNIK ZA UČITELJE	145
PRILOGA B: INTERVJU Z UČITELJICO GEOGRAFIJE NA GIMNAZIJI POLJANE	149

SEZNAM SLIK IN TABEL

- Slika 5.1: Model uporabe računalnika v izobraževanju
- Tabela 2.1: Zaviralni in pospeševalni faktorji pri transformacijskem učenju
- Tabela 4.1: Razlike med transmisijskim in transformacijskim modelom šole
- Tabela 4.2: Stališča slovenskih učiteljev o poučevanju in učenju
- Tabela 6.1: Primerjava slovenske in finske gimnazije kot dveh nepodobnih gimnazij
- Tabela 6.2: Pregled glavnih elementov finskega izobraževalnega sistema
- Tabela 9.1: Pogostost uporabe računalnika in ostale IKT pri pouku glede na starost anketirancev
- Tabela 9.2: Pogostost uporabe računalnika in ostale IKT pri pouku glede na število let službovanja
- Tabela 9.3: Sprejemanje pouka podprtega z računalnikom s strani učencev (v %)
- Tabela 9.4: Sprejemanje pouka podprtega z računalnikom glede na starost anketirancev
- Tabela 9.5: Pogostost uporabe različnih uslug interneta pri poučevanju in učenju (v %)
- Tabela 9.6: Način poučevanja med šolskim letom (v %)
- Tabela 9.7: Pogostost uporabe določenih metod pri pouku (v %)
- Tabela 9.8: Pogostost uporabe določenih metod pri pouku glede na starost učiteljev
- Tabela 9.9: Pogostost uporabe določenih strategij med poukom (v %)
- Tabela 9.10: Pogostost uporabe določenih strategij med poukom glede na število let službovanja
- Tabela 9.11: Strinjanje s trditvami glede tega, kako učitelji ocenjujejo svoje delo (v %)

SEZNAM GRAFOV

- Graf 9.1: Predstavitev števila anketirancev po gimnazijah
- Graf 9.2: Predstavitev anketirancev po spolu
- Graf 9.3: Predstavitev anketirancev po starostnih skupinah
- Graf 9.4: Predstavitev anketirancev po letih opravljanja učiteljskega poklica
- Graf 9.5: Predstavitev anketirancev po predmetu poučevanja
- Graf 9.6: Uporaba IKT pri poučevanju in učenju
- Graf 9.7: Uporaba strojne opreme pri pouku
- Graf 9.8: Pogostost uporabe računalnika in ostale IKT pri pouku

UVOD

Današnji sodobni svet narekuje izredno hiter življenjski ritem, zato je pri vsaki dejavnosti, ki jo izvajamo pomembno, da smo hitri in prilagodljivi. Vedno bolj postaja pomembna posameznikova kreativnost, sposobnost inovativnega in podjetniškega razmišljanja, tako v izobraževalnem procesu, kot tudi kasneje na samem delovnem mestu v delovnem okolju. Vsem pa nam je skupno to, da živimo v svetu nenehnih sprememb, ki so edina stalnica našega življenja. Seveda pa je vprašanje, kako smo na spremembe pripravljeni in kako se bomo nanje odzvali, vendar je to tematika za neko drugo priložnost. Tudi potrebe razvitega evropskega gospodarstva kažejo na proces transformacije industrijske družbe v družbo znanja, kjer konkurenčna prednost ne temelji na vrhunski tehnološki opremljenosti, temveč na zaposlenih, njihovih sposobnostih in kompetencah.

Izziv in pomen izobraževanja za trajnostni razvoj je transformacijsko učenje. Pojem transformacijsko učenje ne pomeni zgolj prisvojitve novih didaktičnih metod, pač pa predpostavlja neko novo pripravljenost sodelovati v učnem procesu. Znano je, da se vsi ne učimo vsega in tudi tega, kar se učimo, se ne učimo na popolnoma enak način. Ljudje smo si med seboj zelo različni. Učenci v izobraževalnem procesu prehitro izgubijo radovednost, ki je osnovni pogoj za ustvarjalno učenje v različnih oblikah. Različne didaktične metode in oblike pa vodijo do ustvarjalnega, transformacijskega učenja. Sprememba paradigme šole od transmisijske k transformacijski ni možna brez prednosti učenja pred poučevanjem. Ker pa prednost učenja ne pomeni nadomestitve poučevanja z učenjem, je treba poučevanje čim bolj organizirati tako, da omogoča učencem uporabo njim lastnih stilov učenja in mišljenja. Sodobne didaktične prakse morajo temeljiti na aktivni in sodelovalni vlogi učencev v pedagoškem procesu, da aktivirajo vse učenčeve sposobnosti, upoštevajo njegove posebnosti in vodijo h kvalitetnemu in celostnemu znanju ter predvsem znanju, ki ga bo lahko učenec v življenju uporabil.

Magistrsko delo izhaja iz temeljne teze, da so obstoječi načini izobraževanja in učenja nekoliko zastareli, zato jih je potrebno posodobiti in obnoviti s sodobnimi izobraževalnimi praksami in tehnikami. Opozoriti želim na vedno večji pomen nadgrajevanja tradicionalnih edukativnih praks z namenom kakovostnejšega izobraževanja ter motiviranja učencev za samostojno delo in raziskovanje. Tradicionalne izobraževalne prakse je sicer nemogoče popolnoma nadomestiti, izrednega pomena pa je, da jih posodobimo z modernimi pristopi k poučevanju in učenju. Predstaviti želim, da je transformacijsko učenje praksa izobraževanja za

prihodnost, da je odprto za novitete in jih tudi povzročča. Pokazati in dokazati želim, da je transmissijsko učenje v tretjem tisočletju še vedno nujno, ampak mora biti odlično izvajano, da je lahko transformacijsko učenje bolj učinkovito. Transformacijsko učenje je namreč bolj v funkciji kompetenčnega izobraževanja. Pomembno namreč je, da učenci ne izgubijo zanimanja za snov, temveč da postanejo čimbolj radovedni, kajti s tem privre na plan njihova ustvarjalnost, ki je ključ do transformacijskega učenja. In tu želim izpostaviti koncept pomembnosti transformacijskega učenja kot učne prakse tretjega tisočletja. Predvsem se bom osredotočila na srednješolsko izobraževanje, pri čemer bo del empiričnega dela naloge izhajal iz raziskave med učitelji na izbranih slovenskih gimnazijah. Preučiti namreč želim, kako močno je pri učiteljih prisotna zavest o pomembnosti sodobnih učnih praks, koliko jih pri svojem delu uporabljajo in kako blizu so jim. Izhajam iz ideje, da so učitelji še vedno močno nagnjeni k uporabi tradicionalnih učnih praks, ki jih premalo kombinirajo z dinamičnimi, sodobnimi tehnikami. Preverila bom tudi ali obstaja razlika glede vključevanja transformacijskega učenja v pouk in poučevanje, glede na učitelja z začetno karierno potjo, učitelja s srednjo karierno potjo in učitelja eksperta. Ugotoviti želim razliko med temi tremi tipi učiteljev in izhajam iz ideje, da razlika sigurno obstaja ter da so k sodobnim, modernim prijemom glede poučevanja in učenja bolj naklonjeni učitelji z začetno karierno potjo in učitelji s srednjo karierno potjo, najmanj pa učitelji eksperti. Sodobna informacijska družba, tehnološki razvoj in nova izhodišča, ki med drugim predpisujejo večjo povezanost med šolskimi izobraževalnimi programi in sfero dela, nas opozarjajo, da kritično preverimo in moderniziramo pristope v izobraževanju in učenju. Kljub reformam šolstva in zastavljenim edukativnim smernicam, bom skozi prikaz rezultatov sekundarnih raziskav pokazala, da slovenski izobraževalni sistem še ne dosega tiste kakovosti, usposobljenosti, učinkovitosti in tistih znanj, ki jih gospodarstvo pričakuje od ljudi na trgu dela.

Pomembno je povečati usposobljenost učiteljev v sistemu izobraževanja in usposabljanja udeležencev v učnem procesu, za uporabo najsodobnejših oblik in metod učenja in poučevanja. Implementacija sistemskih sprememb je v veliki meri odvisna ravno od kadra, ki usposablja učence, saj je le ta nosilec oziroma izvajalec sprememb. V sodobni izobraževalni paradigmi, v transformacijski šoli je pomembno, da se učenci naučijo in razvijejo sposobnost komunikacije in timskega reševanja problemov, da so usmerjeni k samostojnemu reševanju problemov, k samoorganizaciji in samostojnosti. Učitelji pa so tisti, ki morajo vse to spodbujati. Obvladati morajo aktivne metode izobraževalnega procesa in načine povezovanja znanja, prepoznavati morajo različne vrste sposobnosti dijakov, poznati morajo načine in

prijeme za dvig dijakove samopodobe, poznati morajo načine komunikacije z dijaki, razviti morajo sposobnost komunikacije in timskega reševanja problemov in nenazadnje, poznati morajo pristope k ciljnemu načrtovanju pouka. Kar pa je seveda izjemno težko in naporno. Vse to zahteva inovativnega, razmišljujočega in ustvarjalnega učitelja, ki mora temeljito poznati in spodbujati proces ustvarjalnega mišljenja ter vedenja in upoštevati individualne razlike med učenci ter spodbujati njihovo edinstvenost. Učiteljeva vloga je tako vedno bolj usmerjanje in vodenje k razmišljanju in razvijanju potenciala učenca, ki mu pomaga doseči zastavljeni cilj. Sodoben učitelj naj bi bil tisti, ki vodi vse dejavnosti učencev z neko stopnjo neposrednosti, le redko pa se to vodenje kaže v obliki razlaganja in pripovedovanja. Vloga učitelja postaja drugačna kot smo je vajeni iz tradicionalnih edukativnih praks, je raznolikejša in predvsem težja. Seveda se tu poraja vprašanje, ali pedagoški delavec vse to zmore oziroma ali je pripravljen na tako raznolike učne pristope in na spremenjeno vlogo v procesu poučevanja.

Skozi nalogo želim z raziskavo med gimnazijskimi učitelji dokazati, da so obstoječe učne prakse na izbranih gimnazijah sicer zadovoljive, vendar pa določeni sodobni elementi niso uporabljeni v dovolj veliki meri, da bi lahko bili z njimi v popolnosti zadovoljni. Tematika, ki jo obravnavam je izjemno kompleksna, vendar vedno bolj aktualna.

1 METODOLOŠKI OKVIR NALOGE

1.1 CILJI IN NAMEN IZBRANE TEME

Namen magistrskega dela je preučiti in analizirati pomen ter vpeljavo transformacijskega učenja v sodobno srednješolsko izobraževanje. Predvsem želim:

- predstaviti sodobne učne prakse, s poudarkom na transformacijskemu učenju
- predstaviti koncept ter vidike transformacijskega učenja in utemeljiti njegov pomen za izobraževanje tretjega tisočletja
- opisati in razložiti razlike med tradicionalnim transmissijskim in sodobnim transformacijskim pristopom v izobraževanju ter poudariti pomembnost vpeljave slednjega v procese izobraževanja
- poudariti pomen uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije¹ v edukativnem procesu
- prikazati transformacijske koncepte učenja in poučevanja v finskem izobraževalnem sistemu ter jih primerjati s slovenskim izobraževalnim sistemom
- opisati in preučiti transformacijske koncepte učenja in poučevanja v nizozemskem izobraževalnem sistemu ter jih primerjati s slovenskim izobraževalnim sistemom
- izpeljati primerjavo učnih sekvenc med transmissijsko in transformacijsko izobraževalno paradigmo v Sloveniji, na ravni predmeta sociologija
- ugotoviti in preučiti, kako dobro so posamezne metode transformacijskega učenja vpeljane na preučevanih gimnazijah

1.2 HIPOTEZE

Za lažjo izpeljavo magistrske naloge sem poleg osnovne vodilne teze, zapisane v uvodu, postavila naslednje hipoteze:

¹ Pojem informacijsko-komunikacijske tehnologije bo v nadaljevanju naloge zapisan s kratico IKT. Izjema so le citati iz literature in virov ter navajanje trditev iz spletnega vprašalnika.

H₁: »Učitelji² z manj leti službovanja v poklicu in mlajši učitelji, pogosteje uporabljajo IKT pri pouku«.

H₂: »Učitelji spodbujajo kakovosten pouk, ki vključuje več kot zgolj golo podajanje informacij tekom šolske ure«.

H₃: »Mlajši učitelji so bolj naklonjeni uporabi IKT pri pouku, saj menijo, da učence tako bolj motivirajo in spodbudijo k samostojnemu delu in večjemu zanimanju za pouk«.

H₄: »Mlajši učitelji pogosteje uporabljajo sodobne izobraževalne metode, ki spodbujajo samoiniciativnost, timsko delo in samostojnost učencev«.

H₅: »Učitelji z več leti službovanja v poklicu, bolj uporabljajo tradicionalne izobraževalne prakse, kot njihovi mlajši kolegi«.

1.3 RAZDELAVA METODOLOŠKEGA OKVIRA PROUČEVANJA

Naloga bo v prvem, teoretskem delu temeljila na povzemanju in analizi primarnih ter sekundarnih virov. Z navedbo in analiziranjem že opravljenih raziskav na področju uporabe IKT v izobraževalnem procesu, količine uporabe konstruktivističnih metod pri edukativnih procesih ter uporabi metod za kakovostno izobraževanje, opravljenih med učitelji, bom prikazala količino (ne)uporabe transformacijskega učenja v slovenskih šolah. V teoretskem delu bom tudi predstavila sodobne vzgojno izobraževalne paradigme in doprinos transformacijskega učenja k tem paradigmam. Pomembno je poudariti, da gre pri sodobnih paradigmah za pomen kvalitete pred kvantiteto pojmovanja učenja, pri čemer je seveda bistvenega pomena, da zna pedagoški delavec ustvariti produktivno učno okolje, ki bo učence spodbujalo in motiviralo k učinkovitemu učnemu pristopu. Sodobna paradigma se osredotoča na kakovost učenja ter na hitre in privlačne izobraževalne prakse, podkrepljene z uporabo novih medijev v učnem procesu. Želim poudariti, da je pomembno premakniti paradigmo pouka od osvajanja znanja do ustvarjanja znanja. To pa je mogoče z razvijanjem in uporabo metod transformacijskega učenja. S primerjalno metodo med slovenskim in finskim izobraževalnim sistemom ter med slovenskim in nizozemskim izobraževalnim sistemom, bom predstavila koncept in količino (ne)uporabe dinamičnih metod učenja v vseh sistemih. Izvedla bom tudi primerjavo učnih sekvenc med transmisijsko in transformacijsko izobraževalno paradigmo, na ravni predmeta sociologija v Sloveniji. S tem želim na primeru prikazati

² Skozi celotno nalogo uporabljam tako za učitelje kot za učiteljice moško obliko obeh samostalnikov.

pomembne razlike med tema dvema edukativnima praksama ter izpostaviti prednosti in slabosti tako ene kot druge. Implementirati želim čim več razlik med tradicionalno in sodobno učno uro izbranega predmeta. Gre za poglobljeno študijo raznovrstnih strategij poučevanja včasih in danes oziroma za analizo sprememb tehnik in didaktičnih prijemov učenja in poučevanja določenega predmeta.

Empirični del naloge bo v prvi vrsti izhajal iz kvantitativne raziskave med gimnazijskimi učitelji na izbranih slovenskih gimnazijah. Odločila sem se za ljubljanske gimnazije, izmed teh pa bom naključno oziroma slučajno izbrala 5 gimnazij, s tem pa učitelje, ki na teh šolah poučujejo. Tako bom poskrbela za dovolj veliko velikost vzorca, kajti v splošnem omogoča večji vzorec natančnejšo oceno parametra. Uporabila bom metodo spletnega anketiranja, s katero bom poskušala razjasniti zastavljen raziskovalni problem in dokazati postavljene hipoteze. Za spletno anketo sem se odločila zaradi načina zastavljenega raziskovalnega problema, saj bom tako lahko na dovolj velikem vzorcu pedagoških delavcev preverila moje hipoteze. Drugi razlog pa se nanaša na samo izvedbo, saj bodo lahko učitelji kljub veliki obremenjenosti in zasedenosti, na anketo odgovarjali v za njih najbolj primernem času, ki si ga bodo sami izbrali. Učitelji bodo prejeli elektronsko povezavo z dostopom do spletne ankete. Anketni vprašalnik bo vseboval vprašanja o uporabi IKT pri pouku, o spodbujanju za uporabo le te pri učencih, vprašanja o spodbujanju timskega dela, vprašanja o metodah izobraževanja ter vprašanja, ki se nanašajo na kakovost izobraževalnega procesa. Vprašanja bodo zaprtega tipa, večinoma bodo vsebovala možnost odgovora na lestvici. Vprašalnik bo vseboval tudi dve demografski vprašanji (spol in starost) ter vprašanje o številu let opravljanja učiteljskega poklica. Anketni vprašalnik bo sestavljen na podlagi predhodnih analiz in ugotovitev v teoretskem delu naloge. Za ta metodološki pristop sem se odločila, ker je cilj raziskave ugotoviti oziroma analizirati uporabo sodobnih izobraževalnih orodij pri pedagoškem delu, vpeljavo sodobnih didaktičnih pristopov h kakovostnejšemu poučevanju, ugotoviti koliko transformacijskih prvin poučevanja je v izbranih slovenskih gimnazijah ter koliko posamezni učitelji spodbujajo h kreativnemu in inovativnemu poučevanju in učenju. Naredila bom tudi primerjavo oziroma bom raziskala, kakšna je razlika glede vključevanja transformacijskega učenja v pouk pri učiteljih z začetno karierno potjo, učiteljih s srednjo karierno potjo in učiteljih ekspertih.

Poleg kvantitativnega, bo empirični del vseboval tudi kvalitativni del. Kombinacija obeh metod bo namreč prispevala h kvaliteti študije. Po končani spletni anketi, bom izvedla poglobljeni intervju z eno izmed učiteljic na gimnaziji. Z njo bom poskušala bolj v

podrobnosti raziskati razloge za različne elemente poučevanja, ki se bodo tekom spletne ankete izkazali za zanimive, nepredvidene in izstopajoče. Intervju bo torej nadgradnja oziroma analiza kvantitativne metode, saj bom z njim poskušala razjasniti in spoznati problematiko (ne)uporabe transformacijskih elementov pri učnem procesu. Glede na vse kompleksnejše in odgovornejše pedagoško delo, bom z intervjuvanko spregovorila tudi o vedno večji pomembnosti kompetenc učiteljev ter o njihovih novih vlogah. Kvalitativen pristop v obliki poglobljenega intervjuja ima močno vlogo vključenega posameznika in mi bo omogočal podrobnejše razumevanje rezultatov spletne ankete. Kvantitativne raziskave običajno v večji meri odgovarjajo na vprašanje »Koliko?« in premalo analizirajo vprašanje »Zakaj?«, zato bom to poskušala dopolniti in razjasniti s pomočjo intervjuja. Sam potek intervjuja bo prilagojen situaciji in odzivom intervjuvanke. Slednje je tudi ključna prednost izbire te metode kot dopolnitve kvantitativne metode. Kvalitativen pristop je namreč tisti, ki uporablja obliko intervjuja s pomočjo odprtih odgovorov pri raziskovanju in razumevanju stališč, mnenj, občutkov in vedenj.

Osnovni cilj transmisijskega kot tudi transformacijskega izobraževanja je znanje. Za transmisijski model je značilno statično znanje, pridobljeno pretežno s predavanji pedagoških delavcev in z njihovim razlaganjem. Transformacijsko znanje pa je tisto, ki ustreza tretjemu tisočletju, je dinamično, a hkrati hitro tudi zastara, zato je potrebno njegovo nenehno nadgrajevanje. Potrebe po znanju dandanes presegajo čisto vse meje, učiti se je potrebno skozi celo življenje. Znanje je last posameznika, nihče mu ga ne more vzeti. Je pa izrednega pomena, na kakšen način je to znanje pridobljeno, od tega je namreč odvisna njegova trajnost. Pri pridobivanju tega znanja sta ključna akterja učenec in učitelj. Zato skozi aplikativni del problematiziram pridobivanje znanja na tradicionalen in sodoben način ter poskušam raziskati količino in predvsem kvaliteto pridobivanja znanja na transmisijski in na transformacijski način. Obravnavana tematika predstavlja izziv pri preučevanju sprememb v izobraževalnih smernicah izobraževalnega procesa tretjega tisočletja.

2 OPREDELITVE KLJUČNIH UČNIH POJMOV

Kadar govorimo o učenju je pomembno, da nimamo v mislih samo tistega, ki smo ga bili deležni v formalnih izobraževalnih institucijah. Dejansko se posameznik uči ves čas svojega življenja, v različnih okoliščinah, pod različnimi pogoji. Obstaja sicer povezanost med pojmom učenje in izobraževanje, vendar je učenje širši pojem kot izobraževanje. Posledica oziroma rezultat omenjenih dveh pojmov pa je seveda znanje, ki postaja vedno bolj

pomemben element v današnji družbi. Današnja družba stremi k družbi znanja, ki postaja na eni strani kapital, na drugi pa orožje posameznika.

2.1 UČENJE

»V svetu prihodnosti bodo nepismeni tisti, ki se ne bodo naučili učiti.«

Alvin Toffler

Učenja ne moremo videti, vonjati ali tipati. Pri učenju gre za realen psihofizični proces, čeprav pogosto ne opazimo, da se učimo. Pri učenju doživljamo le spremljevalne okoliščine. Nenadoma ugotovimo, da določeno nalogo, ki nam je pred tem delala težave, preprosto obvladamo. Ta proces nas osrečuje ali nam predstavlja napor, vendar je samo učenje nezaveden in neboleč proces (Jank in Meyer 2006, 38). Ko ugotovimo, da imamo zmožnost, da sami odkrivamo, dojemamo povezave med starim in novim znanjem, da imamo željo po vedeti še več, takrat se zagotovo učimo kakovostno, kar pa menim, da je cilj samega učenja. Delors (1996) omenja štiri stebre izobraževanja, ki so temelj učenja:

1. Prvi stebel: Učiti se, da bi vedeli.

V novem tisočletju se spreminja vsebina poučevanja: učitelj pomaga učencem izbirati in osmišljati informacije okrog njega, učiti, kako se učiti, odpirati medpredmetna problemska področja, npr. skrb za okolje, za zdravje, obvladovanje konfliktov ..., proces poučevanja se enakomerno porazdeli med šolo, delo in prosti čas, okrepi se učenje socialnih in etičnih veščin, strogo vodene aktivnosti se menjavajo s spontanimi individualnimi iniciativami, učiteljeva najvažnejša vloga je motivirati za vsebine.

2. Drugi stebel: Učiti se, da bi znali delati.

Učimo se in razvijamo svoje sposobnosti za ravnanje v konkretnih praktičnih razmerah, navajamo se na skupinsko delo, poudarjamo osebno predanost delu.

3. Tretji stebel: Učiti se, da bi znali živeti skupaj.

Učimo se o sebi in drugih, učimo se spoštovanja sebe in drugih, razvijamo strpnost do vseh vrst drugačnosti, učimo se reševati konflikte skozi dialog, učimo se učinkovitega samoizražanja in komuniciranja z drugimi, učimo se skupaj, od vseh, iz različnih kulturnih izkušenj, učimo se živeti z naravo in učimo se živeti skupaj in deliti med seboj (z družino, prijatelji in drugimi).

4. Četrty steber: Učiti se biti.

Izobraževanje prispeva k celovitemu razvoju vsakega posameznika (k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebni odgovornosti in duhovnim vrednotam). Učimo se, da bi postali modri, da bi znali koristno in pravilno uporabljati svoje znanje in sposobnosti, da se zavemo, kdo smo v odnosu do drugih. Učimo se kontrolirati svoje obnašanje, spoštovati druge ljudi in razvijati sočutje do njih.

Učenje³ postaja način življenja vse številnejših ljudi. Ob bok terminu učenje, pogosto postavljamo pojem poučevanja, med katerima je včasih težko potegniti mejo, ki bi ju ločila. Učenje je nekakšne vrste psihološka kategorija, po drugi strani pa v današnjem času dobiva vedno večji pomen prav zaradi družbenega in tehnološkega napredka, kot tudi zaradi spremenjenega pojmovanja in izvajanja vzgoje in izobraževanja (Klemenčič 2004). Jank in Meyer (2006, 38) definirata učenje kot »spreminjanje zmožnosti za refleksijo in odgovorno ravnanje s samostojnim obvladovanjem zunanjih spodbud in notranjih impulzov«.

Marentič Požarnikova (1980) pravi, da tako kot za vsako aktivnost je tudi za učenje potrebna določena stopnja vzbujenosti, napetosti ali budnosti v organizmu. Ta naj ne bi bila niti prenizka (taka vodi v mlahavost in zaspanost) niti previsoka, kot je npr. ob skrajnem čustvenem razburjenju (razni efekti – groza, jeza ipd.). To je splošen pogoj, da do učenja sploh pride.

Učenje, kot ga proučuje psihologija, ni le pridobivanje znanj, spretnosti in navad, ampak je pojem z mnogo širšim obsegom. Učenje nam pomeni vsako progresivno spreminjanje posameznika pod vplivom izkušenj (Marentič Požarnik 1980, 7). Psihologija ga opredeljuje kot spreminjanje dejavnosti pod vplivom izkušenj z razmeroma trajnim učinkom. Ne zajema le šolskega učenja in poklicnega usposabljanja, temveč mnogo več – tudi nastajanje čustev, pridobivanje interesov in stališč ter tudi oblikovanje zaznav (Musek in Pečjak 1997, 138). Kot rečeno, gre za vpliv spajanja posameznika z okoljem in ne le za vpliv notranjih procesov biološkega odraščanja in rasti organizma. Posameznik se skozi življenjske faze nauči govoriti, pisati, hoditi, reševati bolj ali manj težavne situacije, komunicirati z okolico, uveljavljati svoj

³ V kitajskem jeziku je učenje neprestano ponavljajoč se proces oziroma »mojstrstvo v izboljševanju samega sebe«. Beseda učenje je sestavljena iz dveh simbolov (črk). Prvi simbol je študij, ki predstavlja akumuliranje znanja. Simbolizira ga otrok pred vrati. Drugi del besede učenje je tako imenovani neprestano ponavljanje in ga predstavlja mlada ptica, ki si prizadeva vzleteti iz gnezda (Blažič in Starc 2006, 20).

jaz v družbi, ljubiti sebe, družino, prijatelje, naravo in konec koncev deželo, v kateri odrasča. Pri vsakem učenju je potrebna določena stopnja fiziološke zrelosti ali sodelovanja, kar je še posebej izpostavljeno pri zgodnjih oblikah učenja. Obenem pa so izredno velikega pomena vplivi okolja, ki jih posameznik aktivno sprejema, predeluje, se nanje odziva in s tem posledično spreminja sebe in družbeno okolje, v katerem je prisoten. Psihologi so v procesih proučevanja skušali razložiti termin učenja in sicer na osnovi raznih teoretičnih modelov, do katerih so se v veliki meri dokopali z eksperimentiranjem na živalih ali v laboratorijih. Obstaja pa še druga možnost in sicer poskušati analizirati čimbolj različne situacije, pri katerih pride do učenja in ugotoviti, kateri pogoji so vsakokrat potrebni (Marentič Požarnik 1980).

Najnovejše poglede na učenje lepo povzema tudi Požarnikova (Marentič Požarnik v Jelenc 1998):

- pri učenju sta poleg vsebine pomembna tudi proces učenja (iskanja, razmišljanja, reševanja problemov) in strategija učenja (kako se učiti)
- učenje je spoznaven in tudi čustveno obarvan proces – ob učenju razvijamo svoja čustva in odnose; pozitivna čustva pa večajo interese in motivacijo
- učenje je individualen in socialen proces; v skupinskem sodelovanju, interakciji in dialogu luščimo pomen naučenega
- učenje je poleg sprejemanja že pripravljenega znanja, tudi postavljanje in preverjanje domnev, vključevanje domišljije in oblikovanje vizij
- učenje je več kot le sprejemanje objektivnega znanja in resnic drugih; je samostojna, aktivna (re)konstrukcija idej, (po)ustvarjanje lastnega znanja
- učenje velikokrat poteka večsmerno, neurejeno, na videz kaotično; poleg linearnega, zaporednega procesa, ki zajema analitično in zaporedno mišljenje, učenje zajema tudi sistemsko in intuitivno mišljenje, ki je določeno s cilji in se opira na opažanje celote ter na medpredmetno povezovanje
- napake so sestavina vsakega pravega učenja
- namen učenja je poleg disciplinarno zamejenih in urejenih spoznanj, tudi pridobitev medpredmetnega in z življenjskimi problemi in izkušnjami povezanega znanja

- merilo uspešnega učenja ni le (testno izmerjena) količina znanja, temveč kakovost pridobljenega znanja (globlje razumevanje pojavov, uporabnost v novih okoliščinah, ustvarjalnost) hkrati s kakovostjo učnega procesa

Učenje ima za posameznika več pomembnih funkcij (Brečko 1998):

- omejuje svet, njegovo naravo in človekovo okolje
- opredeljuje njegov odnos do drugih in odnos drugih do njega
- omogoča posamezniku primerjanje svojih stališč, vrednot in prepričanj z drugimi
- usklajuje in nadzoruje lastno ravnanje v odnosih z drugimi
- v interakciji z drugimi posameznik nenehno potrjuje in spreminja svojo sliko o sebi in tako razvija identiteto
- omogoča mu, da se uspešno vključuje v socialno okolje in pravočasno prilagaja vsakokratnim zahtevam prostora in časa, v katerem živi

V današnji družbi, družbi tretjega tisočletja, je življenje kompleksno in zaradi vedno večje količine informacij zahteva sodobne prijeme pri sprejemanju in predelovanju le teh. Dandanes obstaja nujna, da razumemo sebe in sistem, v katerem živimo in se učimo. Tudi procesi učenja se spreminjajo skupaj s pričakovanji sodobne družbe. V naslednjem poglavju želim predstaviti dinamične pristope k učenju, ki jih družba 21. stoletja pričakuje oziroma bolje rečeno, zahteva. Dejstvo je, da se ti pristopi od klasičnih razlikujejo oziroma jih v določenih pomenih nadgrajujejo.

2.1.1 Sodobno (transformacijsko) učenje

Brez spominskega učenja in znanja dandanes ne gre. Zato ni vseeno, ali je znanje v kratkoročnem ali dolgoročnem spominu. Bistveno je, da ohranimo v dolgoročnem spominu to, kar je za nas osebno pomembno in družbeno uporabno, to pa pomeni predvsem splošno, metodično znanje, ki ima jasen namen, cilj in smisel. Ravno to poudarja transformacijsko učenje. Dandanes se namreč naučimo cel kup nepomembnosti, ki nezavedno obremenjujejo in zapolnjujejo naš um. Mnoge pomembne zadeve pa so nam zamolčane in moramo do njih največkrat priti sami, kar pomeni, da se moramo naučiti kako poiskati prave informacije.

Znani didaktik Flechsig (Marentič Požarnik v Jelenc 1998) razlikuje med tradicionalnim in novim, razširjenim pojmom učenja. Po njegovem mnenju učenje za prihodnost ni le vodeno, šolsko, spoznavno, zgodnje, prilagajanje, individualno, pač pa tudi samostojno, izvenšolsko, čustveno, socialno, vseživljenjsko, predvidevanje, družbeno in sodelovalno.

Učenje je za Kolba proces, v katerem se znanje ustvarja s transformacijo izkušenj. Kolb razlikuje med akomodativnim (konkretna izkušnja – čustveno dožemanje), divergentnim (razmišljajoče opazovanje – perceptivno dožemanje), konvergentnim (aktivno preizkušanje – eksperimentiranje) in asimilativnim (abstraktna konceptualizacija – simbolično razumevanje) učnim stilom. Kriteriji spoznavanja teh stilov so: odnos izkušnja – abstrakcija, opazovanje ali refleksija in aktivno preizkušanje. Za divergentni učni stil je značilno prepuščanje čustvom in domišljiji in ga lahko povežemo z divergentnim, ustvarjalnim in noetičnim mišljenjem z desno polovico možganov. Tudi za Entwistlovo klasifikacijo je bistvena transformacija izkušenj glede na odnos učenca do učenja (Novak 2004, 17).

O transformacijskem izkušnjskem učenju govorimo takrat, ko se posamezniki kot celovite osebe v celoti zavedajo situacije in osmislijo ali skušajo osmisлити to, kar zaznavajo in potem to reproducirajo ali preoblikujejo in integrirajo rezultate v svoje življenje (Jarvis v Novak 2004, 19-20). Dober učitelj pri pouku učence navaja na samostojno iskanje in razmišljanje, spodbuja smiselni dialog v skupini in počaka na učenčeva vprašanja, kot da takoj odločujoče poseže v proces učenja. Samostojna dejavnost učencev predstavlja temeljni pomen za učni uspeh (Jank in Meyer 2006, 38). Poudariti velja, da v kolikor pride učenec sam do določenih spoznanj in informacij, si bo obravnavano snov zagotovo bolje zapomnil in predvsem za dlje časa. V kolikor bo pri iskanju informacij pridobil kakšno izjemno izkušnjo, si jo bo sigurno zapomnil in se je spominjal dlje, kot pa če bi mu to isto stvar predaval učitelj v razredu. Seveda pa znanje hitro zastara, zato ga je potrebno vedno znova in znova dopolnjevati in osveževati, kajti pomembna je uporabnost znanja.

Tabela 2.1: Zaviralni in pospeševalni faktorji pri transformacijskem učenju

Zaviralni faktorji	Pospeševalni faktorji
Enosmerna komunikacija učitelja z učenci	Interakcijska komunikacija z dialogom med učiteljem in učenci
Učenci niso motivirani za učenje in medsebojno ne sodelujejo	Učenci so motivirani za učenje in medsebojno sodelujejo

Učenci izhajajo iz nestimulativnega domačega okolja	Učenci izhajajo iz stimulativenega domačega okolja
Učitelj ne poučuje učencev, kako se učiti	Učitelj poučuje učence, kako se učiti
Učitelj pretežno uporablja eno metodo in obliko poučevanja	Učitelj uporablja različne metode in oblike poučevanja
Učitelj nima znanja o motivaciji učencev	Učitelj uporablja različne vrste znanja za motiviranje učencev
Transmisijski model šole	Transformacijska šola in poučevanje
Učenci nimajo lastnih vprašanj	Učenci sprašujejo pri pouku
Učenci s slabo bralno pismenostjo	Učenci z dobro bralno pismenostjo

Vir: Novak (2004, 26).

Samo če bomo posamezniki razgledani, socializirani in družbeno odgovorni, bomo lahko konkurenčni, tako na trgu delovne sile, kot tudi sicer v družbi. Zato je pomembno, da se učimo za življenje in ne le zato, ker nam tako vevajo formalna pravila v izobraževalnih ustanovah.

2.2 IZOBRAŽEVANJE

»Če cenimo neodvisnost, če nas moti naraščajoča konformnost znanja, vrednot in stališč, ki jih podaja naš zdajšnji sistem, potem si prizadevajmo ustvariti take učne zmožnosti, ki spodbujajo edinstvenost, samousmerjanje in samospodbujeno učenje.«

Carl Rogers

Izobraževanje je nenehen proces bogatenja znanja in spretnosti ter hkrati – morda celo v prvi vrsti – tudi izjemno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki, skupinami in narodi (Delors 1996, 14). Izobraževanje je osrednjega pomena v razvoju in rasti posameznika in skupnosti. Njegove čudovite lastnosti so, da vsem omogoči razvoj vseh skritih in prikritih talentov, uresničevanje ustvarjalnih sposobnosti, omogoča tudi, da posameznik razvije odgovornost zase in za doseganje svojih zelenih ciljev (Delors 1996). V procesu trajanja izobraževanja študent odkriva sam sebe, razvija svoje sposobnosti v odnosu do drugih, razširja in pridobiva temeljna znanja in spretnosti ter oblikuje svojo celotno osebnost. Izobraževanje je stvar, ki zadeva vse nas, je naša prihodnost, prihodnost

posameznika in cele skupnosti v kateri živimo. Izobraževanje se mora torej neprenehoma prilagajati spremembam družbe, ne da bi zanemarjalo prenos dosežkov temeljnih znanj in sadov človeških izkušenj (Delors 1996, 22). Izobraževanje ni več samo temeljna človekova pravica, temveč postaja vse bolj temeljna človekova potreba. Vedno več posameznikov se vključuje v nove in nove procese izobraževanja, bodisi zaradi osebnega izpopolnjevanja, bodisi zaradi zahtev delovnega mesta.

Izobraževanje vključuje tiste dejavnosti, ki razvijajo znanje, moralne vrednote in razumevanje na vseh življenjskih področjih, ne pa tudi znanja in spretnosti za ozko usmerjene naloge. Cilj izobraževanja je posameznikom zagotoviti možnosti za pridobivanje znanja, potrebnega za učenje in sporazumevanje ter za razumevanje kulture, v kateri živijo (Jelenc v Brečko 1998).

Želim izpostaviti, da postaja izobraževanje, ki je narejeno po meri in željah posameznika, vedno bolj način življenja. Učitelj pa na nek način prevzema vlogo profesionalnega in kompetentnega strokovnjaka, saj postaja moderator, motivator, psiholog in zaupnik v eni osebi. Od učiteljev se vedno več pričakuje. Na tem mestu bi želela izpostaviti koncept tako imenovanega »razširjenega« profesionalizma, ki se je pojavil v Evropi. Le ta zahteva od učiteljev izpolnjevanje nalog, ki so še bolj zahtevne.

Gre za »razširjeni« ali »novi« profesionalizem, ki ob visoki stopnji samostojnosti in specializiranega znanja izpostavlja tudi moralni okvir odgovornosti strokovnega delavca za širše učinke poklicnega delovanja, razumevanje in odzivanje na družbene spremembe, aktivno vplivanje na pogoje lastnega dela, poglobljeno refleksijo in zmožnost, da na osnovi povratnih informacij stalno izboljšuje svoje delo z učenci, pri čemer sodeluje s kolegi, starši in širšo skupnostjo (Lang in drugi 1999, 9-21). Učitelj profesionallec naj bi dobro obvladal vsebine predmeta, bil strokovnjak na področju poučevanja, imel pozitiven odnos do sprememb in jih tudi uvajal, ravnal etično in bil zgled učencem.

Družba znanja torej ni čas, ko bi učitelj lahko učil, kot je njemu najljubše. To je namreč tudi čas sumničenja, negotovosti, porabništva in poplave informacij. Učitelj mora zato pri učencih spodbujati ustvarjalnost, fleksibilnost, sposobnost reševanja problemov, zaupanje, iznajdljivost, sposobnost tveganja in timskega dela. Od tod izhaja tudi opredelitev novega profesionalizma učiteljev - katalizatorjev družbe znanja. Med najpomembnejše dejavnike se uvršča spodbujanje poglobljenega kognitivnega učenja, ki presega pomnjenje dejstev. Od »že videnega« pri drugih avtorjih Hargreaves našteva še: zavezo nenehnemu profesionalnemu razvoju, sodelovanje v timih sodelavcev in z drugimi partnerji v procesu izobraževanja,

posebno s starši, ter razvijanje skupnih izhodišč (Hargreaves 2003, 24-29). Če primerjamo te dejavnike s konceptom razširjenega profesionalizma, najdemo kar nekaj vzporednic, ne glede na drugačno izrazoslovje in izhodišče koncepta.

Želim poudariti, da delo učitelja nikoli ni bila lahka naloga, še posebej pa postaja zahtevna dandanes, kajti sodobno življenje v globaliziranem svetu prinaša mnoge velike spremembe, ki v veliki meri vplivajo tudi na vlogo učitelja. Pomembno je, da se učitelji nenehno strokovno izpopolnjujejo in profesionalno razvijajo ter da dosegajo vedno večjo osebno zrelost. Na tem mestu bi želela citirati kitajski pregovor, ki pravi takole: »Dober učitelj je boljši kot poln sod knjig«.

Andrić, zagrebški psiholog, ki se je veliko ukvarjal z izobraževanjem odraslih, ugotavlja, da je najmočnejši motiv odraslih, ki se pri nas vključujejo v izobraževanje, želja po napredovanju v delovni organizaciji ali širše – želja po izboljšanju družbenega statusa; gre jim bodisi za boljše delovno mesto ali pa za večji ugled in vpliv. Mnogi pa se vključujejo v izobraževanje tudi zato, da bi si razširili obzorje, da bi razvili svoje zmožnosti in osebno napredovali (Marentič Požarnik 1980, 101).

Sodobni izobraževalni trendi so zelo zanimivi. Kot prvo, se seveda izobražujemo zato, da pridobimo nova znanja. Seveda pa morajo biti ta znanja ne le uporabna, temveč tudi kakovostna ter čim bolj trajna. Samo formalna izobrazba in pridobitev diplome oziroma listine ob končanem izobraževanju dandanes ni več dovolj. Kombiniranje različnih metod in področij je vedno bolj razširjeno, kajti tako se širijo obzorja, učenje pa postaja bolj zanimivo.

2.2.1 Učenje vs. izobraževanje

Ena izmed bistvenih razlik med učenjem in izobraževanjem je prav v ciljni naravnosti. Učimo se lahko tudi nenamensko, ker je to pač del življenja. Ker lahko le tako preživimo. Da se učimo in spreminjamo. Okviri izobraževanja pa so znani vnaprej. Izobraževanje je strukturirano. Cilj je lahko pri avtorju izobraževanja ali pa pri povpraševalcu po znanju (če se omejimo na izobraževanje odraslih), pri človeku, ki čuti potrebo po znanju. Razlika pa je tudi v odgovornosti. Učenje je odločitev vsakega posameznika. Javna odgovornost ali soodgovornost je pri učenju izključena. Na to pomembno dejstvo in zato strokovno spornost zamenjave vseživljenjskega izobraževanja z vseživljenjskim učenjem je opozarjal profesor K. Rubenson iz Kanade na pripravah na UNESCO konferenco na Univerzi v Vancouvru julija 1997. Po njegovem mnenju potemtakem nimamo več zagotovila, da bo neka ustanova širila

znanje, če iz izobraževanja preidemo na učenje. Funkcionalna nepismenost in izobraževanje za zaposljivost ob učenju namesto izobraževanju nista več odgovornost družbe (Sanchez 2009).

Ker je izobraževanje bolj strukturiran proces pridobivanja znanja, učenje pa bolj ohlapno, saj pomeni vsakršno osebno spreminjanje pod zunanjimi vplivi, je prvo bolj obvezujoče za prosvetno politiko države, regije ali občine kakor drugo. Prav zato so ga bili politiki pripravljene sprejeti le na načelni, ne pa tudi na izvedbeni ravni in so se raje oprijeli manj obvezujočega učenja. Pa tudi sicer je za ljudi bolj sprejemljivo, da se učijo kot izobražujejo, ker dojemajo prvo kot prostovoljno, drugo pa bolj kot prisilno dejavnost.

V razvoju pojmovanja vseživljenjskosti učenja se zadnjih trideset let dogaja »paradigmatični premik od izobraževanja k učenju«; to pomeni, da posameznik za doseg svojih učnih ciljev (pridobitev znanja, spretnosti, navad itn.) ob izobraževanju (in učenju, ki poteka v izobraževanju) uporablja tudi druge možnosti učenja, ki niso sestavni del izobraževanja. Takšna usmeritev se zrcali tudi v geslu »od poučevanja k učenju«, ki nakazuje povečevanje deleža in vloge učenčeve dejavnosti (avtonomno učenje) v primerjavi z učiteljevo dejavnostjo in vlogo (poučevanje, sistematično vodenje učenja in učenca od zunaj). Navedene spremembe povečujejo pomen svetovanja kot bistvene prvine vseživljenjskega učenja tudi v didaktiki (oblikah poučevanja in usmerjanja, motiviranja, vadenja, svetovanja pri učenju); z njim je mogoče povečevati samozaupanje in pozitivno samopodobo učenca, upoštevajoč temeljne kompetence in zmožnosti (Jelenc 2007).

2.2.2 Izobraževanje in izzivi sodobnega sveta

Tradicionalno izobraževanje se vedno bolj kaže kot neučinkovito in nezadostno. Tradicionalna šola duši radovednost in kritično razmišljanje – strah pred tujim in nezanimanje za drugačno sta gotovo posledici tega. Cilji sodobnega izobraževanja so doseganje različnih kompetenc, različnih vrst pismenosti, dvigovanje pozitivne samopodobe, samospoštovanje. Sodobna šola ni usmerjena zgolj v vsebinska in faktografska znanja, pač pa spodbuja trajna, povezana znanja, takšna znanja, ki jih lahko učenec smiselno skonstruira v svojem miselnem sistemu. V sodobni šoli naj bo učenec motiviran, da ob učiteljevi podpori čimbolj samostojno raziskuje, odkriva, analizira in povezuje ter na tak način prihaja do lastnih spoznanj. Le na ta način bo posameznikovo znanje res konstruktivno, vseživljenjsko (Karim 2003).

Sodobno izobraževanje se vedno bolj usmerja v učenca samega, cilj je pripraviti učenca za nadaljnje življenje v realnem svetu. Učenje mora biti konstruktivno in mora v celoti pokrivati vse vidike razvoja mladega človeka. Golo prenašanje znanja ni več v prvi vrsti, pomembno je spodbujanje k samostojnemu reševanju problemov, razmišljanju, razumevanju odnosa med teorijo in prakso itn. Prepričana sem, da je potreben izobraževalni sistem, ki se bo izkazal v izobraženosti, kreativnosti, inovativnosti, samoiniciativi. Naloga izobraževanja je, da posamezniku ponudi izhodiščne točke, ki mu pomagajo najti svoj prostor v svetu, ga naučijo kako kakovostno živeti in sobivati z drugimi, še posebej z drugačnimi.

2.3 POUČEVANJE

»Ljudi ne moremo ničesar naučiti, lahko jim samo

pomagamo, da tisto odkrijejo v sebi.«

Galileo Galilei

Poučevanje pomeni organizirano, smotno in profesionalno dejavnost učitelja v pouku in mora zagotavljati kakovostno učenje učencev (Adamič 2005, 76). Poučevanje lahko opredelimo kot učiteljevo neposredno pomoč učencem pri osvajanju izbranih prilagojenih spoznanj, sposobnosti, spretnosti, vrednot in izkušenj. Poučevanje ima tudi nalogo vključevati v neposredni učni kontakt z učno stvarnostjo in smotno vodenje pri čim bolj samostojnem učenju (Blažič in drugi 2003, 27). Poučevanje predvsem spodbuja, usposablja in usmerja učence za kritično samostojno učenje in osebnostno oblikovanje. Jank in Meyer (2006, 39) definirata poučevanje kot »metodično posredovanje določene učne vsebine učencu v pedagoško pripravljenem okolju«.

Poudariti želim, da poučevanje ni zgolj premišljena izbira učnih vsebin in korektna izpeljava pouka, temveč je veliko več kot to. Bolj kot slednje je pomembno oblikovanje odnosa med učiteljem in učenci in tudi samo usmerjanje odnosov med učenci. Učitelj mora vstopiti v odnos z učenci, v kolikor želi poučevati. Vzgoja in izobraževanje sta prepletene, vendar pa kljub temu obstajajo formalne opredelitve ciljev šolanja, ki vključujejo ločnico med vzgojo in izobraževanjem. Pomembne novosti se dogajajo tudi na področju izobraževanja in profesionalnega razvoja učiteljev, vedno bolj prihajajo v ospredje kompetence učiteljev. Več podrobnosti o kompetencah učiteljev bom zapisala v poglavju 5.3.

Pri pouku je pomembno, da učenci sistematično, svojevrstno in aktivno osvajajo znanje, spretnosti in navade, razvijajo svoje psihofizične sposobnosti, pridobivajo delovne navade in razvijajo delovno kulturo, se usposablajo za samoizobraževanje in se osebno oblikujejo v procesu, ki ga vodi strokovno usposobljen učitelj (Adamič 2005, 77). Pri poučevanju je potrebno upoštevati, da imajo učenci že določeno znanje, ideje, predstave, vrednote, izkušnje in želje, katere usposablajo za samostojno kritično učenje in nadaljnje oblikovanje osebnosti. Zato svobodno, demokratično, multimedijsko in multimetodično poučevanje odpira širok prostor samostojnemu učenju. Takšno poučevanje povezuje nižje in višje oblike učenčeve aktivnosti ter presega dialektična nasprotja kot so: učno dajanje in sprejemanje, reproduciranje in razmišljanje, posnemanje in odkrivanje, izobraževanje in vzgajanje, vodenje in samovodenje, morati in želeli učiti se (Blažič in drugi 2003, 27). Poučevanje je aktivna in k cilju usmerjena dejavnost in vključuje dve usmeritvi: prva se nanaša na odnos med cilji in vsebinami pouka oziroma s katero snovjo lahko dosežemo določen cilj. Druga usmeritev predstavlja učenje oziroma učni proces (Jank in Meyer 2006, 39).

Pouk je torej vzajemna dejavnost učitelja in učencev, v katerem potekata dve aktivnosti: učenje (aktivnost učenca) in poučevanje (aktivnost učitelja). Kakovost poučevanja neposredno vpliva na kakovost učenja, na rezultate in dosežke učencev, njihov napredek, rast in razvoj (Adamič 2005, 77). Značilnosti odprtega pouka se kažejo pri raziskovalnem, projektnem, problemskem, ravnajsko ali delovno orientiranem pouku, izkustveno usmerjenem pouku, timskem pouku. Raba teh strategij pomembno vpliva na poučevanje in učenje in s tem na pouk. Pri pouku, kot rečeno, naj ne bi bila prisotna le transmisija, ampak transakcija (kjer gre za množstvo miselnih interakcij med učitelji in učenci ter učenci samimi) ter transformacija (torej spreminjanje osebnosti in pojmovanj o svetu) (Hus 2010, 211). Poudariti velja, da naj učitelj ob izbiri določene učne metode upošteva miselno aktivnost in sodelovanje učencev in naj uporabi tisto metodo, ki lahko prispeva k uresničevanju učnega cilja. Iz tega sledi, da dinamična uporaba različnih učnih metod prispeva k učinkovitosti pouka, razvijanju učenčevih sposobnosti, zmožnosti, osebnostnih lastnosti in osvajanju znanja (Adamič 2005, 82).

Sodobni modeli poučevanja omogočajo dinamičen pretok znanja na interaktiven način. Predvsem bi želela izpostaviti, da bo šola v prihodnosti morala sigurno vključiti v učne vsebine IKT kot pomemben del učnega procesa za vse njegove udeležence. Sodobna šola naj bi stremela k temu, da bi poučevanje postalo manj tradicionalno in bolj odzivno na sodobne teme. Seveda pa se mora pozornost pri samem poučevanju usmeriti v procesna znanja in

razvoj kompetenc, s katerimi bo udeleženec učnega procesa zmožgal in znal sam poiskati relevantne informacije ter jih ustrezno uporabiti. Smernice poučevanja bi se morale usmeriti v spretnosti razreševanja problemov in v učenje učenja.

2.4 ZNANJE KOT KLJUČNA KONKURENČNA PREDNOST

»Na svetu ni več nikakršne gotovosti, so le priložnosti.

Ena največjih je neprestano spoznavanje, kako se učiti hitreje in lažje ter kako to znanje potem uporabiti...«

Douglas MC Arthur

Najbolj iskano je tisto znanje, ki je tržno tudi najbolj zanimivo. Pri tem velja poudariti, da golo znanje ne zadošča, temveč je vedno bolj pomembno znanje kot skupek kompetenc: celota znanj, spretnosti, osebnostnih lastnosti in še posebej motivirane oblike delovanja. Ni pomembno, če posameznik nekaj zna, vendar tega v delovnem okolju ne izraža. Posameznik z znanjem, ki ga zna uporabiti, je tisti, ki ima konkurenčno prednost.

V času t.i. informacijske družbe, ko se dogajajo hitre spremembe in so te edina stalnica, je tehnološki vpliv v organizaciji in nanjo silno pomemben. Za prilagajanje tem spremembam vedno bolj potrebujemo nova znanja in ne le znanja, ki so bila pridobljena v formalnem izobraževanju in s časom zastarajo. Potreba po vseživljenjskem učenju in izobraževanju postaja nuja (Berce 2005, 154).

Potrebe po znanju dandanes presegajo čisto vse meje, učiti se je potrebno na vsakem koraku. Le tisti, ki do skrajnosti izkoristi svoje sposobnosti, se dokoplje do novih rezultatov, do novih znanj. Vendar pa za doseganje dobrih učnih rezultatov ne zadoščajo samo primerne sposobnosti, temveč je tu izrednega pomena motivacija⁴. Pomembno je, da se je človek pripravljen potruditi, da je za doseg določenega cilja ustrezno motiviran. Kako, kdaj in v kolikšni meri bo posameznik našel pot do znanja, pa je povsem individualna odločitev, v veliki meri odvisna od že zgoraj omenjene posameznikove motivacije, le ta pa od njegovih potreb.

⁴ Motivacija je proces izzivanja (zbujanja) človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi se dosegli določeni cilji. Gibalne sile, ki aktivnosti izzivajo, krepijo in usmerjajo v cilje, imenujemo motive (iz lat. movere – gibati, premakniti) (Marentič Požarnik 1980, 81).

V učno motivacijo štejemo vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja in mu določa intenzivnost in trajanje. Učna motivacija je produkt medsebojnega delovanja razmeroma trajnih osebnostnih potez učenca samega (npr. storilnostne motivacije) in značilnosti učne situacije (npr. načina učiteljevega poučevanja in spodbujanja, zanimivosti snovi ipd.) (Marentič Požarnik 1980, 83).

Znanje kot rezultat procesa učenja je nekakšna gibljiva celota izkušenj, vrednot, relevantnih informacij in strokovnih vpogledov v določeno področje, ki nam omogoča ocenjevanje in razvijanje novih izkušenj in znanj. Lahko ga obravnavamo kot predmet oziroma stvar, ki jo je treba hraniti in premešati, ali kot proces vedenja in delovanja posameznikov in skupin. Razumemo ga tudi kot množico prepletajočih se utemeljenih resničnih mnenj, zato si ga najlaže predstavljamo na ravni posameznika, ko je le-to skrito v njegovi glavi. Vendar pa znanje ne predstavlja najvišje ravni. Povežemo ga z lastno intuicijo, ki izhaja iz naših predhodnih izkušenj, in pridemo do modrosti (Blažič in Starc 2006, 20-21).

Ena zaposlitev in en poklic za vse življenje sta stvar preteklosti. Ljudje se soočamo s potrebo po znanju, ki nam skupaj z usposobljenostjo, da samostojno vplivamo na svojo prihodnost, edino zagotavlja osebni razvoj in s tem tudi delo in zaslužek, potreben za preživetje. Hiter razvoj prinaša s seboj spremembe in s tem nenehno potrebo po izobraževanju in prilagajanju. Brez novih osvojenih znanj in veščin ni mogoče ohranjati zaposlitve, učinkovito voditi uspešnih podjetij, lokalnih skupnosti, države, razvijati odnosa s kupci, širiti ponudbe in nenazadnje aktivno soodločati o lastni in skupni prihodnosti.

Dandanes vsak, ki ne želi životariti nekje na obrobju in zavreči tisočeri možnosti, ki jih daje življenje, ve, da mora vlagati v svoje znanje. Čeprav zveni obrabljeno, je znanje v resnici bogastvo, ki ima to čudovito lastnost, da ni v lasti izbrancev, nekaj podedovanega, temveč se ponuja vsem. Kdor ga je pripravljen pridobiti, je nagrajen, kdor se ni pripravljen zanj potruditi, si zapre številna vrata (Klemenčič 2004, 9).

Vizija družbe 21. stoletja po Druckerju (1993), so tri glavne karakteristike: znanje, globalizacija, konkurenca. Kar zadeva znanje je splošno sprejeto mnenje oziroma dejstvo, da je družba 21. stoletja, družba znanja. Po Druckerju (1993) osnovni ekonomski resurs v tej družbi ni ne kapital ne delo oziroma delovna sila, temveč znanje, pri čemer je potrebno ločiti »družbo znanja« od danes vse pogosteje prepletajočega se termina »informacijska družba«. V prvem primeru gre za znanje, ki je vezano na subjektivno raven človeškega zadovoljevanja osebnih potreb, medtem ko gre v drugem primeru za informacijo, ki pa je vezana na

globalizacijski aspekt in je predvsem komunikološko orodje ali material, s katerim lahko posameznik zadovolji potrebo po znanju. Družba znanja je torej logičen razvoj informacijske družbe, zato bo družba 21. stoletja okarakterizirana kot »doba intelektualnih kreacij«. Židanova poudari (2007, 21), da je nujno upoštevati dejstvo, da pot poteka od podatka k informaciji, od informacije k znanju in od znanja h kompetencam. Šele ob izpolnitvi slednjega lahko govorimo o določeni družbi, kot o družbi znanja.

Znanje se prebija v ospredje in nekateri avtorji ga opredeljujejo kot temeljni dejavnik tretjega tisočletja. V tretjem tisočletju so najbolj iskani kadri ljudje, ki imajo poleg inteligence, sposobnosti in izkušenj, tudi veliko mero znanja, ki ga znajo uporabiti situaciji primerno. V današnjem času se zahteva široko znanje, fleksibilnost in nenehno izobraževanje, saj smo le tako lahko usposobljeni za spopad s sodobnimi izzivi. Z implementacijo vseživljenjskega učenja kot dinamičnim konceptom tretjega tisočletja lahko iz dinamične družbe prehajamo v družbo znanja.

Na tem mestu sem si postavila vprašanje koliko je trenutno Slovenija družba znanja. Menim, da smo kljub izrazitim spremembam v IKT, široki uporabi interneta in njegovih storitev, globalizaciji in pretočnosti blaga in storitev ter novim gospodarskim razvojnim strategijam, šele na poti v družbo znanja, nismo pa še v celoti tam. Pomembno je izpostaviti, da zgolj informacijska družba še ni družba znanja. Slovenija si mora prizadevati, da bo dohitela razvitejše države, v kolikor želimo vstopiti v družbo znanja in konkurirati ostalim. Tu velja omeniti potrebo po prizadevanju k učinkovitemu sistemu izobraževanja, čim večje vlaganje v raziskave in razvoj, vključevanje v vseživljenjsko izobraževanje in učenje ter spodbujanje podjetij k učečim se organizacijam. Seveda se morajo vsi naštetih elementi med seboj čimbolj dopolnjevati. Izpostaviti želim tudi potrebo po sodelovanju med šolami oziroma univerzami in gospodarstvom. V izobraževalne procese je potrebno uvesti čim več prakse in ostalega aktivnega sodelovanja med učenci in gospodarskimi organizacijami. Na ta način bodo učenci že tekom izobraževanja lažje in hitreje dojemali, zakaj je njihovo učenje pomembno in kako bodo lahko koristno uporabili pridobljeno znanje v praksi.

3 PREDSTAVITEV SODOBNIH IZOBRAŽEVALNIH PRAKS V TRETJEM TISOČLETJU

Temeljni cilji in načela sodobnih izobraževalnih praks so postavljeni tako, da vzgajajo in izobražujejo ljudi za prihodnost. Za razliko od tradicionalnih izobraževalnih praks, kjer je bil učitelj avtoriteta, sodobne izobraževalne prakse tretjega tisočletja temeljijo na učečem se subjektu, ki pa mora biti izjemno dobro voden. Pomemben je tako nabor učnih vsebin, kot tudi samo delo z učečim, torej način samega izvajanja poučevanja. Pouk mora biti voden tako, da je za učence učenje čudovita in zanimiva izkušnja, sama šola pa naj jim predstavlja kraj, kjer dobijo navdih in kjer lahko na svoj način pokažejo svoje sposobnosti. Učitelj mora učeče voditi do trajnega in kakovostnega znanja, bistvo pridobivanja slednjega pa je v poglobljenem razumevanju vsebin iz učnih načrtov in ne v povečevanju obsega informacij iz učbenikov. V tretjem tisočletju smo priča mnogim novim izobraževalnim praksam, ki nudijo vse ključne elemente za pridobivanje dinamičnega znanja, potrebnega za uspešen vstop in delovanje posameznika na konkurenčnem trgu dela in nudijo nenehno nadgradnjo tega znanja. Vključevanje v vseživljenjsko učenje je edina garancija za varno prihodnost kariere, kajti zavedati se je potrebno, da je miselnost, da se izobraževanje posameznika konča s formalnim šolanjem, že zdavnaj preživeta. Več koristnega znanja in veščin, kot ju bomo lahko ponudili trgu oziroma delodajalcu, bolj varna in jasna bo naša delovna in življenjska prihodnost.

Na tem mestu velja, v povezavi z vseživljenjskim učenjem, omeniti koncept globalnega učenja, ki poudarja soodvisnost in posameznikovo vpetost v globalno dogajanje. Globalno učenje nam želi omogočiti boljše razumevanje svetovnih problemov ter nas opremiti z znanjem, veščinami, vrednotami in notranjo naravnostjo, za katere je zaželeno, da bi jih kot državljani sveta imeli za spoprijemanje z globalnimi izzivi. Globalno učenje tako vključuje tri glavne faze transformativnega učenja: analizo sedanjih razmer po svetu, vizijo možnih alternativ zdaj prevladujočih modelov in proces sprememb, ki bodo vodile v odgovorno globalno državljanstvo (Zakaj globalno učenje 2012)

Ker pa se v sodobni družbi vsi spoprijemamo s pomanjkanjem časa, ki je pogosto izgovor za neudeležbo oziroma nezanimanje za globalno in vseživljenjsko učenje, je rešitev študij na daljavo. Le ta omogoča pridobitev kakovostne izobrazbe, ne da bi bilo potrebno zapustiti svojo državo, družino ali pustiti službo. Vse omenjene sodobne izobraževalne prakse bom podrobneje predstavila v nadaljevanju.

Na tem mestu velja omeniti tudi etičnost delovanja učitelja pri uvajanju sodobnih izobraževalnih praks. Ker se pri modernih učnih praksah uporablja širok spekter didaktičnih pristopov, je pomembno, da vedno analiziramo vse strani določenega didaktičnega pristopa. Profesor Pravne fakultete v Ljubljani dr. Miro Cerar ugotavlja, da je etika kot moralna filozofija ali kot praktično opredeljevanje in uresničevanje etičnih načel in vodil, vedno povezana z vsakršnim človekovim učenjem v formalni ali neformalni obliki. Etika kot nauk in praksa je eden od nepogrešljivih temeljev obstoja in pravilnega razvoja človeka. Če pade etika, pademo ljudje, zato ni učenja brez etike in ne etike brez učenja. Je pa etika dinamično področje, ki ga nikoli dokončno ne obvladamo. Cerar poudarja, da je pomembno, da se v procesu učenja ob vprašanjih, ki se nanašajo na človeka in na medčloveška oziroma družbena razmerja, pogovarjamo tudi o etičnih vodilih. Pri vsakem pridobljenem znanju ali spoznanju se moramo vprašati ali koristi ali škodi ljudem (Miklič 2011). Etika že tradicionalno predstavlja osnovo pedagoških konceptov. Na voljo je več etičnih konceptov, bistveno pa je, da učitelj ve in zna učencem obrazložiti, zakaj je izbral določen koncept. Na voljo je več etičnih argumentacij. Z etično argumentacijo si moramo prizadevati za dejanja, ki imajo najboljši izid za največje število vpletenih ljudi (utilitarizem), za dostojanstvo, spoštovanje in pravično obravnavo vsakega posameznika (etika pravičnosti), za odnose prijateljstva, ljubezni, skrbi in zaupanja, ki jih tvorimo z drugimi ljudmi in dajejo vrednost in smisel našemu življenju (etika skrbi), za dejanja, ki pozitivno vplivajo na občutek skupnosti (komunitarijanska etika) ter za dejanja, ki prispevajo k pozitivnemu oblikovanju naše osebnosti (etika vrlin). V šoli mnogokrat naletimo na etične dileme, ki jih ni mogoče rešiti z upoštevanjem vseh etičnih načel. Sleherni učitelj pa bi se moral zavezati poznavanju in upoštevanju navedenih etičnih argumentacij in nase prevzeti strokovno odgovornost glede tehtanja o argumentih za dajanje prednosti določenim etičnim načelom pred drugimi (Kroflič in drugi 2011, 20-21).

3.1 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Vseživljenjsko učenje je dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno in aformalno ter naključno ali priložnostno. Poteka v različnih učnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se izboljšata posameznikovo znanje in spretnosti. Z učenjem pridobivamo tudi interese, značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebne lastnosti. Tako zasnovano vseživljenjsko izobraževanje in učenje ima dve razsežnosti (Jelenc 2007):

- razsežnost trajanja, ki označuje, da se učimo od rojstva, torej »od zibelke do groba«
- razsežnost širine, ki označuje, da se učimo tudi povsod (ne le v šoli) in kar koli (ne le šolske predmete, tudi za vse druge naše majhne in velike, življenjske in delovne potrebe). Cilj našega učenja ni le pridobitev izobrazbe in kvalifikacije za delo in poklic, temveč tudi pridobitev širokega znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki jih potrebujemo, da bi lahko uspešno in kakovostno živeli in delali, kot posamezniki in v skupnosti

Vsebina strategije vseživljenjskega učenja, ki jo določa deset strateških jeder, s katerimi udejanjamo poglobitve razsežnosti vseživljenjskega učenja je (Jelenc 2007):

- povezanost in prepletenost vseh zvrsti, oblik, vsebin in namembnosti učenja
- pomembnost in upoštevanje vseh možnosti učenja
- učenje skozi vse življenje
- učenje v vsej širini in razsežnosti življenja
- raznovrstnost, pestrost, gibljivost izpeljave učenja
- učenje po meri osebe, ki se uči, spodbude in dostopnost učenja
- učenje za potrebe dela
- učenje za potrebe lokalne skupnosti
- ugotavljanje in potrjevanje znanja
- svetovalna pomoč osebam, ki se učijo

Židanova (2004, 46-47) zapiše takole: »Evropa želi v naslednjem desetletju uresničiti na znanju temelječo družbo. Družbo, ki se nenehno uči. Družbo, ki si zaradi svoje nenehne učečnosti zasluži ime učeča se družba«.

Vseživljenjsko učenje je nov razvojni koncept, ki nadgrajuje izobraževanje, ki se je razvijalo in oblikovalo v preteklosti. Koncepta vseživljenjskega učenja pa seveda sploh ni mogoče uveljaviti brez razvitega sistema izobraževanja odraslih. Nenehno izobraževanje in usposabljanje postajata v tretjem tisočletju ključnega pomena za spopad z izzivi sodobnega

sveta. Z nenehnim učenjem postaja posameznik bolj zaupljiv do samega sebe, razvija in dopolnjuje znanje, s tem pa postaja bolj konkurenčen na trgu delovne sile. Bistveno je, da se posameznik zaveda, da ni pomembno zgolj formalno učenje, temveč da se uči povsod. Zato je izredno pomembna osebna želja po razvoju in napredku ter motivacija. Seveda je potrebno znati potem vsa pridobljena znanja izkoristiti, jih primerno uporabiti. Pomembno je, da posameznik pridobi čim več kompetenc in raznovrstnih spretnosti, ki jih potrebuje za večjo kakovost življenja. Posledično, s tem pridobi večjo možnost aktivne udeležbe v ekonomskem in socialnem življenju. Pomembno se mi zdi poudariti, da za učenje ni nikoli prepozno ali rečeno drugače, za učenje je vedno pravi čas.

3.2 TRANSFORMACIJSKO UČENJE

Z uvajanjem procesnih pristopov se model šole spreminja iz transmisijskega v transformacijskega. Transformacijska pedagogika proučuje šole kot učeče organizacije, različne vrste učenja, s katerimi si učenci sami oblikujejo znanje na osnovi izkušenj in ga uporabljajo v življenju. Transformacijsko izkušensko učenje razume v najširšem smislu kot obojestranski proces transformacije sebe in socialnega okolja. Da pa bi se učenci lahko učili avtoreflektirano, mora učitelj z ustreznim stilom poučevanja takšen način učenja spodbujati. Če se učenci ne morejo učiti na način, kakor ga spodbuja učitelj, naj učitelj poišče drugačne spodbude za njihov lastni način učenja (Novak 2005, 5).

Transformacijsko učenje je identifikacija, pridobitev in aplikacija informacij, ki omogoča tako organizaciji kot posamezniku doseganje zastavljenih ciljev. Skrivnost transformacijskega učenja je, da so vse aktivnosti učenja močno osredotočene na specifične organizacijske cilje preнове. Te aktivnosti morajo biti usklajene z zastavljenimi cilji podjetja, povezane z delom, ki ga opravljajo zaposleni, uporabljene na način, da se z njimi izpostavijo tekoči problemi in jutrišnje priložnosti ter nazadnje, dodati morajo vrednost sedanjemu delu ljudi (Tobin 1996, 11-12).

Želela bi poudariti, da transformacijski model učenja ustreza času tretjega tisočletja, v katerem je znanje izjemno dinamično, kajti vedno več in več nastaja novega znanja, ki pa tudi hitro zastara in spet se je potrebno učiti na novo. Takšen primer je denimo uporaba IKT v namen učenja. Akterji v učnem procesu se morajo na novo učiti veščin obvladovanja tovrstne tehnologije, ki pa se zelo hitro razvija, zato je pomembna stalna nadgradnja tega znanja, če želijo(mo) biti v koraku s časom. Pomen sodobne IKT v namen učenja in poučevanja, bom

predstavila v nadaljevanju. Posamezne vidike, strahove in koncepte transformacijskega učenja, bom podrobneje predstavila v poglavju 4.

3.3 GLOBALNO UČENJE

Učenje za globalno uravnoteženo sobivanje oziroma krajše globalno učenje je vseživljenjski proces učenja in delovanja, ki poudarja soodvisnost in posameznikovo vpetost v globalno dogajanje. Cilj tovrstnega učenja so globalno odgovorni in aktivni posamezniki in skupnosti. Globalno učenje je proces spodbujanja posameznikov in skupnosti za lastno angažiranje in delovanje na področju razreševanja ključnih skupnih izzivov človeštva (Globalno učenje 2012).

Prednostni cilji globalnega učenja oziroma učenja za globalno državljanstvo (ki vključuje med drugim tudi elemente učenja človekovih pravic, medkulturno vzgojo, vzgojo za mir in nenasilje ter izobraževanje za trajnostni razvoj) so (Center Sever-Jug Sveta Evrope 2006):

- razvijanje zavedanja globalne dimenzije sveta, v katerem živimo, in naše lastne vloge kot državljanke/državljana sveta
- oblikovanje odnosov, ki izhajajo iz spoštovanja različnosti ter razvijanje pozitivnih medkulturnih komunikacijskih veščin
- spodbujanje razumevanja vzrokov in posledic globalnih tem, ki vplivajo na svet
- ustvarjanje priložnosti za aktivnosti, ki bodo pripomogle k ustvarjanju pravičnejšega in trajnostnega sveta
- sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja

Mladi v Evropi morajo imeti možnost postati del takšnega izobraževalnega procesa, ki jim bo osvetlil vzroke za globalno razlikovanje in nastajanje konfliktov. Le takšna oblika izobraževanja jim bo pomagala oblikovati vizijo sveta brez grožnje terorizma, medkulturnih napetosti in mednarodnih konfliktov. Nudila jim bo možnost osvajanja veščin globalnega državljanstva, potrebnih za sodelovanje v ustvarjanju pravičnega in trajnostnega sveta, v katerem bodo vse človekove pravice omogočene vsem. Transformativno učenje skozi globalno učenje zahteva globok, strukturni premik v temeljih načelih mišljenja, občutenja in delovanja. To je izobraževanje, ki vključuje razum, pa tudi srce. To pa zahteva korenit

preobrat k medsebojni povezanosti ter ustvarja možnost za doseganje večje enakosti, socialne pravičnosti, razumevanja in sodelovanja med narodi (Center Sever-Jug Sveta Evrope 2006).

3.4 ŠTUDIJ NA DALJAVO

Študij na daljavo se je zgodovinsko razvil s posebnim poudarkom na tistih ciljnih skupinah odraslih, ki se iz določenih objektivnih razlogov niso mogle udeleževati predavanj. To so bili zaposleni, ki so bili časovno ali prostorsko omejeni, ljudje s posebnimi potrebami (invalidi, bolniki), gospodinje z majhnimi otroki in podobno. Prva oblika študija na daljavo so bili dopisni tečaji, pri katerih so študenti po pošti prejeli lekcije, jih preštudirali, naredili preizkusne naloge in jih poslali v presojo in pogled svojemu mentorju. Tudi sami stiki in komunikacija študenta z mentorjem so potekali na daljavo, po dopisni poti, saj je mentor pregledal preizkusne naloge, napisal svoje mnenje, pripombe in komentarje ter nalogo vrnil študentu po pošti. Študent in mentor se pogosto osebno sploh nista srečala. V zadnjem desetletju je študij na daljavo dosegel neslutene razsežnosti, z razvojem tehnologije in novih medijev in glede na izreden razmah potreb po izobraževanju se je spreminjala tudi didaktika študija na daljavo. Dandanes razširjenost izobraževanja na daljavo priča o tem, da se potrebe po novih znanjih nezadržno širijo in da tradicionalne oblike izobraževanja teh potreb ne morejo več popolnoma zadovoljiti (Dobnik 2002).

Uspešno izvajanje študija na daljavo zahteva od študentov nove oblike pismenosti in nove sposobnosti učenja, hkrati pa jih tudi razvija. Načrtovanje študijskih aktivnosti, izbira ustreznih metod dela, komunikacija s tutorjem, svetovanje študentom, stalno spremljanje njihovega dela in napredovanja je ključnega pomena pri motiviranju študentov in doseganju ciljev programa. Problem se pojavlja pri neaktivnih študentih, ki niso vešči sprotnega opravljanja študijskih aktivnosti. V kolikor se pojavljajo dobre lastnosti določenega pojava, jim na drugi strani sledijo tudi slabosti. In nič drugače ni s študijem na daljavo. Kot rečeno, študij na daljavo odraža bipolarnost, saj ni pisan na kožo vsakomur. Preden se posameznik odloči za določen način izobraževanja, je pomembno, da si določi cilj, ki je osmišljen. Od tega, kako hitro posamezna izobraževalna praksa pripelje posameznika do izbranega cilja, je pogosto odvisen izbor le te. Pomembno je, da ima oseba, ki se odloči podati na pot določene izobraževalne prakse, pred seboj jasno zastavljen cilj, določiti si mora smisel in smoter njegovega dosega. Prednosti študija na daljavo so naslednje (Zagmajster 1995):

- študij na daljavo omogoča večjo svobodo časa, kraja in tempa študija

- študij na daljavo omogoča večje možnosti za izobraževanje
- izboljšanje kvalitete izobraževanja na tradicionalnih visokošolskih institucijah
- ekonomske prednosti študija na daljavo

Pomanjkljivosti študija na daljavo pa so (Zagmajster 1995):

- študenti pri študiju na daljavo so socialno izolirani
- študent v vlogi pasivnega sprejemnika informacij in nevarnost enosmerne komunikacije
- problemi z dostopnostjo medijev (problem fizičnega dostopa in pomanjkanje izkušenj pri uporabljanju IKT)
- nevarnost velikega osipa

4 VIDIKI TRANSFORMACIJSKEGA UČENJA IN ŠOLE

4.1 RAZVOJ TRANSFORMACIJSKEGA UČENJA

Teorija transformativnega učenja izhaja iz kognitivne in konstruktivistične teorije in pojasnjuje, kak se odrasel posameznik uči.

Z razvojem pedagoško-didaktičnih teorij se relativno neodvisno razvija tudi vzgojno-izobraževalna t.j. edukacijska praksa. Razvoj pedagogike in obenem pedagoške antropologije je tudi dejavnik razvoja šole. Teoretsko izhodišče transformacijskega modela šole daje v 20. stoletju transformacijska pedagogika (angl. transformative pedagogy), ki jo Senge tematizira kot vedo, ki izhaja iz teorije in prakse kritične pedagogike. Le-to predstavljajo P. Freire, M. Apple, P. McLaren, H. Giroux, R. Quantz itd. Izpeljana je iz Habermasove kritične teorije družbe in se tudi sama imenuje kritična pedagogika (angl. critical pedagogy). Po Sengeju se transformacijska pedagogika ukvarja s šolami kot učečimi se organizacijami in z različnimi vrstami učenja, vključno z izkušnjemskim. Učenje je razumljeno v najširšem smislu kot obojestranski proces transformacije osebe in socialnega okolja. V tem okviru se razvijata tudi kritično mišljenje in kritična pismenost, ki sta še premalo realizirana v našem prostoru. Seveda pa najdemo zasnove za transformacijsko šolo že znotraj filozofije vzgoje Sokrata, Komenskega in Pestalozzija. Prepoznavna je v šoli dialoga, šoli dela, šoli svobodnih dejavnosti, šoli mišljenja in življenja. Šola kot socialna realiteta ni nikoli zgolj transmisijska

ali transformacijska. Obe usmeritvi se v njej prepletata v smeri ene ali druge smeri (Novak in Cerar 2007, 2). Habermasova teorija ima kritični naboj za nastanek transformacijske šole. Naj omenim še Luhmannovo teorijo, ki tega naboja nima, omogoča pa interdisciplinarno diskusijo o šoli kot sistemu rastoče kompleksnosti v okolju. Uravnotežen model razvoja šole v 21. stoletju zagovarja po eni strani že Unescova komisija (Delors 1996) s konceptom štirih stebrov učenja, po drugi strani pa ga zagovarjajo teoretiki transformacijskega modela šole z razvijanjem.

Transformativna teorija sloni na Habermasovi teoriji odkritega/zgovornega/zaupnega delovanja in uporablja koncept instrumentalnega in odkritega/zaupnega/zgovornega učenja. To je domena, ki jo je nadalje razvil Mezirow, kot transformativno učenje. Oboje; instrumentalno/koristno/uporabno in zaupno/odkrilo znanje se lahko uporabi v procesu transformacije/procesu preoblikovanja. Vendar, če se hočemo učiti transformativno, mora učenec razviti sposobnost za odražanje kritičnosti. Preko obeh kritičnih odrazov/razmišljanj in preko kritičnega razmišljanja lahko učenec uporabi transformativni potencial v svojem po interpretacijskem/razlagalnem ključu (Taylor 1998).

Zelo pomembna pristopa transformativnega učenja sta Dalozov psihorazvojni in Boydov psihoanalitičen. Mezirov razume transformacijo kot racionalno prizadevanje, s poudarkom na kritični refleksiji, medtem ko sta Daloz in Boyd razširila teorijo in vključila bolj holistični in intuitivni pristop transformativnega učenja. Cilj transformativnega učenja pri Dalozu je vseživljenjski osebni razvoj, kjer učitelj nastopa kot mentor v učnem procesu. Mentor učence spodbuja, daje izzive, jih vodi in podpira. Zanj je izobraževanje transformativno potovanje. Za razliko od Mezirova, za razvoj in transformativno učenje predlaga pripovedovanje zgodb, ki učence popeljejo k bolj holističnemu in drugačnim pogledom na svet (Merriam in drugi 2007). Boyd pa s svojim psihoanalitičnem pristopom razume transformativno učenje, kot notranje potovanje. Do temeljne spremembe pride, ko posameznik razreši osebno dilemo in razširi zavestno, ki se vključi v njegov značaj. Učenje je proces, ki poteka skozi refleksijo psihičnih struktur, kot so ego, kolektivno nezavedno itd. S tem, ko ozavestimo notranje psihične konflikte, lahko dosežemo samoaktualizacijo (Merriam in drugi 2007). Velja poudariti, da transformacijske šole ni mogoče realizirati brez ustvarjalnega, samostojnega in kritičnega učenja ter mišljenja.

4.2 MEZIROVA TEORIJA TRANSFORMACIJSKEGA UČENJA

Teorijo transformativnega učenja je prvič predstavil Jack Mezirow. Sestavil jo je na svojih pedagoških izkušnjah. Ukvarjal se je z ženskami ter zanje pripravljenimi ponovnimi programi na javnih univerzah. Osebni razvoj teh žensk, osvobujočih od pravil socialnih odvisnosti v izobraževalnih ustanovah, je empirični/izkustven izvor teorije transformativnega učenja. Namen teorije transformativnega učenja je, da bi bila uporabna odraslim izobraževalcem, katerih naloga ni le naučiti njihove odrasle učence predmeta, ampak tudi podpirati razvoj zmožnosti življenja v kompleksni in dinamični družbi. Mezirow zahteva, da je transformativna teorija v osnovi speljan in idealiziran model učečega procesa, ki sloni na naravi človeške komunikacije. Teorija transformativnega učenja hoče razjasniti splošne, ampak neopazne okoliščine/stanja za človekov razvoj. Učenje se zdi kot vzajemen/medsebojen proces med ljudmi, ki je odvisen od miselno povezanih faktorjev-kot osebno preoblikovanje njegovih/njenih poti razumevanja (Taylor 1998). Aktivnost je ključna za transformativno učenje. Okvir reference nakazuje na to, da nas navade vodijo v naša dejanja. To pomeni da preizkušamo omenjeni okvir. Posameznik, ki se uči, je prisiljen analizirati svoja nekdanja domnevanja, da se lahko bolje spopada z danimi situacijami. Transformacija je predvsem pomembna zato, da lahko upravljamo z okoljem.

Mezirow je predstavil dva koncepta (Taylor 1998):

1. pomenske perspektive ali navade mišljenja

Naše percepcije sami filtriramo in ta Mezirow okvir reference je sestavljen iz kulturnih paradigem in naše lastne zgodovine (izkušenj). Navade mišljenja in naše lastne poglede osnujemo v soglasju s socialnimi, zgodovinskimi in kulturnimi dejavniki v družbi. Ker pa so ta razmerja med dejavniki neenaka, se dejavniki ustvarijo z družbenim diskurzom. V družbi imajo kulturni okvirji meje, v katerih se človek lahko uči s transformativnim učenjem, kajti le tako lahko te meje okvirja odkrije in jih preseže. Navade mišljenja so notranji pogledi, na katerih sami ustvarimo navado lastne interpretacije. To so navade v naši družbi, ki so priučene. S tem socio-kulturnim učenjem konstruiramo naš vrednostni sistem, našo percepcijo, naša verovanja in lastne domneve, ki so nam postale že samoumevne. Navade mišljenja pa so izražene z našimi lastnimi pogledi. To so skupki mnenj, ki pogosto determinirajo kako sami interpretiramo razmerja vzrok/posledica (to počnemo popolnoma samoumevno).

2. pomenske sheme ali lastni pogledi

Lastna mnenja in lastni pogledi se odkrivajo, ko posameznik izkusi raznolikost skozi delitev zgodb drugih in njihovih izkušenj. Transformativna teorija je bila deležna veliko kritik in tako se je razvijala od svojega nastanka do danes. V andragoških raziskavah, Mezirowa teorija transformativnega učenja služi kot dober primer tega učenja.

4.3 KONCEPTI TRANSFORMACIJSKE ŠOLE

S tradicionalnega vidika je transformacijska šola alternativa transmisijski šoli, z lastnega razvojnega vidika pa ji gre za načrtovanje in evalviranje uresničevanja tega, kar na ciljni ravni še ni bilo uresničeno. Model transformacijske šole se razvija šele od 6. stopnje Gravesove spirale dalje. 4. stopnja je še socialistično transmisijska, na 5. stopnji se neoliberalna šola začne avtonomno reflektivno odpirati za nove tržne vplive. Transformacijska, prožna identiteta šole nastaja s transformacijskim učenjem, sodelovanjem med udeleženci edukacije in v mrežni povezanosti z drugimi šolami. Različnim tipom šol, ki se v Sloveniji razvijajo po osamosvojitvi od leta 1991, ustrezajo različni antropološki koncepti edukacijskega človeka (waldorfski šoli Steinerjev antropozofski koncept, šoli Montessori koncept človeka po pedagogiki Montessorijeve, eko šoli ekološki koncept, šolam s koncesijo krščanski koncept človeka, šolam kakovosti, Glasserjeva teorija človekovih potreb in možnosti izbire. Hkrati z opisovanjem in predvidevanjem nadaljnjih členitev različnih pedagoških praks, teorij in interesov pa se pedagoški antropologiji zastavlja tudi vprašanje njihove (možne) skupne osnove v spreminjajoči znanstveni paradigmi (Kuhnov izraz). Zato je pedagoška antropologija zadolžena tudi za tematizacijo odnosa med staro in novo paradigmo šole (Novak in Cerar 2007, 1).

Identiteta se pojavlja kot lastnost šole oziroma njena kakovost, ki se zgodovinsko razvija iz pojma dobre šole. Da bi lahko osvetlili aktualno dogajanje v zvezi z razvojem posamezne šole, posežemo v tri področja: dinamično pojmovanje identitete, zgodovinski razvoj pojmovanja šole in njenega načrtovanja, ki se kaže predvsem v razvoju didaktičnih modelov in je z razvojem avtonomije šole novo področje, ki se zaradi pouka kot temeljne dejavnosti šole nujno vključuje v polje didaktike oziroma organizacijo delovanja šole. Novost v raziskovalnem pristopu k razvoju šole je, da se vprašujemo hkrati po razvoju identitete šole in identiteti t.j. spoznavnosti njene razvojne smeri znotraj določene teorije (Cerar in Novak 2007, 2). Transformacijska identiteta šole je spoznavna v preseku različnih delnih identitet, tako kot je transformacijsko učenje določeno v preseku različnih učnih, vodstveno

organizacijskih, poučevalnih in mišljenjskih stilov. Šola kot ustanova je skupna reakcija na problem v preseku interakcijskih komunikacij med udeleženci edukacije. Transformacijska šola je po meri celovitega – kompleksno komunikativnega človeka kot edukacijskega bitja (homo educans – educator). Tako zamišljen človek se nahaja v presečišču ekonomskega, kulturnega (religioznega), političnega, socialnega človeka, kar odgovarja Parsonsovi AGIL shemi (Novak in Cerar 2007, 15).

Zora Rutar Ilc (Štefanc 2005, 36) imenuje transformacijski pristop tudi »procesni«, saj učenci »v procesu /.../ spreminjajo svoje koncepte in interpretacije«. Konstruktivisti ga zato imenujejo konstruktivistični pristop. Ker se dogaja skozi intenzivne izmenjave med učenci in učiteljem in med učenci samimi, ga nekateri imenujejo tudi interaktivni. Ta pristop nujno izhaja iz tega, kar učenci že vedo: zastavlja se vprašanja po njihovim razlagah in idejah in se navezuje na njihova predznanja.

Na tem mestu je torej primerno, da izpostavim koncept konstruktivističnega učenja in poučevanja, ki sem ga omenila v zgornjem odstavku. Konstruktivistično naravnani pouk zahteva učenca, ki je miselno aktiven in svoje znanje gradi oziroma konstruira z lastnim naporom (Marentič Požarnik 2008). Gre za to, da se novo znanje povezuje z že obstoječimi kognitivnimi strukturami ter jih tako nadgrajuje in konstruira v mrežo pravil in podatkov. Proces povezovanja novega s starim znanjem zahteva ustrezno predznanje, katero se skozi leta spreminja v kognitivne mreže – njene bistvene sestavine so pojmi v našem spominu, ki so organizirani. Učenje v šoli mora biti aktivno in selektivno (opredeljevati moramo temeljno in bistveno), ker takšno učenje v večji meri izkorišča možganske potenciale (Marentič Požarnik 2000). Pri konstruktivističnem učenju učenec potrebuje primerno podporo učitelja, medtem ko miselne procese mora opraviti sam (Marentič Požarnik 2008, 32).

Takšno pojmovanje učenja pa hkrati zahteva drugačno vlogo učitelja oziroma poučevanja. Učitelj v vlogi mentorja išče in ustvarja situacije, v katerih učenec s svojo dejavnostjo izgrajuje znanje. Da bodo učenci miselno dejavni pri pouku, je odvisno, na kakšen način učitelj podaja snov, kako uporablja in pristopa k tehnologiji in kakšne metode uporablja pri pridobivanju znanja. Učitelj ustvarja aktivnega učenca tako, da mu vzbuja miselno aktivnost, radovednost, vedoželjnost in mu omogoča lastno raziskovanje. Le takšen učenec bo lahko gradil svoje znanje. Učenec kot aktivni člen v učnem procesu ob tem spoznava, da znanje ne predstavlja objektivne danosti, temveč je posledica lastne vsakokratne izgradnje (Marentič Požarnik 1998, 252). Tudi Židanova izpostavlja potrebo po tem, da morajo biti danes v

ospredju pedagoškega procesa problemskost, konstruktivistični pristop, inovativnost. Učitelj družboslovja mora pri mladih razvijati tako imenovane višje kategorije njihovega družboslovnega znanja, saj bodo mladi le tako lahko razumeli, da se je svet danes bistveno spremenil in da je v tem globaliziranem svetu njihova nenehna (iz)gradnja družboslovnega znanja nujna. Mlade je nujno opremljati s trajnimi in uporabnimi družboslovnimi vedenji (znanji) (Židan 2009, 87).

Pomembno je poudariti, da je transformacijska šola svež, dinamičen izobraževalni pristop, nova učna kultura, ki pa se po drugi strani kaže v vedno bolj zahtevnem in odgovornem pedagoškem delu, ki postaja vedno bolj individualizirano in za mnoge učitelje pravi izziv. Gre za učno prakso tretjega tisočletja, ki je zelo kompleksna, vendar v svojem bistvu izredno aktualna. Naučiti se učiti in poučevati v skladu z dinamičnimi transformacijskimi pristopi, postaja izziv tako za učitelje, kot tudi za učence. V empiričnem delu bom naredila tudi primerjavo oziroma bom raziskala, kakšna je razlika glede vključevanja transformacijskega učenja pri pouku pri učitelju z začetno karierno potjo, učitelju s srednjo karierno potjo in učitelju ekspertu. Sem mnenja, da razlika zagotovo obstaja, kakšna in v kolikšni meri, pa bom preverila.

4.4 RAZVOJNI IN STRUKTURNO IDENTITETNI VIDIKI TRANSFORMACIJSKE ŠOLE

Minevajo časi, ko je država avtokratsko zagotavljala šoli pogoje šolskega delovanja. Šele pri umikanju države s polja zastiranja avtonomije šole, ta država uzakonja decentralizirano avtonomno šolo. In šele zanjo postane bistveno vprašanje prav načrtovanje (planing) njenega vzgojno-izobraževalnega dela. Na to vprašanje lahko pogledamo z naslednjih različnih zornih kotov (Novak in Cerar 2007, 3):

- *pedagoško-didaktični vidik* uvajanja in tematiziranja sprememb v razvoj učenja in poučevanja. Ta vidik v največji meri vpliva na razvoj didaktike in prizadevanj za uporabo ustrezne učne tehnologije – učnih pripomočkov
- *managersko leaderski vidik* vodenja šole z uvajanjem sodobnega menedžmenta v neprofitne organizacije
- *humanistični vidik* humano orientirane šole zagovarjajo različne teorije šole (npr. von Hentig, 1997). Organizacijska pedagogika odnose med ljudmi tudi normira

- *socialni vidik ali vidik socialnega delovanja* po Lerschu rabi sociologijo – sistemsko teorijo oziroma z ekologijo šole
- *pravni vidik* ustanovitelja je pomemben pri doseganju zadanih ciljev, pravnih zahtev, uredb, norm in standardov znanja šole
- *upravni vidik* nam da vpogled v javno upravo, itd.

Za transformacijski model šole niso značilni le različni vidiki, ampak tudi različne povezave. V njenih novih programskih smernicah so naslednje značilnosti (Novak in Cerar 2007, 4):

- izvajanje integrativnega kurikula
- izpeljava interakcijske komunikacije v koncentričnih krogih. Učenec-učitelj, učitelji med seboj, učitelji in ravnatelj, učitelj in starši, šola in ekologija okolja
- uravnoteženo razvijanje sposobnosti telesa, duše in duha
- sistematično razvijanje preventivnih dejavnosti
- medinstitucionalno povezovanje šole (lokalna skupnost, podjetja, društva, klubi staršev, zdravstveni dom, druge šole)

Vsak vidik in vsaka povezava dajeta drugačno sliko, vsi vidiki skupaj pa tvorijo celoto. V času rastoče kompleksnosti postmoderne družbe je sicer težko obdržati vse te vidike v celoti, je pa potrebno, če hočemo zadovoljiti vse edukacijske potrebe vključno s težnjo po pravični šoli. Dejstvo, da je postalo tako pomembno vodenje in organiziranje, je posledica tendence, po kateri bo izobraževanje vedno manj dejavnost izven dela in za delo in vedno bolj dejavnost, ki je nujna za racionalno in produktivno izkoriščanje proizvodnih sil.

Model transformacijske šole vključujemo v Gravesov spiralno razvojni model. Še vedno je mogoče zastopati identitetni model šole in njene vključenosti v okolje od najožje do najširše identitete, od količinske do kakovostne, od parcialne do integrativne in od toge do najbolj fleksibilne. Razvoj Slovenije prehaja od 4. do 6. stopnje. Za 4. stopnjo (truth force) je značilen lojalni človek, ki se sprašuje po smislu življenja. Išče eno samo resnico oziroma religijo. Moto njegovega življenja je: stremljenje po moči pod geslom »Žrtvujem se!« Zanj so pomembni položaj na družbeni ali poslovni lestvici in njegov naziv. Motivirata ga disciplina in samospoštovanje. Značilne organizacijske oblike so patriarhat, funkcijsko naravnana

hierarhija in elitne strukture s strmo urejeno hierarhijo in birokracijo. Posebne sposobnosti teh ljudi so lojalnost, pripadnost skupini, sistemu ali organizaciji in zvestoba. Njihova slaba stran je togost (Novak in Cerar 2007, 4).

Za iskalca uspeha, to je 5. stopnja (strive drive), je značilna tekmovalnost za uspeh na trgu ali za delovno mesto s prepričanjem, da mora premagati konkurenco. To je del podjetniškega duha vsakega posameznika. Iskalec uspeha zna načrtovati, njegovo načelo pa je materializem. Motivirajo ga zmage, dosežki (imeti čim več) in dobiček. Nadrejen je tisti, ki dosega najboljše rezultate. Dobre lastnosti iskalca uspeha so učinkovitost, vztrajnost, pripravljenost za sodelovanje in ustvarjanje, slaba pa je pomanjkanje sodelovanja. Ta stopnja je značilna za sodobni kapitalizem, raziskovanje in tržno gospodarstvo. Videti je, da je to model posameznih inovativnih učiteljev, ki znajo prevzemati vzgojno izobraževalne pobude (Novak in Cerar 2007, 5).

Sodelovalni človek, to je 6. stopnja (human bond – človeške vezi za možnosti in priložnosti), se zaveda, da posameznik preprosto ne more vsega obvladati. Večji problemi zahtevajo kolektivno reševanje, oblikovanje skupin pa temelji na čustvenih vezeh (mi, naš tim, naša skupnost). Razvito je socialno mišljenje, velja pa moto: »Skupaj bomo uspeli!«. Dobre lastnosti timskega človeka so potreba po združevanju, spoštovanje drugačnega mišljenja in občutek pripadnosti. V skupino je treba sprejemati nove člane z novo energijo, da ne bi delo ostalo procesno brez doseganja novih ciljev. Za sodobno organizacijo so sposobni timski sodelavci pravi zaklad. Naloga kadrovske službe je, da jih poišče in jim ponudi priložnosti za nadaljnji razvoj ter jih v podjetju tudi zna obdržati. Problemi se večinoma rešujejo tehnično administrativno. To pa pomeni, da utegne biti za iskalce novih možnosti in uspehov utesnjujoč in zaviralen. To vodi do nove t.im. 7. stopnje, kjer je posameznik s širšimi vidiki ponovno zaželen vodnik (Novak in Cerar 2007, 5).

Eden izmed osnovnih pogojev uveljavljanja transformacijske paradigme je integrativni kurikulum, ki opredeljuje socialno vključenost otrok s posebnimi potrebami. Tako bolj kot vsebinsko razsežnost poudarja interdisciplinarnost poučevanja, reševanje problemov, samostojno ustvarjalno mišljenje učencev in razvoj integrativnega modela izobraževanja učiteljev. Integrativna edukacija⁵ je refleksija izkustev učenja v medsebojni interakciji

⁵ Integracija je uvrščanje elementov iz nižjih ravni v višje. Razlikujemo integracijske procese na naslednjih ravneh: 1. interdisciplinarno povezovanje univerzitetnega znanja, ki ga sprejemajo (bodoči) učitelji, 2. povezovanje učiteljev med seboj na šoli, 3. medkulturna integracija, 4. integracijo edukacijskih ved, 5.

udeležencev. Ta refleksija vključuje učenčevo telesno govorico – čute, razum, čustva in intuicijo (Novak in Cerar 2007, 6).

4.5 KRAMPOVE OPREDELITVE ŠOLE

Krampove opredelitve šole so v implicitni ali eksplicitni povezavi s konceptom vseživljenjskega učenja in izobraževanja. Prva definicija daje prednost učenju pred poučevanjem, druga je dokaj sodobna, vendar še ne spodbuja učenja znotraj odraslega sveta dela, tretja se nanaša le na kulturni podsistem družbe. Pri četrti ni jasno, ali se nanaša na posameznika iz prvotnega kapitalizma ali iz postmoderne. Peta definicija opredeljuje le specifično t.j. drugo socializacijo posameznika, šesta definicija je podobna drugi in sedma se nanaša na polifonijo ali kakofonijo glasov. Verjetno je, da so za oblikovanje strategij vseživljenjskega učenja boljše eksplicitne teorije šole. V Sloveniji je postal prevladujoč ekonomski koncept vseživljenjskega učenja glede na to, da država daje prednost gospodarstvu pred drugimi področji družbenih dejavnosti. Če bi se enakomerno ali vsaj premo sorazmerno razvijali vsi, bi bilo to v skladu s holističnim konceptom. To je videti utopično, ker vsaka nova razvojna stopnja tudi znotraj šolskega delovanja prinaša novo neenakost in neuravnoteženost, čeprav skuša odpraviti prejšnje slabosti (Novak in Cerar 2007, 8).

Kramp (v Novak in Cerar 2007, 8) se podobno kot Althusser zaveda, da je šola ideološki aparat države. V svojo celovito šolsko teorijo vključuje sedem faktorjev, ki vsebinsko opredeljujejo naslednja področja:

- politične instance in družbene skupine, ki imajo pravno moč nad šolo
- ki imajo v sebi prikrite norme
- ki šoli dajejo naloge
- ki šoli zagotavljajo sredstva
- ki učencem/dijakom v šoli prinašajo kompetence
- ki določajo načela izobraževanja učiteljev

razlikovanje med učenci s posebnimi potrebami in nadarjenimi učenci, 6. integracija osebnosti, 7. razvijanje socialnih partnerstev med šolo in starši, 8. integrativni model sodelovanja med šolo in univerzo. Vse to rezultira v pojavih integrativnega pouka, integrativnega kurikula in integrativne pedagoške kulture (Novak in Cerar 2007, 16).

- ki v šoli opravljajo didaktične strategije

Takšen oris presega območje kurikularnega mišljenja, načrtovanja in delovanja. Tudi z enakovredno obravnavanimi teorijami ni mogoče preseči stanja, kakor tudi ne, ko se šolska pedagogika ukvarja s praktičnim delom, s pogoji in možnostmi prakse. Takšno delitev teorije in prakse so v zgodovini znanosti in delovanja v praksi pogosto spodbujali. V takih primerih so pogosto aplicirali šolske teorije na kurikularne teorije. Transformacijski šoli ne ustreza zgolj vsebinski kurikulum, ampak predvsem procesni in integrativni kurikulum. Pedagogika v najširšem smislu ne obsega le mikrosocialnih, ampak tudi mikropsihološka razmerja, slučajnosti, kaotičnosti, detajlov, ki določeno tendenco obrnejo v antiintenco in antitendenco. Transformacijska šola se na višji ravni vrača k sokratski dialoški šoli. Po Freirju učenec in učitelj iščeta skupno resnico v dialogu, podobno kot pri Bubru, kar vodi do kooperativnega učenja. Pri tem je treba poudariti, da to, kar posameznik ponotranji⁶ še ni nujno transformirano, ker je lahko le ponovljeno staro in znano, ne pa še novo (Novak in Cerar 2007, 8).

4.6 STRAHOVI PRI TRANSFORMACIJSKEMU UČENJU

Strah pred učenjem je kombinacija številnih specifičnih strahov, ki se pojavijo v procesu transformacijskega učenja, ko je potrebno pozabiti naučene načine razmišljanja in obnašanja ter se naučiti novih. Ti strahovi so (Schein 1999, 122-123):

- *Strah pred začasno nesposobnostjo*: v času prehodnega obdobja se posamezniki ne čutijo sposobni, ker se morajo odvaditi starega načina delovanja in obenem ne obvladajo novega načina delovanja. Najboljši primer za to so napor pri učenju uporabe računalnikov.
- *Strah pred kaznovanjem zaradi nesposobnosti*: v kolikor posamezniki potrebujejo veliko časa, da se naučijo novega načina razmišljanja in delovanja, se bojijo možnega kaznovanja zaradi slabše produktivnosti. Veliko je primerov, ko zaposleni dovolj ne spoznajo novega sistema in prednosti računalnikov, ker čutijo, da morajo ostati produktivni. Zato premalo časa posvečajo novemu učenju.

⁶ Ponotranjenje še ni transformiranje, ker določene osebnosti ponotranjijo lahko že povsem znane, rutinske postopke. Medtem ko transformiranje pomeni spreminjanje starih navad v nove.

- *Strah izgube osebne identitete:* v kolikor trenutnemu načinu razmišljanja botruje močan vir identitete posameznikov, se le-ti najbrž ne bodo želeli spremeniti tako, kot to zahteva nova kultura. Številni zaposleni, ki ne sprejmejo nove identitete, običajno zapustijo organizacijo.
- *Strah pred izgubo članstva v skupini:* skupne predpostavke, ki tvorijo kulturo, tudi identificirajo, kdo je in kdo ni v skupini. Pri razvijanju novih načinov razmišljanja se posamezniki lahko oddaljijo od skupnih predpostavk skupine in skupina lahko takšne posameznike celo izloči. Zato se posamezniki, da se izognejo izključitvi iz skupine, upirajo učenju novih načinov razmišljanja in obnašanja.

Učence je potrebno motivirati za spremembe in ne dovoliti, da prevlada strah pred spremembami in s tem posledično odpor do učenja. Pomembno je, da imajo učitelji lastnosti, s katerimi bodo spodbudili motivacijo za spremembe in učenje. Biti morajo sposobni predstaviti pomembnost teh sprememb, verodostojnost ter jih z mehкими prijemi počasi vključevati v učno prakso, saj je prehod za učence tako lažji.

4.7 UČENJE KOT OPTIMALNO DOŽIVLJANJE

V literaturi je moč zaslediti izraz »flow« v kontekstu optimalnega doživljanja določene izkušnje. Izraz se nanaša tudi na doživljanje organizirane spontanosti pri učenju. Gre za najvišjo stopnjo čustvene inteligence za uspeh in učenje. Stanje optimalnega doživljanja je ravnovesje med izzivi in sposobnostmi. Izzivi so naloge, ki jih želimo uresničiti, sposobnosti pa so lahko psihične, materialne oziroma finančne ali fizične. Izredno pomembno, da bo učenje kakovostno in uspešno je, da ob njemu uživamo. Pomembno je, kako se učimo in kako učenje dojemamo. V kolikor se bomo ob učenju zabavali in bomo sproščeni ter ga ne bomo dojemali kot nekaj dolgočasnega in prisiljenega, večji bo uspeh in lažje bo dosežen cilj. Želim poudariti, da učenje pod prisilo, ni učenje z veseljem. Pomembno dejstvo je, da le kadar se učimo z veseljem smo ustvarjalni, aktivni, oblikujemo znanje na podlagi izkušenj ter razmišljamo fleksibilno in smo odprti za nova spoznanja. Vsi ti dejavniki pa so ključni, da zaživi koncept transformacijskega učenja.

V flowu so emocije pozitivne, intenzivne in osredotočene na nalogo. Ko preidemo svoje običajne meje, ga začutimo kot spontano veselje in samopozabo. To je edino, kjer v ljubezni pozabimo sebe. Ekstaza je predhodnica tega, v popolnosti izrazimo svoje talente. Flow se da trenirati in se ga učiti. V flowu smo predani sledenju ciljem dejavnosti. Omogoča navdih in

pomeni transformacijo tega v višjem zavedanju (Novak 2005, 6). Ekstaza je višja stopnja flowa⁷, ki cilja k osebni transformaciji. Naša naloga je, da iščemo kanal flowa, ki je med dolgčasom in stresom. Pomembno je, da čim dlje ohranjamo prav takšno srednje stanje za delo. Flow dosežemo, ko se povsem osredotočimo na dejavnosti. Dolgočasno delo je treba opravljati poduhovljeno umetniško, športno in igrivo (Novak 2005, 5).

Z zgornjimi vrsticami sem želela prikazati, da ni vseeno kako se učimo in kakšne občutke ob učenju doživljamo. Kajti vsakršni dvomi, nemotiviranost, brezcilnost ali slaba samopodoba, ne morejo ustvariti pogojev za optimalno doživljanje učenja. To pa pomeni, da se bomo učili dlje in predvsem težje, porabili bomo preveč dragocenega časa. Zato je pomembno, da učenec izbere tisto metodo za učenje, ki mu je blizu in ki mu ne predstavlja prisile. Učitelj pa mora biti sposoben pomagati razvijati to metodo pri tem konkretnem učencu. Kar pa je seveda težko in obremenjujoče, predvsem če imamo v mislih, da je v razredu veliko število učencev, ki jim mora učitelj prisluhniti.

4.8 PRIMERJAVA TRANSMISIJSKE IN TRANSFORMACIJSKE ŠOLE

Transmisija pomeni prenos. Transmisija je prenašanje gotovega znanja, ki je velikokrat ločeno od izkušenj učencev in od konkretnih življenjskih okoliščin. Pri tem pristopu naj bi učenec le kopicil informacije, ki mu jih podaja učitelj. Pristop predpostavlja pasivnega učenca, ki le sprejme trditve učitelja, brez svojega ustvarjalnega razmišljanja. Izkušnje otrok nimajo nobene vrednosti. Pouk se gradi na neki predpostavki, da obstaja določeno znanje neodvisno od učenca in se vanj postopno pretaka s pomočjo pedagogov. Transformacija pa pomeni preoblikovanje. Transformacijski pristop pomeni, da učenje poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez. To je učenje, ki človeka miselno in čustveno aktivira, je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Transformacijski pristop od učenca zahteva aktivnost in on sam prihaja do spoznanj – raziskovalna aktivnost. To naj bi dalo rezultat trajnejšega in uporabnejšega znanja. Imenujemo ga tudi procesni pristop, saj učenci v procesu spreminjajo svoje koncepte. Pristop predpostavlja miselno in čustveno aktivnega učenca, ki ne sprejema slepo resnic, temveč na podlagi svojih izkušenj rekonstruira resnice v svoje lastno prezentacijo znanja (Štefanc 2005).

⁷ Izraz flow je tako kompleksen, da ga nismo slovenili. Prevodi kot so tok ali tek, zanos, izjemna sreča so pomanjkljivi, ker ga ne zadevajo v celoti (Novak 2005, 9).

Transmisija ne pomeni neko golo dajanje, ki bi ga učenec preprosto pasivno sprejel, temveč gre za učiteljevo pomoč, da bi tudi učenec s svojim miselnim delom, s svojim razmišljanjem, kritičnostjo, prišel do istega spoznanja, kot ga ima sedaj učitelj. Torej je učenec aktiven. Učenec mora tudi danes priti do nekega »uradnega« znanja (ki ga družba v tistem času priznava). Ne gre za to, da si učenci »ustvarjajo svoje znanje«, ampak, da učenci pridejo do znanja po svoje, kar pa mora biti v okviru »uradnega znanja«. Funkcija učitelja je, da učencem omogoča, da svoja pojmovanja ustrezno rekonstruirajo. Tu je zahteva po transformaciji – preoblikovanju (Štefanc 2005).

Tradicionalen = transmisijski pristop (učitelj poda končne resnice, važno je, kaj bo povedal, kako razložil, učitelj je v centru ure)

Sodoben = transformacijski pristop (osredinjen je na učenca, učitelj je organizator)

Pomembno je izpostaviti, da transformacija ne izključuje transmisije vednosti in znanja. Seveda pa velja tudi obratno. Idealno za učenčevo znanje bi bilo, da se pristopa dopolnjujeta. Transformacijsko učenje je lahko ustvarjalec dodane vrednosti k znanju, je kvaliteta in vrednota hkrati. Kako izmeriti dodano vrednost je poseben izziv in že dlje časa ni več tema le v okviru akademskih razprav. V kolikor ima država oziroma šolski sistem model za ugotavljanje dodane vrednosti znanja, pravičnejše je lahko ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti sistema.

Gašper Cankar v svojem prispevku v publikaciji *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (2011, 289) opredeli dodano vrednost kot razliko posameznega učenca med statistično napovedanim dosežkom in dejanskim dosežkom učenca. Pravi, da je napovedani dosežek rezultat izbranega statističnega modela, ki opredeljuje odnos med predhodnimi dosežki in trenutnim dosežkom ter različnimi kontekstualnimi spremenljivkami, če so vključene v model. Dodana vrednost šole se lahko ugotavlja kot agregirana vrednost mer dodane vrednosti za posamezne učence (povprečna dodana vrednost učencev na šoli) ali pa jo izračunamo neposredno iz statističnega modela (kot rezidual med dejanskim in napovedanim dosežkom šole). Mera dodane vrednosti, za posameznega učenca definirana kot razlika med predvidenim dosežkom na podlagi predhodnih dosežkov in dejanskim trenutnim dosežkom, je pravzaprav relativna mera napredka. Pomembno je, da se zavedamo, da negativna vrednost ne pomeni, da je učenec glede na svoje predhodno znanje nazadoval, temveč da njegov napredek ni tako velik kakor pri primerljivih otrocih.

Nasproti tradicionalnemu se postavlja t.i. sodoben pouk ali sodobna šola. Tak pouk je, kot zapiše T.Ferjan (Štefanc 2005, 43), osredinjen na učenca, učitelj je organizator, vodja, učenec pa išče poti do znanja med mentorstvom učitelja. Transmisijska šola je boljša le v razvijanju ene od plati človeka kot celovitega biološkega, psihosocialnega, etičnega, političnega, duhovnega in estetskega bitja v njegovi kompleksni večplastnosti, transformacijska šola pa je boljša pri razvijanju vseh plati. Transformacijska šola želi čim boljše rezultate učne uspešnosti doseči tudi na drugačne, denimo, možganom prijazne načine učenja kot transmisijska šola, ki je še ideološki aparat države (Althusserjeva sintagma) s psevdoaktivnostjo učencev (Novak 2007).

Transmisija je antropološko zasnovana v delocentrični družbi, transformacija pa ustreza celovitemu v postzaposlitveni in postindustrijski, avtorefleksivni in rizični družbi. Šola skuša razvijati celovitost edukacije z didaktičnimi, s tehnološkimi in z organizacijskimi inovacijami ter z interakcijsko komunikacijo, ki aktivira doslej samo latentno navzoče potencialne (Novak 2007). Kurikularna prenova leta 1999 pri nas ni posodobila le učnih vsebin, ampak tudi metode in oblike učiteljevega poučevanja. Predmetni kurikuli s formalnimi sugestijami usmerjajo razvoj transformirajočega poučevanja na ravni samostojnega udejstvovanja učencev na njihovih različnih zaznavnih ravneh. Tem ustrezajo višje psihične funkcije učenja in mišljenja, kakor tudi kompleksnejše oblike znanja. Tudi interaktivni centri v EU uvajajo prav tiste procesne pristope, s katerimi se model oziroma paradigma šole spreminja iz transmisijskega v transformacijskega, kakor ga prikazuje tabela 4.1 (Novak 2006).

V svetovnih razvojnih trendih se šola razvija iz transmisijske, zaprte, inertne, storilnostne, heteroreflektirane šole, o kateri odločajo politiki s psevdoaktivnostjo učencev v transformacijsko, v odprto, celovito, fleksibilno, avtorefleksivno organizirano z učenci, ki aktivno sodelujejo v vseh (izven)šolskih dejavnostih. Prvi model odgovarja dualističnemu, mehanskemu človeku po antropocentrični antropološki zasnovi in delocentrični družbi, drugi pa celovitemu v postzaposlitveni in postindustrijski, avtorefleksivni, rizični družbi. Znano je, da je šola kot ustanova specializiranih argumentacij doslej upoštevala pretežno človekovo racionalnost, ne pa tudi emocionalnosti in vednosti oziroma modrosti. Vendar ni pomembno le vprašanje, ali človek v šoli kot bitje učenja in poučevanja zadovoljuje edukacijske potrebe na teh plasteh osebnosti, ampak tudi za vprašanje, kako jih zadovoljuje (Novak 2009, 27).

Šola je transmisivno-transformacijska. Nekatere šole imajo več transmisijskih elementov, druge pa več transformacijskih. Inovativni učitelji lažje uresničujejo transformacijski koncept,

rutinski pa težje presegajo transmisijskega. Brez transmisijskega deleža (ponavljanje in utrjevanja znanja, faktografsko znanje, mehansko učenje) šola ne funkcionira. Vprašanje je, kako se transformacijski elementi prepletajo s transmisijskimi: le dopolnilno - komplementarno ali celostno integrativno. Eden od osnovnih očitkov, ki letijo na transmisijsko paradigmo poučevanja je v zaviranju otrokove vloge v kreiranju novega znanja, iskanja novih poti k znanju in njegovi uporabi ter ocenjevanja veljavnosti znanja (Crawford in drugi 2005).

Tabela 4.1: Razlike med transmisijskim in transformacijskim modelom šole

TRANSMISIJSKI MODEL	TRANSFORMACIJSKI MODEL
Vsebinski kurikuli in učni načrti	Procesno in integrativno usmerjeni kurikuli in učni načrti
Storilnostna šola s promocijsko nevrozo	Šola z zdravo tekmovalnostjo in sproščanjem (zdrave in eko-šole)
Šola z inertno, neinovativno klimo	Šola z odprto klimo učeče se organizacije, ki zadovoljuje učne potrebe vsakega učenca
Šola s togo urno organizacijo dela	Šola s prožno organizacijo dela
Šola z nizko stopnjo razvitosti demokratične pedagoške kulture	Šola z visoko stopnjo demokratične kulture
Psevdoaktivnost učencev	Aktivnost učencev
Enosmerna komunikacija učitelja z učencem	Interakcijska komunikacija – dialog
Nereflektirano učenje s pasivnim memoriranjem dejstev	Različne vrste transformacijskega učenja
Komunikacijski defekt – prevladovanje hrupa na šoli	Aktivno poslušanje – upoštevanje specifičnih sposobnosti in interesov učencev
Prevladovanje vsebinskega znanja učencev	Spodbujanje različnih vrst znanja
Poudarjanje količine znanja	Uresničevanje ideje dobrega učitelja in stalnega izboljševanja pouka
Učitelj kot predmetni strokovnjak	Kompleksno profesionalni učitelj
Učitelj pogosto rabi le stil natararja – prenašalca znanja	Učitelj uporablja vse štiri stile poučevanja enakovredno
Učitelj kot posameznik, izoliran ekspert	Timsko sodelovanje in timsko poučevanje

	učiteljev
Rutinski učitelj brez alternativnih didaktičnih oblik in metod ⁹	Učitelj kot reflektirajoči praktik in intelektualec
Učitelj v zaprtem razredu	Učitelj sodeluje s starši
Ravnatelj kot zastopnik transmisijske šole	Ravnatelj kot zastopnik transformativnega modela šole
Empirično in racionalno mišljenje učencev	Fleksibilno mišljenje z razvijanjem vseh vrst inteligenc
Prednost poučevanja učnih vsebin	Metodično poučevanje, kako se učiti
Parcialno izobraževanje učiteljev	Uvajanje integrativnega izobraževanja učiteljev na delavnicah
Tradicionalne in moderne vrednote edukacije	Lokalne in univerzalne vrednote edukacije
Šola, ki je slabo povezana z okoljem	Avtonomna šola v mreži šol
Šola z nizko stopnjo univerzalne pismenosti	Šola z visoko stopnjo univerzalne pismenosti
Prevladovanje individualnega učenja učencev	Individualno in sodelovalno učenje učencev
Prevladovanje nacionalne kulture	Poudarek na nacionalni in internacionalni, skupni evropski ter globalni kulturi
Hierarhična, zaprta organizacijska kultura	Pluralno odprta organizacijska kultura
Učitelj kot zunanja avtoriteta za učence	Učitelj s samoomejujočo avtoriteto
Učitelj v vlogi prenašalca znanja	Učitelj v vlogah olajševalca, raziskovalca, animatorja, mentorja učencev

Vir: Novak (2006, 118-119).

Menim, da naša šola sodi še v pretežno transmisijski model. V takšni šoli je še hierarhija odnosov pred demokratičnostjo, podano mišljenje pred rabo metod za razvoj kritičnega mišljenja in prisila aktivnosti učencev pred njim ustreznimi aktivnostmi. Transformacijska šola je poznana po inovativnosti, prilagodljivosti, spodbujanju ustvarjalnosti učencev in po tem, da stremi k izboljševanju kvalitete pouka. Transformacijska šola in transformacijsko učenje sta osebna in izkustvena in tako temeljno povezana z ustvarjalnostjo. Seveda pa ustvarjalnosti ni brez neke notranje motivacije. Najbolj smo ustvarjalni, ko se učimo tako, da aktivno rešujemo probleme, saj tako pridobivamo optimalne izkušnje.

V sodobni šoli je torej pouk osredinjen na učenca, v tradicionalni pa na učitelja, ki je v centru ure. Značilnost transmisijskega pouka (pasivnost učencev, prenašanje dokončnih resnic,

zahteve po memoriranju in reprodukciji itn.) tako postanejo značilnosti tradicionalne šole, značilnosti transformacijskega pouka (aktivni učenci, izhajanje iz učenčevih izkušenj, doseganje višjih spoznavnih ciljev itn.) pa značilnost sodobne šole (Štefanc 2005, 43).

Učitelji uresničujejo načela nove transformacijske paradigme z usmerjenostjo k:

- potrebam prihodnosti pred usmerjenostjo v preteklo znanje
- večstranskemu razvijanju osebnosti
- notranjemu miru kot temelju zdrave osebnosti
- sodelovanju in ustvarjalnosti pri učenju in poučevanju
- večjemu poudarjanju pomena osebnega izkustva in intuicije
- medsebojnim odnosom kot temeljem razvoja osebnosti

Mednarodna raziskava TALIS⁸ je pokazala, da so rezultati slovenskih praks poučevanja s strani učiteljev, ki so usmerjene na učenca, kot je delo v skupinah ali sodelovanje učencev, nadpovprečne. Po uporabi zahtevnejših učnih praks, kot so projektno delo ali izdelava izdelkov, pa se slovenski učitelji ne odlikujejo – glede tega so podpovprečni. Raziskava je še pokazala, da so slovenski učitelji nekoliko bolj naklonjeni konstruktivističnim načelom poučevanja kot neposrednemu prenosu znanja (to pomeni, da v večji meri menijo, da je zelo pomembno samostojno iskanje rešitev ali da je vloga učitelja učencem olajšati raziskovanje) (Sardoč in drugi 2009). Zanimivi so spodnji rezultati iz raziskave TALIS. Vprašalnik za učitelje je vseboval tudi vprašanja o njihovih osebnih prepričanjih o poučevanju in učenju. To vprašanje je vključevalo dve skupini izjav o poučevanju in učenju, in sicer poučevanje in učenje kot neposredni prenos ter konstruktivistični pogled na poučevanje in učenje (Sardoč in drugi 2009, 107).

⁸ TALIS je mednarodna raziskava (Teaching and Learning International Survey), ki poteka pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj. Namen raziskave je bil zbrati in preučiti podatke, ki so povezani s poučevanjem in stališči učiteljev o poučevanju, s strokovnim izpopolnjevanjem in z vodenjem šole. V prvem krogu raziskave, ki je bila izvedena leta 2008, je sodelovalo 70.000 učiteljev v 24 članicah OECD in partnerskih državah. V Sloveniji je sodelovalo več kot 3000 učiteljev in učiteljic iz tretjega triletnega devetletke in ravnateljice oziroma ravnateljice sodelujočih šol.

Spodaj razlagam, kako sta bila ta dva indikatorja sestavljena. Vsak izmed njiju je vseboval spodaj navedene spremenljivke. Trditve so sodelujoči učitelji ocenjevali na 4-stopenjski lestvici, kjer je 1 pomenila »sploh se ne strinjam« in 4 »popolnoma se strinjam«. Poučevanje in učenje kot neposredni prenos je vključeval spremenljivke:

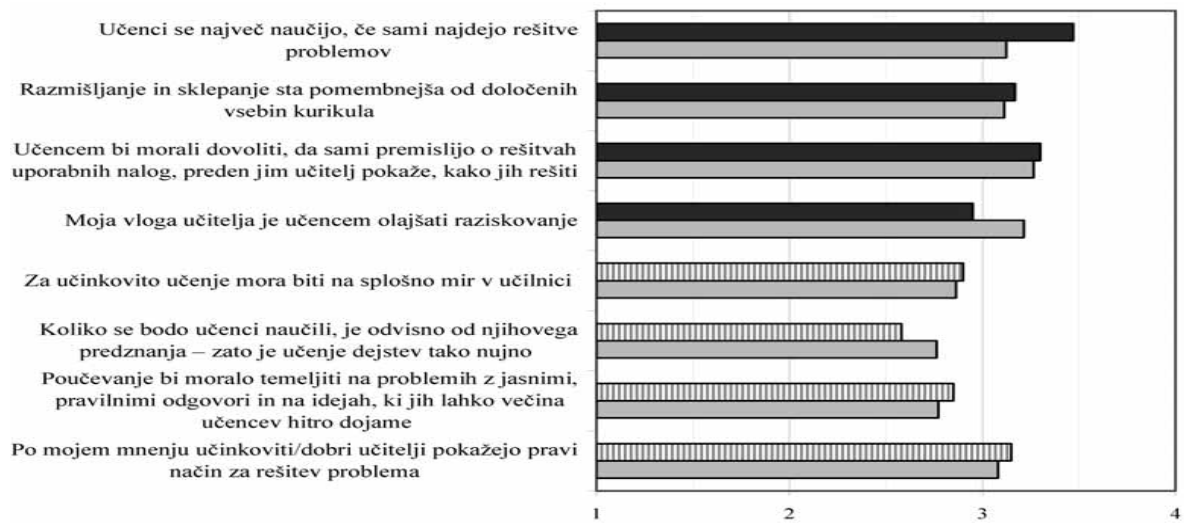
- Po mojem mnenju učinkoviti/dobri učitelji pokažejo pravi način za rešitev problema
- Poučevanje bi moralo temeljiti na problemih z jasnimi, pravilnimi odgovori in na idejah, ki jih lahko večina učencev hitro dojame
- Koliko se bodo učenci naučili, je odvisno od njihovega predznanja – zato je učenje dejstev tako nujno
- Za učinkovito učenje mora biti na splošno mir v učilnici

Konstruktivistični pogled na poučevanje in učenje pa je vseboval naslednje spremenljivke:

- Moja vloga učitelja je učencem olajšati raziskovanje
- Učenci se največ naučijo, če sami najdejo rešitve problemov
- Učencem bi morali dovoliti, da sami premislijo o rešitvah uporabnih nalog, preden jim učitelj pokaže, kako jih rešiti
- Razmišljanje in sklepanje sta pomembnejša od določenih vsebin kurikula (Sardoč in drugi 2009, 107-108)

Spodnja slika prinaša povprečja odgovorov slovenskih učiteljev in povprečja TALIS na posamezne izjave o poučevanju in učenju. Izjave, ki sodijo v indikator poučevanje in učenje kot neposredni prenos, so označene s sivo-črtkastim vzorcem, izjave, ki sodijo v indikator konstruktivistični pogled na poučevanje in učenje, pa z močno sivo barvo. TALIS povprečje za obe skupini izjav je prikazano s svetlo sivo barvo.

Tabela 4.2: Stališča slovenskih učiteljev o poučevanju in učenju



Vir: Baza podatkov TALIS (Sardoč in drugi 2009, 108).

Iz zgornje tabele je razvidno, da slovenski učitelji v splošnem bolj soglašajo s trditvami, ki predstavljajo konstruktivistični pogled na poučevanje in učenje. Med t.i. »konstruktivističnimi« izjavami o poučevanju in učenju je kot najvišje ocenjena izjava »učenci se največ naučijo, če sami najdejo rešitve problemov«, medtem ko je med t.i. »neposrednimi« izjavami o poučevanju in učenju kot najvišje ocenjena izjava »učinkoviti učitelji pokažejo pravi način za rešitev problema«. Najnižjo vrednost med t.i. »konstruktivističnimi« izjavami o poučevanju in učenju ima izjava »moja vloga učitelja je učencem olajšati raziskovanje«, med t.i. »neposrednimi« izjavami o poučevanju in učenju pa so slovenski učitelji najmanj soglašali z izjavo »koliko se bodo učenci naučili, je odvisno od njihovega predznanja« (Sardoč in drugi 2009, 108).

Transformacijska paradigma skuša dati celovit odgovor na krizo šole, vendar pa sproža nekatere nesporazume in se spreminja obenem s konceptom človeka in transformativne družbe, ki je tako kot družba znanja ali učeča se družba nenatančen in trenutno še utopičen pojem. Pri tem je jasno, da državno centralizirana in tržno marketinška šola nista transformativni. Ustrezal pa bi ji kulturno-humanistični model. Transmisijaska paradigma je mehanicistična in kvantitativna, ker je človek zamišljen po modelu stroja. Transformacijska paradigma je holistična in integrativna, ker gre za celovito obvladovanje kakovosti in je usmerjena h kulturi življenja. Je tudi transcendentna, ker prehaja od konkretnega posameznika, na ustanovo in etablirane strukture oblasti (Novak 2009, 31).

Če povzamem, razlike med transmisijskim in transformacijskim pristopom ne moremo razumeti na način, da transformacijski pristop problematizira sam akt prenosa, tj. dejstva prenašanja vednosti, kot takega. Zato je problematično že samo poimenovanje nekega pristopa kot transmisijskega, saj to implicitno sugerira, da je v polju šole možen tudi ne-transmisijski didaktični pristop. V tem smislu tudi opozorilo s strani Zore Rutar Ilc, ki pravi: »Izziv ni v izključevanju enega ali drugega pristopa. Dilema torej ni: ali transformacijski ali transmisijski pristop. Izziv je v smiselnem kombiniranju obeh, v vsakokratni izbiri tistega, ki je za dane cilje najbolj učinkovit« (Štefanc 2005, 40).

4.9 IZKUŠENJSKO UČENJE KOT TRANSFORMACIJSKO UČENJE

Po Kolbu (1984, 25) je učenje ciklični proces, v katerem se stalno, celo življenje razrešuje dialektično nasprotje oziroma napetost med dvema dimenzijama spoznavanja. Eno dimenzijo omejujeta pola dojetanja (na osnovi konkretne izkušnje) in razumevanja (na osnovi abstraktno logičnega razmišljanja). Drugo pa aktivno delovanje v zunanjem svetu in vase obrnjeno razmišljujoče opazovanje (Marentič Požarnik in drugi 1995, 79). Izkušenjsko učenje kot transformacijsko učenje tako zajema štiri stopnje: konkretno izkušnjo, opazovanje in refleksijo, oblikovanje pojmov in abstraktnih posplošitev ter preizkušanje novih spoznanj in posplošitev v novih situacijah, kar privede do nove konkretne izkušnje. Razvijati nam pomaga celovito dojetanje, sinteze, integracije, sposobnosti komunikacije in sodelovanja. Delež zapomnitve je največji takrat, ko je učenec aktivni udeleženec v procesu pridobivanja znanja.

Kohonen (1992, 17-18) je našel kar nekaj pozitivnih dejstev izkušenjskega učenja v šoli. Učne izkušnje učence spodbujajo, da postanejo odgovorni in samozavestni in povečajo tudi notranjo motivacijo za samostojno učenje. Če šola zadovoljuje učenčeve potrebe po pripadnosti, sprejetosti in zadovoljstvu z delom, le ta čuti zavezanost šoli in je visoko motiviran za delo in učenje. Z delom v sodelovalnih učnih skupinah se poudarja pomen pripadnosti in s tem obveznosti ter se ustvarja potrebne strukture, ki vodijo k uspešnemu učenju. Kohonen (1992, 18-21) zagovarja dejstvo, da izkušenjsko učenje:

- pospešuje osebno rast
- pomaga učencu, da se prilagodi socialnim spremembam
- upošteva razlike v sposobnosti učenja
- odgovarja na učenčeve potrebe ter njegovo praktično razmišljanje

Izkušnjsko učenje miselno in čustveno aktivira učenca, povezuje osebne izkušnje s teoretičnimi pojmi, opazuje z neposredno akcijo, povečuje motiviranost, odgovornost za lastno učenje, daje več možnosti za trajnejše, celovitejše učne rezultate, ki poleg razumskih zajamejo tudi čustveno-socialne in akcijske komponente. Gre za premagovanje tradicionalnega razkoraka med teorijo in prakso. Naj navedem še nekaj značilnosti, v katerih se kaže izkušnjsko učenje (Golob 2006, 30-31):

- izkušnja je osnova in spodbuda za učenje
- učenci sodelujejo pri izvajanju učnega procesa in aktivno ustvarjajo lastne izkušnje
- učenje temelji na izkušnjah in predstavlja kontinuiran, ciklični proces
- bolj kot rezultat je poudarjeno učenje kot dinamičen proces
- učenje predstavlja proces ustvarjanja znanja
- učenje poteka problemsko v ugodnem in sproščenem ozračju
- učenje je družbeno in kulturno pogojeno; nova spoznanja se povezujejo s praktičnimi življenjskimi izkušnjami

Seveda pa morajo biti pogoji za izkušnjsko učenje spodbujevalni (Golob 2006, 31):

- učenje naj temelji na različnih učenčevih zmožnostih (na spoznavni, čustveni, socialni)
- učna vsebina naj bi bila povezana s konkretno življenjsko situacijo, kjer je to mogoče
- neposredna učna situacija naj bi bila za učence ugodna – kakovost medosebnih odnosov, razredna klima – sproščeni medsebojni odnosi, ugodni prostorski pogoji – ustrezna opremljenost učilnice
- doseči je treba izmenjavo položaja učitelja in učenca (oba naj sodelujeta)

V raziskavi, izvedeni leta 2007 (Hus 2010, 209-217), v katero je bilo zajetih 60 učiteljev, ki so v šolskem letu 2006/2007 poučevali v tretjem razredu osnovne šole, so želeli ugotoviti, kakšno stališče imajo razredni učitelji do izkušnjskega učenja. Ugotovljeno je bilo, da so učitelji pozitivno naravnani k izvajanju izkušnjskega učenja, saj so mnenja, da se s takšnim učenjem obravnavana snov bolj približa učencem in jim je bolj razumljiva. Hkrati so učitelji mnenja, da se z izkušnjskim učenjem med učenci in učitelji oblikuje trdnejša vez, da je

motivacija za učenje boljša in da je z izkušnjskim učenjem moč zadovoljiti potrebo po medsebojnem druženju učencev. Problem pa predstavljajo stališča učiteljev do izvajanja izkušnjskega učenja in poučevanja v smislu materialno-finančnega vidika. Analiza stališč učiteljev je pokazala, da se kaže težava v financiranju, saj izkušnjsko učenje zahteva več materialov in orodij za izvajanje. Žal pa je na šolah dejansko premalo finančnih sredstev, s katerimi bi lahko učitelji poravnali stroške, ki so povezani z izvajanjem izkušnjskega učenja in poučevanja.

Izkušnjsko učenje je, preprosto povedano, dejavno učenje (»learning by doing«), dopolnjeno z refleksijo. Temelji na prepričanju, da do učenja pride, ko smo ljudje iz stanja udobja postavljeni v stanje disonance, v katerem poskušamo z vrsto prilagoditev ponovno doseči stanje ravnotežja. Doseganje tega stanja in kasnejša refleksija pa privedeta do sprememb, ki imajo za posledico posameznikov razvoj in učenje. Aktivne metode in oblike dela, omogočijo sodelovanje udeležencev in izkušnjsko učenje: prezentacije, diskusije, pogovori v skupinah, vaje, igre vlog, individualno delo in delo v parih, analiza primerov iz prakse, coaching (Golob 2006).

4.9.1 Ustvarjalno transformacijsko učenje

Vsi se vse življenje učimo, tako formalno kot neformalno. Po rojstvu se naučimo hoditi, teči, plavati, risati in pisati, govoriti, kuhati, uporabljati IKT. Vendar je ponavadi učenje do prestopa šolskega praga zabavno in sproščeno, z veliko komunikacije. Ob vstopu v šolske klopi pa se ta pravila spremenijo. Ponavadi se zanimanje za učenje zmanjša, kajti učenje iz knjig je dosti bolj zahtevno kot učenje od staršev in preostale okolice. Zato se je potrebno za formalno učenje usposobiti.

Illeris (2006) izpostavlja naslednje tri dimenzije učnega modela kot so vsebinska, iniciativna in interaktivna. Gre mu za spoznavanje (znanje in spretnosti), čustva (motivacija) in družbeni kontekst. Družba pomeni zunanje interakcije (sodelovanje, komunikacija, prisostvovanje). V njej se oblikuje družabnost posameznika. Drugi vplivajo na naše učenje in mi na njihovo. Že pri Kolbu se učenje začne z zaznavanjem in se nadaljuje s čustveno impresijo in prenašanjem, ko nekdo drug preda informacijo. V posebnih situacijah se učenci globoko transformativno učijo. To vključuje simultane spremembe v vseh treh dimenzijah in preobraža identiteto posameznika.

Young (2008) vidi velike izzive za šole pri ustvarjanju vzpodbudnih okoliščin za razvoj ustvarjalnosti in inovativne zmožnosti vsakega učenca/dijaka. Predpostavka, po kateri so vsi otroci lahko ustvarjalni, daje šoli pomemben vir, na katerem lahko gradijo specifične cilje in strategije. Pomemben vir kreativnosti in inovativnosti sta v šoli pridobljeno formalno znanje in znanje, ki ga otroci prinesejo v šolo in so ga osvojili zunaj šolskega kurikula, t.i. vsakdanje znanje. Opozoril je na naravno napetost med naravno ustvarjalnostjo in načini, kako šole razvoj kreativnosti vzpodbujajo in podpirajo. In prav kurikul, ki odpira prostor in dovoli, da posameznik lahko preizkuša svoje ideje povezuje znanje, je zelo pomemben vir za ustvarjanje kreativnih zamisli in novega znanja.

Želim pa poudariti, da ni vsako učenje samo po sebi ustvarjalno in tudi ne transformacijsko. Kadar ustvarjalno učenje vsebuje oziroma vključuje spremembo slabih navad, takrat je lahko transformacijsko. V kolikor želimo spremembe na področju vzgoje in izobraževanja, so potrebne tudi spremembe samega sebe, potrebno je spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti, soočanje z zahtevami družbe.

5 VPLIV INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE NA TRANSFORMACIJSKO UČENJE

"Vsak medij predstavlja povečanje neke človeške sposobnosti"

Marshall McLuhan

Eden od primerov, ki dokazujejo, kako močan je vpliv nove generacije tehnologij, je razvoj interneta. Razvoj interneta, intraneta, e-mail komuniciranja in konstantno on-line komuniciranje govorijo o tem, kako intenzivno je IKT posegla v naše delo, poslovanje, delovanje organizacije in seveda nenazadnje tudi v sam izobraževalni proces. Mnogi strokovnjaki iz pedagoških področij so se začeli ukvarjati z vplivom multimedijskih tehnologij na proces učenja. Cilj teh raziskav je učenec v središču pozornosti, učinkovito učenje in poučevanje, ter problemi, ki se pri tem pojavijo. Vključevanje IKT v šolski prostor ter tako imenovano računalniško opismenjevanje sta prav gotovo med pomembnejšimi projekti, ki se jima v Sloveniji od sredine 80. let posvečata tako pedagoška stroka kot tudi izobraževalna politika. Jasno je, da Slovenija pri tem ni osamljena, ampak so ti procesi močno prisotni v vseh državah EU, in tudi drugod. Razvoj informacijske družbe od izobraževalnih sistemov namreč terja ustrezen odziv, saj se od šole pričakuje, da bo sledila novo nastajajočim družbenim zahtevam. IKT omogoča prehod od kompleksnega pedagoškega dela, ki temelji na

obilici podatkov, ki si jih je treba zapomniti, k reševanju problemov, ki zahtevajo kreativno razmišljanje in kot rezultat ustvarjajo prožno družboslovno znanje.

O tem, kako uspešno je poučevanje in učenje z IKT⁹, že vrsto let potekajo mnoge raziskave. Rezultati raziskav so se v tem času precej spremenili: od začetnega navdušenja, ki se je odražalo tudi na rezultatih (ti so dokazovali visok dvig uspešnosti učenja ob uporabi IKT), do novejših metaraziskav, kjer so izsledki manj navdušujoči in bolj realni. Raziskava RIS¹⁰ iz leta 2008 z naslovom Šolajoči in uporaba IKT je pokazala, da je najpogosteje uporabljena IKT med poučevanjem projektor (uporaba učiteljev) – tedensko uporabo poroča 60% anketiranih. 57% šolajočih poroča vsaj tedensko uporabo računalnika pri pouku/predavanjih, 25% jih poroča o vsaj tedenski uporabi interneta pri pouku/predavanjih. IKT je najmanj pogosto uporabljena med poučevanjem osnovnošolcev, nekoliko bolj pogosto pa med poučevanjem srednješolcev. Pri poučevanju osnovnošolcev se IKT uporablja predvsem mesečno, medtem ko srednješolci poročajo, da se pri njihovem poučevanju IKT v relativno veliki meri uporablja nekajkrat tedensko (Brečko 2008).

Raziskava o uporabi IKT v slovenskih šolah¹¹, zajema stanje in trende uporabe IKT v slovenskih srednjih šolah. Raziskava je pokazala, da računalnik pri pouku najpogosteje uporabljajo mlajši učitelji, medtem ko jih starejši uporabljajo redkeje. 20,8% učiteljev začetnikov (do 2 leti službovanja) uporablja računalnik pri pouku zelo pogosto in kar 47,2% učiteljev začetnikov, ga uporablja pogosto. Medtem ko je kar 40,9% učiteljev z 31 in več leti službovanja odgovorilo, da malo uporabljajo računalnik pri pouku in kar 46,4% učiteljev z 31 in več leti službovanja ga uporablja zelo malo. Le 1,8% učiteljev z 31 leti in več službovanja je odgovorilo, da uporablja računalnik pri pouku zelo pogosto. Potrebno je upoštevati leto izvajanja raziskave, od takrat se je že marsikaj spremenilo. V tej isti raziskavi so ugotovili, da je mnenje učiteljev glede uporabe računalnika oziroma IKT pri pouku pri učencih naslednje: najpogostejše je mnenje, da so učenci ob računalniku bolj motivirani (84 šol oziroma 18,9%), sledi, da kažejo večje zanimanje za učno snov (74 šol oziroma 16,7%) in so miselno bolj aktivni (53 šol oziroma 11,9%). Zanimiv je še podatek o uporabi interneta pri poučevanju in

⁹ V literaturi se za pojem informacijsko komunikacijske tehnologije vedno pogosteje uporablja kratica IKT.

¹⁰ RIS je kratica za raziskavo Raba interneta v Sloveniji.

¹¹ Raziskava je iz leta 2005, ki jo je izvedel dr. Ivan Gerlič s Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru (Gerlič 2005).

učenju, ki kaže, da 17,9% učiteljev večkrat na mesec uporablja e-pošto, enkrat na mesec največ (30,8%) učiteljev uporablja izobraževalno programsko opremo na spletu, večkrat na teden največ (65,2%) učiteljev uporablja spletne strani in enkrat na teden največ (21,2%) učiteljev uporablja FTP.

Clark in Feldon (2005) sta analizirala veliko število raziskav o učinkih IKT na učenje in poučevanje ter skušala odgovoriti na pet razširjenih in skoraj že splošno veljavnih mnenj o uspešnosti IKT pri poučevanju in učenju. Izločila sta naslednjih pet mnenj:

- Učenje z e-gradivi je uspešnejše v primerjavi z »živim« poukom ali/in drugimi mediji
- Učenje z e-gradivi učence bolj motivira kot druge metode učenja
- Video, simulacija in kombinacija slikovnega ter zvočnega prikaza, ki se pri tem uporabljajo, olajšajo učenje
- Prilagaja se učencem z različnimi učnimi stili
- Omogoča konstruktivistični in raziskovalni pristop k učenju

V zvezi s prvo trditvijo sta ugotovila, da so bile mnoge raziskave slabo načrtovane. Običajno se pri pedagoškem raziskovanju primerjajo rezultati eksperimentalne in kontrolne skupine, ki pa morata biti izenačeni po čim več kriterijih. Glavni očitak tovrstnih raziskav je, da se je skupaj z novimi mediji uvajala tudi nova, drugačna metoda poučevanja. Torej skupine niso bile izenačene tudi po metodi poučevanja. Zato je seveda veljavnost teh raziskav vprašljiva.

V raziskavi, izpeljani leta 2009, v okviru projekta »e4VET – Enhancing, Empowering and Emphasizing E-learning in Vocational Education and Training«, Leonardo da Vinci Programme, so avtorji želeli ugotoviti, kakšna je uporaba IKT in e-izobraževanja v poklicnih in strokovnih šolah. Želeli pa so tudi analizirati uporabo sodobnih izobraževalnih orodij pri pedagoškem delu. Avtorja Andrej Jerman Blažič in Tanja Arh (2009) ugotavljata, da je kar 51% anketiranih profesorjev mnenja, da bi intenzivnejša raba IKT prinesla nekaj izboljšav pri učinkovitejšemu poučevanju in učenju, kar lahko odraža dejstvo, da polovica profesorjev ni čisto prepričanih, kaj IKT tehnologije točno so, oziroma kakšne bistvene prednosti lahko prinesejo. Drugi največji delež predstavlja skupina, ki se je odločila za bistvene izboljšave (35%), tretja skupina profesorjev pa ne vidi prednosti v poučevanju njihovih predmetov (8%) z uporabo IKT, le-ti so namreč odgovorili, da ta »ne bi prinesla večjih izboljšav«. Najmanjšo skupino sestavljajo profesorji, ki menijo, da IKT sploh ne bi prinesla večjih izboljšav (4%) in

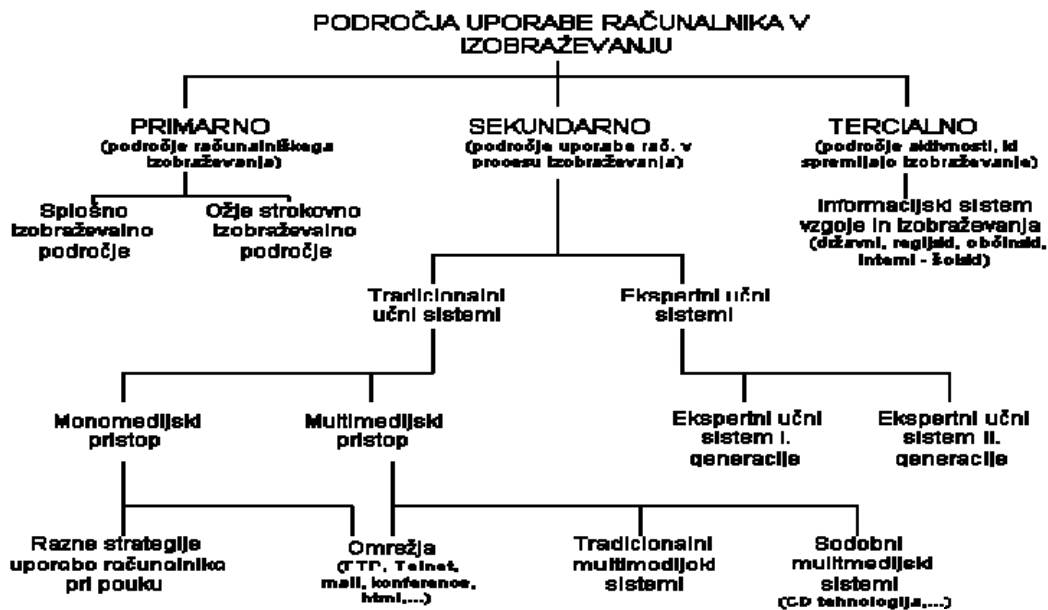
najmanjša skupina (2%), ki so izrazili svojo neopredeljenost, morda zaradi neodločnosti ali pa zaradi drugih razlogov ostajajo pri mnenju o neučinkovitosti uporabe IKT. Zanimiv podatek iz te iste raziskave je glede uporabe komunikacijskih orodij. Skoraj dve tretjini anketiranih učiteljev (67%) vsakodnevno uporablja komunikacijska orodja in storitve kot so e-mail, Skype ali Messenger. To je povsem razumljivo, sam smo danes vsak dan v stiku z internetom, kjer si posredujemo veliko informacij preko komunikacijskih orodij, ki so dandanes zelo razširjenja. Lahko sklepamo, da je večina učiteljev dobro seznanjena z uporabo teh storitev. Dobra desetina (13%) uporablja omenjene storitve vsak drug dan, 11% pa se z njimi sooča približno enkrat tedensko. Samo 7% je takih, ki sploh ne uporabljajo komunikacijskih orodij in storitev. In še na koncu, 2% učiteljev se sreča s takšnimi opravili približno enkrat do dvakrat mesečno.

Z razvojem računalniških omrežij in interneta so elektronske oblike učnega gradiva postale pomembnejše, saj postaja študij na daljavo zanimiva oblika izobraževanja. Novi mediji danes omogočajo enostavno objavljanje in prenos gradiv do uporabnika, hkrati zagotavljajo tudi odprto učenje. Toda nova tehnologija, ki nastaja, nemalokrat vnaša nove težave, ki nastajajo zaradi narave samega medija. V temelju je vsak sistem izobraževanja zelo konzervativen, zato je postopek za vpeljavo novih medijev v učni proces počasnejši. Preden se nov izobraževalni medij uveljavi in začne uradno uporabljati, je treba njegovo uporabo raziskati. Le tako institucije izpeljejo spremembe korektno in učinkovito ter v splošno zadovoljstvo.

5.1 POMEN RAČUNALNIKA V IZOBRAŽEVANJU

Računalnik predstavlja zelo pomembno orodje v izobraževalnem procesu. Pod izrazom izobraževalna tehnologija razumemo med drugim uporabo računalnika kot vsestranskega orodja. Pri njem nismo omejeni na eno samo orodje, temveč lahko izbiramo med najrazličnejšimi orodji, ki si jih lahko prilagodimo glede na problem, ki se pojavi. Učitelji ne izdelujejo računalnike (strojno oprema), ampak lahko v določenih primerih izdelajo programsko opremo oziroma znajo poiskati ustrezno opremo na trgu. Danes lahko v izobraževanju ločimo tri področja uporabe računalnika v izobraževanju, kar je razvidno iz naslednje slike:

Slika 5.1: Model uporabe računalnika v izobraževanju



Vir: Gerlič (1995).

- **primarno** (področje računalniškega izobraževanja). Sem prištevamo vse aktivnosti, s katerimi želimo udeležence izobraževanja seznaniti z delovanjem in uporabo računalnika in njegove programske opreme.
- **sekundarno** področje je področje uporabe računalnika v izobraževalnem procesu. Računalnik v tem primeru nastopa kot učno sredstvo ali pripomoček v oblikah tradicionalnih računalniško podprtih učnih sistemov ali pa sistemih, podprtih z umetno inteligenco.
- **terciarno** področje oziroma aktivnost, ki spremlja izobraževanje. V to področje prištevamo aktivnosti povezane z raziskovanjem, vodenjem in upravljanjem izobraževalnega sistema, ki se logično povezuje v informacijski sistem vzgoje in izobraževanja na nivoju šole, občine, regije, države in na meddržavnem sodelovanju.

Ne glede na to, ali računalnik sodeluje v vseh ali samo nekaterih fazah učnega procesa, lahko sekundarno področje delimo na tradicionalne učne sisteme in ekspertne učne sisteme. V našem modelu tradicionalnih učnih sistemov ločimo dva značilna pristopa: monomedijskega in multimedijskega. V monomedijem pristopu je računalnik vključen v izobraževalni proces kot pomemben faktor. V tem pristopu računalnik le napoti učenca, ki ni dosegel ustreznih rezultatov, da uporabi tudi druge vire znanja (Gerlič 1995).

Zdi se mi pomembno, da se IKT uporablja kot orodje za pomoč pri delu – tako za učitelje kot za učence – in ne kot dodatna obremenitev. Sodobni pogledi na vzgojno izobraževalno delo in izobraževalno tehnologijo morajo prodreti v vse vzgojno izobraževalne organizacije, družba pa mora sprejeti znanstveno tehnični razvoj kot edino alternativno prihodnosti. S pomočjo računalnika v izobraževalnem procesu, lahko ustvarjamo temelje za transformacijsko učenje. Potrebno je namreč večje upoštevanje učenčeve individualnosti, njegovih zanimanj, želja in posebnosti, poznavanje učencev in njihovega socialnega okolja, zavzemanje za bolj ustvarjalen, demokratičen položaj učenca pri pouku, za večje upoštevanje spontanega dela učencev, fleksibilnejše pojmovanje učnih načrtov, učnih vsebin, metod in oblik dela ter nenazadnje organizacije in virov učenja. Računalnik je prinesel v šole novo izobraževalno okolje, ki omogoča razvoj in uporabo novih metod in tehnik učenja ter poučevanja.

5.2 PEDAGOŠKE MOŽNOSTI RAČUNALNIKA

Uporaba novih medijev pri učenju in poučevanju nam nudi nove možnosti. Pri tradicionalnem modelu zasledimo nižjo motiviranost učencev, pretirano odvisnost učencev od učitelja, ki jim pogosto pomeni edini vir znanja. Medtem ko sodobni modeli bolj aktivno vključujejo učenca v proces učenja, razvija se spretnost komunikacije, uvajajo se metode samostojnega učenja, bolj se upoštevajo potrebe in izkušnje učencev, obenem pa se povečuje tudi samoodgovornost učencev za rezultate znanja. Kljub naštetemu lahko pri izobraževanju s pomočjo računalnika in ostalih novih tehnologij v središče postavimo učitelja. Obstajajo pa prednosti in slabosti, ki izhajajo iz tega. Prednosti so:

- boljši izkoristek opreme in učinkovitost učiteljev
- priskrbijo in nas seznanijo z več različnimi situacijami
- učitelj lahko ostane v središču in je tisti, ki še vedno drži vajeti v rokah

Pomanjkljivosti pa so:

- učenci so odvisni od strokovne usposobljenosti učitelja, če le ta ni primerno usposobljen, lahko to predstavlja problem
- strukturiranje vsebine je spet odvisna od učitelja, temeljila naj bi na kombinaciji teorije in praktičnih izkušenj. Zaradi različni stopenj predznanja in stilov učenja, ni nujno, da ustreza vsem učencem enako

- učitelji se prevečkrat omejujejo na tiste strategije, ki ustrezajo njim (Ellington in drugi 1993)

Seveda pa je mogoče, da v center izobraževalnega procesa postavimo učenca. Sistem mora biti usmerjen tako, da učencu omogoča pridobivanje informacij iz več virov kot so: knjižnica, mediji, pomoč institucije, praktično izobraževanje itd. Sistem, ki v center izobraževalnega procesa postavlja učenca, mora le temu zagotavljati na razpolago vsa orodja in pomoč, ki jo le ta potrebuje. Učencem se ni potrebno držati točnega urnika, lahko je fleksibilen in lahko uporablja ustanove na šoli ali zunaj nje. Učencem se priskrbi potreben material in tutorska pomoč preko korespondence ali telefona. Je pa res, da imajo učenci v tem primeru veliko odgovornost, biti morajo namreč visoko motivirani. Poglejmo si še prednosti in pomanjkljivosti tega sistema.

Prednosti so:

- lažji dostop do materiala
- določene enote se lahko učenec uči po svojem planu, tako kot mu ustreza
- učenci imajo dostop do dobro pripravljenih in testiranih materialov
- med množico metod, lahko izberejo tisto, ki najbolj ustreza njihovemu stilu učenja
- šibkejši učenci so lahko deležni več pozornosti, kot tisti, ki so bolj samostojni

Pomembno je namreč to, da se učenci naučijo samostojnega in učinkovitega učenja, medtem ko se pri tradicionalnem načinu pogosteje pojavi nesamostojnost in nezaupanje vase.

Pomanjkljivosti pa so:

- kljub dovolj visoki motiviranosti nekateri učenci nikoli ne osvojijo takega načina učenja
- poleg tega, da morajo učitelji pripravljati material, morajo poskrbeti tudi za podporo interesov, kar pomeni veliko dela
- včasih ljudje podcenjujejo na tak način pridobljeno znanje, čeprav je to lahko brezposnovno, se učenci bojijo družbe, ki tako misli (Ellington in drugi 1993).

Novi mediji zagotovo odpirajo nove dimenzije izkušenj, ki jih lahko dobro uporabimo v edukativne namene. Nekateri pedagogi pred to možnostjo čutijo strah, ker trdijo, da učencem že tako primanjkuje soočanja z realnim svetom. Tehnologija ima takšne karakteristike, da se njena uporaba lahko zelo loči od ostalih glavnih aktivnosti v razredu. To je sicer lahko zelo osvobojujoče, ker dovoljuje učitelju, da se osredotoči na druge stvari. Tudi najbolj duhovito, bistroumno vključevanje računalnika pa lahko spodleti v podpiranju učenca pri pouku, še posebej, če recimo učitelji niso dovolj seznanjeni z nekim delom oziroma aktivnostmi. Seveda pa nikakor ne smemo pozabiti na pomembnost računalniškega opismenjevanja in izobraževanja učiteljev. Le tako bodo tudi oni znali smiselno uporabiti novosti in jih, glede na snov, ki jo predstavljajo, pravilno izbrati. Velja neko splošno stereotipno prepričanje, da so mladi učitelji bolj podkovani za uporabo sodobnih tehnologij, vendar to ni nujno. Precej je odvisno od osebnosti učitelja ter od tega koliko truda je pripravljen vložiti v izobraževanje. Pomembno je, da se poskrbi za izobraževanje vseh kadrov in se podpre samoizobraževanje učiteljev v smislu podpore z ustreznimi gradivi, tečaji, seminarji. Informacijsko izobražen učitelj je namreč pogoj za razvoj sodobne šole.

5.3 KOMPETENCE/NOVE VLOGE UČITELJEV V SODOBNI ŠOLI

»Povprečen učitelj pove. Dober učitelj pojasni.

Odličen učitelj prikaže. Velik učitelj navdihuje.«

William Arthur Ward

Družba znanja zahteva tudi od učiteljev nekatere nove vloge, med katerimi zavzema osrednje mesto preusmeritev od poučevanja k učenju, uporaba sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci, nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, drugimi strokovnimi delavci in starši, usposobljenost za raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Za uspešno prevzemanje vseh teh novih vlog mora biti učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj.

Hirvi (1996) med novimi vlogami učitelja poudarja predvsem odprtost za spreminjanje, učitelj namreč izgublja nekatere tradicionalne vloge (npr. skoraj edini vir informacij), jih prilagaja novim okoliščinam (mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev...), sprejema nekatere nove vloge (vključevanje novih tehnologij v pouk). Poudarja tudi večjo potrebo po mobilnosti učiteljev.

V študiju pridobljene kvalifikacije učitelju ne zadoščajo več. Med dejavniki, ki povzročajo potrebo po nenehnem izpopolnjevanju profesionalnih kompetenc (privzemanje »novih vlog«) omenja Day (1999, 7) nova spoznanja na področju stroke, izpopolnjevanje na področju metod in organizacije pouka, nove tehnologije, ki pomenijo druge vire informacij, vse več učno in vedenjsko težavnih učencev, ki zahtevajo drugačne načine poučevanja, poleg tega pa tudi vse pogostejše oblike zunanjih oblik preverjanja znanja in delovanja šole. Day (1999) opozarja, da nič ne more nadomestiti dobrih učiteljev. Nove tehnologije, če jih zna učitelj vključiti v proces, ga lahko le razbremenijo nekaterih rutinskih poslov, da tako pridobi čas za spoznavanje in motiviranje posameznih učencev, za preusmeritev od »posredovalcev znanja (knowledge brokers) k svetovalcem za učenje« (Day 1999, 201). Vizija stalnega profesionalnega razvoja zahteva učitelja, ki zna kritično razmišljati, zna poiskati in zagotoviti priložnosti za razvoj posameznega učenca, ki zna spodbujati in podpirati učence v procesu učenja. Day (1999, 54) kritično opozarja, da izraz kompetence izvira iz taylorizma in »kulta« (industrijske) učinkovitosti, prenos na področje izobraževanja pa je posledica pritiskov primerjav, ekonomske učinkovitosti in doseganja standardov. Sam izraz kompetence seveda ni problematičen, problematično pa je, če bi se učiteljeve kompetence presojale izključno po dosežkih učencev na relativno ozkih področjih ali s pomočjo vnaprejšnjih seznamov, brez upoštevanja kontekstualnih posebnosti.

Kramar (2003, 118) poudarja pomen tako imenovanih metodičnih kompetenc učitelja. Pravi, da je učiteljevo metodično ravnanje odvisno od njegovih metodičnih kompetenc, ki so hkrati tudi drugi splet sestavin metod pouka. Te se kažejo v učiteljevem znanju in sposobnostih, da v vsakokratnih konkretnih razmerah vedno znova samostojno oblikuje svoje didaktične odločitve in organizira vzgojno-izobraževalni proces vse do ravni konkretnih posamičnih didaktičnih situacij. V ožjem pomenu se metodične kompetence kažejo v učiteljevem metodičnem didaktičnem znanju, v usposobljenosti in sposobnostih, da sprejema kakovostne didaktične odločitve in kakovostno metodično ravna. V širšem pomenu so metodične kompetence pomembna sestavina in odsev celotne učiteljeve profesionalnosti in so odvisne tudi od širših temeljnih družbenih, znanstvenih značilnosti in usmeritev vzgoje in izobraževanja in od konkretne vzgojno-izobraževalne prakse. Učiteljeve metodične kompetence so pogoj in posledica kakovostnega metodičnega ravnanja, zato jih učitelj nenehno razvija in izboljšuje. Pri tem se opira na svoje teoretično znanje, usposobljenost in lastne strokovne izkušnje.

Če se osredotočim še na slovenski prostor, velja izpostaviti definicijo kompetenc, kot sta jo zapisala Svetlik in Kohont (2005), ki pravita, da so kompetence zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah. Svetlik in Pavlin v svojem članku predstavita kompetence kot zadnji, najpopolnejši člen verige »podatek-informacija-znanje-kompetenca«, in se na tej osnovi vprašata, »kaj je temeljna naloga izobraževanja: ali je to posredovanje naraščajočega števila informacij, ki jih pogosto učinkoviteje kot učitelji posredujejo javni mediji, svetovni splet, knjižnice in podobno, ali pa je to pomoč pri izbiri in razumevanju informacij, pri njihovi kontekstualizaciji in pretvarjanju v novo znanje.« (Svetlik in Pavlin 2004, 203). Pomembno je, pri čemer se opreta na Eurydicevo študijo o ključnih kompetencah (Key Competencies 2002), da se v izobraževanju »krepi težnja po razvoju kompetenc namesto učenja zapisanega znanja. Ne šteje več toliko znanje samo, kot njegova uporaba.« (Svetlik in Pavlin 2004, 203). Kohont (2005) pa podrobneje definira sestavine kompetenc, to so znanje, sposobnosti, veščine, osebnostne lastnosti, vedenjske oblike, vrednote in motivacija. Židanova (Židan 2007, 21) pravi, da s stalno implementacijo informacij slednje lahko postanejo znanje, znanje pa vodi h kompetencam. Nadaljnje uresničevanje kompetenc pomeni pridobivanje novih informacij, ki se pretvarjajo v znanje, kar je ciklični proces. Židanova poudarja (Židan 2007, 9-10), da morajo učitelji družboslovja v današnjem času razvijati številne kompetence, saj to od njih zahteva vse kompleksnejše in odgovornejše pedagoško delo. In čim bolj bo učitelj krepil delovno kulturo učencev, tem bolj bo prispeval k svoji osebni demokratični držbi ter k demokratični držbi svojih mladostnikov.

Stančić (2002, 171-172) kompetence učitelja deli na:

- *Osebna kompetenca* – učiteljeva odločnost, samozaupanje, inteligenca, iniciativnost, marljivost, odgovornost, iskrenost, zaupanje in komunikativnost
- *Razvojna kompetenca* - omogoča uspešno vodenje vzgojno-izobraževalnega procesa, omogoča inovativnost in ustvarjalnost ter uporabo najnovejših spoznanj stroke pri pouku
- *Strokovna kompetenca* – vključuje pedagoško, psihološko, filozofsko in drugo strokovno znanje, ki je potrebno za uspešno delo v razredu in realizacijo zastavljenih ciljev

- *Socialna kompetenca* – vključuje znanje o komunikaciji, interakciji, tehnike reševanja problemov in motiviranja učencev za skupno delo
- *Akcijska komponenta kompetence* – zajema praktične aktivnosti, ki omogočajo participacijo učencev in drugih učiteljev in strokovnih delavcev na šoli in zunaj nje

V analizi, ki jo je pripravila služba Eurydice ugotavljajo, da danes nobena država, ko postavlja zahteve za učitelje, ne razmišlja več samo o klasičnih (specifičnih) kompetencah, ki so vezane na delo z učenci, učenje in poučevanje. Ob teh, klasičnih zahtevah so v analizi identificirali pet področij, ki jih ocenjujejo kot nove (Razdevšek-Pučko 2007, 5) in sicer:

- poučevanje z uporabo sodobne izobraževalne tehnologije (IKT)
- integracija otrok s posebnimi potrebami
- delo s skupinami različnih otrok, tudi multikulturno mešanih skupin
- management šole in različna administrativna opravila
- konfliktni management

Ugotovimo lahko, da gre v tem seznamu večinoma za področje predmetno neodvisnih kompetenc. Učenje in pridobivanje teh kompetenc pa zahteva premik tudi v metodah poučevanja. To pomeni več aktivnega dela učencev, več spodbujanja kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, reševanja problemov, več vodenja k uporabi znanja v novih situacijah in manj klasičnega poučevanja. Pridobivanje kompetenc ni možno brez aktivne vključenosti učencev samih. Pomembno je torej, da ima učitelj dobro didaktično in metodično znanje, saj mu le to omogoča organiziranje optimalnega učnega okolja z namenom spodbuditi in olajšati proces učenja pri učencih. Učitelj mora biti sposoben oblikovati takšno učno okolje, ki bo spodbudno, kjer bodo učenci motivirani in maksimalno pripravljene na pozitivno sprejemanje odnosa do učenja. Učitelj mora biti usposobljen za timsko delo in sodelovanje z drugimi učitelji in strokovnimi sodelavci, biti mora mentor, ki organizira samostojno ali sodelovalno delo učencev, hkrati pa mora biti motivator in kompetenčen strokovnjak. Znati mora uporabljati sodobne IKT in biti pripravljen na nenehno nadgrajevanja znanja o le teh. Učitelj mora spodbujati ustvarjalno mišljenje svojih učencev in jih usmerjati k uporabi pridobljenega znanja v različnih situacijah v življenju. Želim pa poudariti, da je za razvoj transformacijskega modela izobraževanja bistveno in potrebno, da se v njem spreminjajo tudi učenci.

Marentič Požarnikova poudarja pomen (2004, 52) konstruktivistično usmerjenega didaktika oziroma učitelja, ki izbora metod ne prepušča naključju. Vpraša se predvsem, ali in kako bo v danih okoliščinah določena metoda pomagala doseči pomembne cilje, kot so globlje razumevanje, povezovanje spoznanja, ob dograjevanju ali spreminjanju obstoječih idej učencev. Da bi učitelj mogel uresničiti svojo vlogo, mora razumeti novo pojmovanje znanja, kako se učenci učijo in kaj pomeni osmišljeno znanje z razumevanjem za vsakega posameznega učenca. Če družba in šolska politika resno jemljeta idejo pravičnosti v šoli, ki ne more biti definirana le z zakonom, ampak s skrbjo za posameznega učenca, potem bo potrebno najprej več skrbi posvetiti učiteljem: njihovemu usposabljanju, spremljanju njihovega dela in nudenju konkretne strokovne pomoči v razredu (Plut Pregelj v Marentič Požarnik 2004, 37).

Dražumeričeva poudarja (v Marentič Požarnik 2004, 365), da mora v prvi vrsti učitelj spremeniti oziroma obvladati sebe in svoje ustaljene vzorce obnašanja v razredu. Namesto učitelja, ki odgovarja na vprašanja učencev, mora prevzeti vlogo učitelja, ki ima vedno pri roki provokativno vprašanje, ki bo spodbudilo učence k razmišljanju in iskanju novih odgovorov. Namesto pasivnih poslušalcev, se mora učitelj navaditi živahnih razpravljalcev, še prej pa mora ustvariti odnos učitelj-učenec, ki mu bo prinašal zaupanje otrok in njihovo pripravljenost za eksperimentiranje z lastnimi zamislimi. Učitelj mora znati poslušati in spraševati z zanimanjem in ne dajati vtisa, da so učenčeve zamisli napačne. Učitelj mora pravilno obvladovati tudi odzive celotne skupine in preprečiti, da bi omalovaževali zamisli in predloge ostalih.

Predstavljen konstruktivistični način poučevanja od učitelja zahteva več kot tradicionalne oblike. Rutinsko delo, ki se ponavlja iz leta v leto, ne zadostuje več. Učitelj mora slediti interesom učencev, prilagajati načine in metode poučevanja ter preverjanja znanja. Ker imajo učenci več iniciative, pogosto naleti na vprašanja, na katera ni računal in na katera morebiti ne ve odgovora. Zato je potrebno stalno izpopolnjevanje znanja. Načrtovanje takšnega pouka od učitelja zahteva kreativnost. Učne priprave naj bi izražale glavne smernice pouka in predvsem cilje, ki jih namerava doseči, kako pa bo potekal proces, je odvisno od učencev. To pa je v nasprotju z zahtevami nacionalnega programa, ki od učitelja še vedno zahteva tradicionalno pripravo (Dražumerič v Marentič Požarnik 2004, 365-366). Kalinova izpostavlja profesionalni razvoj učitelja, ki ne sme biti omejen le na razvoj spretnosti, ampak tudi na osebnostni razvoj, ki pomeni, da učitelj postaja reflektivni praktik (in teoretik). Profesionalni razvoj vključuje tudi razvoj moralnega presojanja in ponotranjenja vrednot. Gre za proces osebnostnega

spreminjanja in rasti. Ne gre le za vedenjske spremembe, ampak razvoj vodi k višjim, boljšim, popolnejšim stopnjam profesionalnosti in osebnim kompetencam (Kalin v Marentič Požarnik 2004, 606).

Novak v svojem raziskovanju kritično ugotavlja (2009, 104), da so učni načrti slovenskih gimnazij potrebni posodobitve. Le ti kot cilj sicer predvidevajo razvijanje kritičnega mišljenja učencev, s tem da spodbujajo več didaktičnih in medpredmetnih povezav. Vendar poudarja, da to še ni dovolj, dokler učenci niso odgovorni za rezultate učenja in pridobivanje znanja, kot so to finski dijaki. Izpostaviti še velja, da je vseživljenjsko učenje za informacijsko obdobje v skandinavskih državah, zlasti na Finskem, za vso populacijo bolj natančno načrtovano, medtem ko se slovenski gimnazijski učni načrti osredotočajo na pripravo študija na visoki šoli in univerzi (Novak 2009, 115). Za Fince je dober učitelj spodbujajoč učitelj. Glavne lastnosti, ki jih Finci želijo razviti pri učiteljih, so pripadnost skupnosti, vodenje, spopadanje s problemi in spremembami, spretnosti sodelovanja, oblikovanje učinkovitih učnih okolij ter ozaveščanje o družbi in skupnih potrebah (Novak 2009, 61). Eden izmed glavnih ciljev finskih srednjih šol je tudi pridobivanje spretnosti IKT ter spodbujanje želje po vseživljenjskem učenju. Zato bom v naslednjem poglavju predstavila transformacijske vidike finskega šolskega sistema gimnazije, za katerega Novak ugotavlja, da je bolj transformacijski kot slovenski. Poiskala bom vzporednice in naredila primerjavo med finsko in slovensko gimnazijo.

6 ISKANJE TRANSFORMACIJE V FINSKEM ŠOLSLEM SISTEMU

Finski šolski sistem velja za enega izmed najboljših in najučinkovitejših v svetovnem merilu¹². Postal je predmet opazovanja in prevzemanja rešitev. Finskemu izobraževalnemu sistemu tudi slovenski raziskovalci v zadnjem času posvečajo veliko pozornosti, saj v njem iščejo smernice in elemente, ki bi jih bilo mogoče prenesti v slovenski prostor in s tem dvigniti raven sedanjega izobraževanja.

Cilji finske šole so individualni razvoj osebnih sposobnosti, ekonomski cilji v smislu zaposljivosti in socialno-kulturni z razumevanjem medkulturnih stikov, ponekod so tudi politični v smislu aktivnega državljanstva (Novak 2009, 109). Izrednega pomena je dejstvo, da je finski šolski sistem usmerjen k pridobivanju znanja, spodbujanju zanimanja učencev ter k razvijanju veščin in spretnosti. Učenje je usmerjeno k otroku, kar je bistvo

¹² To so pokazale mednarodne raziskave (kot sta Timss in PISA), ki omogočajo pomemben vpogled v elemente delovanja sistemov izobraževanja.

transformacijskega učenja. Židanova (Židan 2009, 25) poudarja pomen znanja za Fince, za katere je pomembna vrednota uravnoteženi posameznik(ca), ki se nenehno samopotrjuje. Znanje je velika vrednota katere globino in širino je potrebno nenehno nadgrajevati. Kakovost znanja je v njegovi uporabni vrednosti. Novak (2009, 109-110) navaja cilje nižje in višje finske splošne srednje šole, ki so po vladnem dekretu 955/2002 naslednji:

- pridobivanje splošne izobrazbe
- spodbujanje želje po vseživljenjskem učenju
- pridobivanje spretnosti IKT
- pridobivanje sposobnosti za sodelovanje v timu
- spoštovanje drugih in njihovega mnenja (navajanje k dobremu poslušanju)
- razumevanje človekovega vpliva na okolje
- spoznavanje različnih možnosti izbire in posledic odločitev izbire
- razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi
- spodbujanje opazovanja, interpretacij in raznih estetskih pogledov
- načrtovanje prihodnosti, študija in kariere
- sposobnost soočanja z izzivi spreminjajočega se sveta

Finski šolski sistem je enostaven, jasen, transparenten, daje dobre rezultate, sodelujoči v njem se medsebojno poznajo in dobro počutijo. 1,6 milijona Fincev ali skoraj tretjina populacije je vključenih v najrazličnejše oblike izobraževanja odraslih (Plevnik 2001, 39). Finska z velikim uspehom združuje zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje s kakovostjo sistema, pri čemer posebno pozornost namenja metodam in vsebinam poučevanja, usposabljanja učiteljev, več priložnosti posamezniku, večji izbirnosti in internacionalizaciji – to so ključne poteze, ki vodijo v uspešnost.

Sistem od zaposlenih pričakuje visoko izobraženost, prilagodljivost novo nastalim razmeram, podjetniške ideje in zmožnost reševanja novih problemov. Jasno je, da tem potrebam bolje ustrezajo mlajši, ambiciozni in v novem duhu vzgojeni državljani, zato finska izobraževalna politika aktivno izvaja tudi dodatno izobraževanje odraslih, ki so slabše usposobljeni. Tako

šolanje se odvija v okviru regularnega (nacionalnega) šolskega paketa (gimnazije, poklicne šole, univerze, politehnike), ali pa v okviru številnih seminarjev, tečajev in delavnic, organiziranih na drugih ustanovah (poklicni izobraževalni centri za odrasle, poletne in virtualne univerze) (Ojanen 2002, 30).

Metode poučevanja niso vnaprej določene in jih lahko izbere vsak posamezni učitelj. Didaktična priporočila znotraj nacionalnega učnega načrta niso zapisana, vendar je poudarjena načelna usmerjenost k različnim metodam poučevanja, k aktivnemu vključevanju učencev v proces učenja, k medpredmetnemu povezovanju in povezovanju z življenjem zunaj šole. Bistvene vrednote finske šole so preživeti, živeti bolje in biti priznan doma in v tujini. Finci želijo čim boljše povezovati splošno izobrazbo s podjetništvom in aktivnim državljanstvom (Ivanuš Grmek in drugi 2007, 62-63). Finski izobraževalni sistem torej kaže na pomembnost sodelovanja šolstva z gospodarstvom, stalnega učenja in uvajanja zaposlenih v nove tehnike in metode dela, transparentnosti in nepristranskosti, pridobivanja znanja in izkušenj neposredno v delovnem procesu v času izobraževanja in kot tak predstavlja enega od temeljev uspešnosti finskega gospodarstva.

Želela bi izpostaviti še dve zanimivosti finskega šolskega sistema, ki ju je poudaril dr. Pasi Sahlberg¹³ v enem od svojih intervjujev¹⁴, po katerem povzemam ti dve misli. Prva ustreza modelu transformacijskega učenja in sicer Sahlberg pravi, da je na Finskem pomembno zagotoviti, da je šola kraj, kjer učenci odkrivajo, kdo so in kaj zmorejo. Vprašanje se ne vrti okrog količine poučevanja in učenja. Druga pa se mi zdi pomembna iz vidika usposobljenosti izobraževalnega kadra v edukacijskem procesu. In sicer Sahlberg pravi takole:

»Mi izobraževanje vidimo kot nacionalno zgradbo. Poskrbeli smo za to, da je izobraževalno podjetje ostalo v rokah izobraževalcev. Na Finskem je praktično nemogoče postati šolski predstojnik (ravnatelj, upravljavec, inšpektor) ne da bi bil najprej učitelj. Če na vodstvena mesta postavite ljudi, ki nimajo pedagoških izkušenj, se ne bodo nikoli naučili specifičnega načina komuniciranja s šolsko prakso, to pa je za razumevanje nujno potrebno«.

¹³ Dr. Pasi Sahlberg je direktor Centra za mednarodno mobilnost in sodelovanje pri finskem šolskem ministrstvu. Sahlberg, ki je v svoji poklicni karieri poučeval učitelje, svetoval šolam in šolski politiki v več kot 40 državah, je bil med drugim tudi strokovnjak za izobraževanje pri Svetovni banki.

¹⁴ Intervju z naslovom What can we learn from Finland? A Q&A with Dr. Pasi Sahlberg, je izvedel Justin Snider iz The Hechinger Report. Intervju je objavljen na spletni strani omenjene organizacije.

Židanova izpostavi državljansko vzgojo, ki ima v finskem izobraževalno-edukativnem sistemu zelo pomembno vlogo. Prispevala naj bi k oblikovanju dejavnega, participatornega državljana, ki je solidaren, tolerant in tudi zna mirno reševati konflikte. Vsebine kurikulumov državljanske vzgoje naj bi pri posamezniku oblikovale spretnosti, ki so potrebne za dejavno vključevanje v javno življenje (Židan 2009, 27).

6.1 POMEMBNI DEJAVNIKI ZA UVEDBO TRANSFORMACIJSKE ŠOLE (primerjalna analiza Slovenija - Finska)

Motivacijske strategije

Učenci zelo hitro opazijo, ali učitelj predstavi snov z entuziazmom, ali zgolj suhoparno. Temu primerno se učenci odzovejo. Pri posebnostih finskega sistema velja izpostaviti to, da so vpeljali številne motivacijske strategije, s katerimi poskušajo učencem približati samo izobraževanje in pomen le tega za njihovo življenje. Nekatere šole na finskem so bolj prijazne, ker imajo namesto lesenih stolov in pisalnih miz, udobno oblazinjeno pohištvo. Pri boljšem učenju si pomagajo tudi z informacijsko tehnologijo, saj verjamejo, da ta sredstva lahko spremenijo učenje v uživanje.

Praktično usposabljanje

V slovenskem šolskem sistemu je praktičnega usposabljanja malo, oziroma bolje rečeno premalo. Vedno bolj pomembno namreč postaja, da se posameznik že med izobraževanjem sreča tudi s poslovnim svetom, saj tako lažje razume teoretični del in ga zna bolje uporabiti. Pa tudi sicer je kasneje ob iskanju zaposlitve, bolj zanimiv za potencialnega delodajalca, saj se je že srečal s prakso. Tukaj vidim možnost predvsem v tem, da bi se tudi podjetja sama čim bolj vključevala in sodelovala z izobraževalnimi ustanovami ter s tem ustvarjala možnost, da si posamezniki že v izobraževalnem procesu pridobijo čim več praktičnih izkušenj. Finci stalno prenavljajo svoj šolski sistem, predvsem imam tu v mislih, da se posvečajo izboljšanju kakovosti izobraževanja. Trudijo se vpeljati več prakse in obsežnejšega usposabljanja na delu v poklicnem izobraževanju, kot tudi pridobivanje novih spretnosti (jeziki, informacijska in komunikacijska tehnologija), vse v namen večje poklicne mobilnosti.

Učitelj

Vovk Korže-tova (2007) pravi, da je za učiteljski poklic na finskem značilna problemska in raziskovalna naravnost izobraževanja. Učitelji na Finskem so visoko izobraženi in so mednarodno in raziskovalno aktivni. To dejstvo kaže upoštevati pri oblikovanju kompetenc učitelja in njihovi implementaciji.

V slovenskem okolju se srečujemo tudi z učitelji, ki so sicer teoretično dobro podkovani, primanjkuje pa jim osnovnih pedagoških sposobnosti. Pomembno je, kako učitelj razume globino kurikula, njegova naloga je med drugim namreč to, da je čim boljši motivator. Glavne značilnosti, ki jih na Finskem želijo pri učitelju so pripadnost skupnosti, vodenje, spopadanje s problemi in spremembami, spretnosti sodelovanja, oblikovanje učinkovitih učnih okolij, ozaveščanje o družbi in skupnih potrebah. Dober učitelj namreč ne sme biti le nekdo, ki predstavi učno snov. Mora znati spodbujati svoje učence, jim dati občutek pripadnosti.

Po sodobnih didaktičnih pojmovanjih je poučevanje zahtevana in obsežna učiteljeva dejavnost, s katero učitelj učence vključuje v vse faze izobraževalnega procesa, sproža, spodbuja in usmerja njihovo aktivnost, da tudi sami iščejo, odkrivajo, oblikujejo, strukturirajo in osvajajo znanje in si razvijajo svoje sposobnosti in osebnostne lastnosti. Učitelj torej načrtuje, pripravlja, sproža, usmerja, spodbuja, korigira učenčevo učno ali boljše rečeno izobraževalno aktivnost in jo dopolnjuje tudi s posredovanjem znanja (Kramar, 2003, 14).

Židanova (Židan 1993, 116) govori o učitelju vzgojitelju, ki mora »ob strokovni krepitvi učenčevo osebnost tudi vzgojno razvijati v smeri (samo) izražanja njene individualnosti in ji ponuditi širino različnih pogledov na svet ter življenje« njegove lastnosti pa so še »posrednik vrednot (na prehodu) učencem; pomemben vrednotni bogatitelj učenčeve osebnosti, zato mora kompleksni pedagoški proces izvajati tako, da se v njem lahko uveljavljajo učenec kot posameznik, njegove pravice in odgovornosti – učenčeva edinstvena individualnost«. Židanova (Židan 2009, 28) opozarja na spoštovanje poklica učitelja(ice) na Finskem. Zaključí s podatkom, da ga lahko opravljajo tisti, ki so mu profesionalno predani. Finska tudi namenja veliko pozornost tako izobraževanju kot vseživljenjskemu izobraževanju pedagoškega kadra.

Učitelj in njegova vloga pri raziskovanju

Med usmeritvami za razvoj izobraževanja učiteljev v prihodnje je poudarjena vloga raziskovanja, saj v mnogih državah EU institucije za izobraževanje učiteljev nimajo ne obveznosti, ne dostopa do raziskovalnih projektov. Tudi prihodnji učitelji se ne seznanijo s problematiko raziskovanja v izobraževanju. »Svetla izjema« pri tem je Finska, kjer dajejo veliko poudarek tudi učiteljevemu opravljanju raziskovalnega dela. V programih za izobraževanje učiteljev je raziskovanje pogosto manjkajoča prvina. V Sloveniji je v večini programov za izobraževanje učiteljev vsaj minimalno prisotno znanje metodologije pedagoškega raziskovanja (Židan 2004, 49).

Socialna vloga šolstva

Finska je država socialne blaginje, cilj njene izobraževalne politike je usmerjen v pospešen gospodarski in socialni razvoj. Finci imajo več socialnih ugodnosti kot pri nas, kar velja tako za osnovno kot za srednje izobraževanje, da ni brezplačno le šolanje, temveč tudi učbeniki, šolski pripomočki, šolska prehrana, prevozi v šolo. Finski učenci dosegajo najboljše uspehe, saj njihova država na najvišji ravni zagotavlja enake možnosti šolanja vsej mladini. To se mi zdi pomembno dejstvo, da s tem ko država vlaga v znanje, skrbi za svoj razvoj.

6.2 PRIMERJAVA SLOVENSKE IN FINSKE GIMNAZIJE

Zanimivo je dejstvo, da so formalni izobraževalni cilji in smernice na Finskem zelo podobni ciljem, ki jih najdemo tudi drugod po svetu, tudi kurikularnih dokumentih v Sloveniji. Vendar glavna razlika in stopnja uspešnosti med obema sistemoma ne tiči v načelih, izhodiščih ali ciljih. Prej imamo opraviti z razliko v načinu prenašanja načel v organizacijo izvedbe in poteku pouka in učenja (Lorenčič 2006, 132). Lorenčič (2006) navaja, da finska srednja šola kar dobro zastopa trajnostni razvoj z multikulturno usmeritvijo, interdisciplinarnimi povezavami praktičnih in teoretičnih znanj, povezav šole in drugih ustanov v smislu podjetništva in aktivnega državljanstva in navaja na vseživljenjsko učenje.

Želela bi poudariti še 2 razliki med Slovenci in Finci, ki se sicer ne nanašata neposredno na izobraževalni proces, temveč gre bolj za osebnostni lastnosti, ki pa ju lahko povežemo z odnosom do samega učenja in izobraževanja. Prvič, Finci so izjemno skromen narod, zavedajo se resnosti, ki ga neko konkretno delo nosi. In drugič, niso kapitalistično usmerjeni, temveč delujejo v dobro družbe. Ti dve lastnosti se sicer na prvi pogled ne zdita pomembni za sam izobraževalni proces, pa vendar. V kolikor se posameznik v izobraževalnem procesu zaveda, zakaj se uči, čemu bo njegovo znanje na trgu dela koristilo in se zaveda pomembnosti njegovega teoretičnega znanja v praksi, potem ima zagotovo večjo motivacijo ter željo po osvajanju novega znanja, po iskanju informacij in raziskovanju. Upala bi si trditi, da tega zavedanja udeležencem v slovenskem izobraževalnem sistemu manjka, preveč so skoncentrirani na samo kopičenje informacij, brez prave ideje, čemu bodo te naučene informacije koristile. Poleg tega smo (so) mladi preveč usmerjeni h kovanju dobička in hitrega zaslužka in se morda premalo zavedamo(jo) pomembnosti izobrazbe kot take in njene koristi predvsem kasneje v življenju.

Tu želim dodati še razmislek o tem, zakaj je dandanes izobrazba tako pomembna za posameznika in tudi za celotno družbo. Upam si trditi, da je eden večjih motivov za izobraževanje in pridobivanje znanja, zagotovo napredovanje na delovnem mestu. Posledično tu velja omeniti večji zaslužek. Brez ustrezne izobrazbe se lahko hitro zgodi, da nimamo te ali one ključne kompetence, ki bi nam omogočila napredovanje na boljše in bolje plačano delovno mesto. Po drugi strani pa je izobrazba zagotovo pomembna tudi zaradi drugih lastnih interesov in nekoliko manj zaradi zahtev okolice. Dejstvo je, da brez večanja znanja in dodajanja vedno novega, ne gre. Znanje je tisto, ki ga pridobimo in ga lahko odnesemo s seboj. Nihče nam ga ne more vzeti. Pomembno je namreč, da se vsak posameznik zaveda, da je njegova individualnost tisto, kar nas naredi posebne. Več kot imamo znanja, bolj smo kot posameznik koristni celotni družbi. Bolj kot smo izobraženi, več lahko nudimo družbi, po drugi strani pa znamo tudi bolje izkoristiti potencial družbe. Izobraževanje je rezultat in pogoj družbenega razvoja.

Avtor ugotavlja (Novak 2009, 116), da se tako finska kot slovenska gimnazija razvijata v smeri transformacijske šole, vendar je finska gimnazija bolj transformacijska kot naša. Primerjave kažejo, da so razlike v značilnosti gimnazij rezultat različnih tradicij posameznih držav, nacij in znotraj njih različnih vplivov, ki jih imajo različne socialne strukture na razvoj kurikula šole. Pri nepodobnih gimnazijah gre za večji vpliv cerkve, staršev in gospodarskih partnerjev na naravo edukacijskih odnosov na šoli in njeno organiziranost. Naša bodoča gimnazija bo bolj medpredmetno povezana. Učenci naj bi postali bolj odgovorni za rezultate učenja. Predmetnik naj bi bil bolj fleksibilen. Izbirnost med predmeti naj bi bila večja.

Novak (2009, 116) se sprašuje, zakaj dijaki v slovenski gimnaziji ne pridobijo trajnega znanja. Ugotavlja, da morda zato, ker učitelji še ne obvladujejo novejših didaktičnih metod, kar pomeni, da ni aktivnejšega vključevanja učencev v predmetni pouk in da je premalo projektne delo. Evalvacijska študija Marentič Požarnikove kaže, da mladina in odrasli reproduktivno znanje prehitro pozabijo. Dolgoročno znanje je tisto, ki je poglobljeno in naučeno ter ne površinsko. Učitelji so prepričani, da dijake bolj aktivno vključujejo v pouk, kot so o tem prepričani dijaki sami, vendar pa kasnejši rezultati, ki so pod pričakovanjem, kažejo, da imajo slednji prav. Prenova gimnazij v Sloveniji zato teče v smeri večje aktivnosti učencev, večje izbirnosti predmetov ter učno-procesnega in ciljnega načrtovanja. Gre za kakovostno (gibko, dinamično, uporabno, prenosljivo) znanje in razvijanje samostojnega mišljenja. Poudarek je na tiskem delu in kakovostnem pouku. Poučevanje za razumevanje učnih vsebin je pogoj učenja z razumevanjem.

Pomemben projekt, ki je v fazi zbiranja podatkov in izobraževanja, katerega koordinator je Tehniški šolski center Nova Gorica, je projekt imenovan MUNUS 2¹⁵. Izhodišče projekta so atraktivni vsebinsko prenovljeni izobraževalni programi, vezani na potrebe trga dela in sodobni načini izobraževanja, ki temeljijo na modularnih vsebinah in medpredmetnem sodelovanju. Končni cilji projekta so usposobiti 2500 strokovnih ter 100 vodstvenih in vodilnih delavcev, razviti modele vrednotenja neformalno pridobljenih znanj ter določiti izhodišča za izdelavo in evalvacijo učnih gradiv ter razviti sodoben način izobraževanja, s poudarkom na kakovosti tega. Upam, da se bomo ob zaključku projekta lahko veselili novih smernic, ki bodo pomembne za sodobno, moderno, transformacijsko šolo.

Tabela 6.1: Primerjava slovenske in finske gimnazije kot dveh nepodobnih gimnazij

Pozna država, nacija	Pozna evropska država, nacija (nation state)
Srednje razvito gospodarstvo 6,02% investicije BNP za šolstvo letno	Višje razvito gospodarstvo, Finska s 6,4% BNP za šolstvo letno
Standardiziran predmetni pouk	Prožen modularni pouk
Prevladovanje frontalnega pouka, ki nima izrazito poudarjene odgovornosti dijakov	Prevladovanje individualnega pouka z odgovornostjo dijakov za uspeh
Centralizirana šola z državno predpisanim kurikulumom brez systemske samoevalvacije	Decentralizirana šola z lastnim načrtovanjem kurikula in njegovo evalvacijo
Občasna prenova učnih načrtov s strani NKS	Stalno posodabljanje učnih načrtov s strani samih šol
Dualni sistem srednje šole	Enotna srednja šola z bolj ali manj izraženo poklicno usmeritvijo
Neobvezna najbolj splošno izobraževalna šola Starost dijakov od 15-19 let	Neobvezna bolj ali manj splošna šola Starost dijakov od 16-19 let
Obvezni in izbirni predmeti	Obvezni in specialni, izbirni modulu
Fiksno določena šolska ura	Fleksibilno trajanje šolske ure
Fiksna 4-letna šola	Šola, načrtovana za 3 leta, s fleksibilnim

¹⁵ Projekt Munus 2 predstavlja uvajanje povsem novih izobraževalnih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju s področja tehnike v obdobju 2008-2012. Zajema 82 srednjih in poklicnih šol ter okoli 8500 dijakov iz vseh slovenskih regij. Projekt financirata Evropski socialni sklad in v manjši meri slovensko ministrstvo za šolstvo in šport. Projekt temelji na praktičnem usposabljanju z delom, ki nudi večje možnosti za zaposlovanje. (Munus 2).

	trajanjem od minimuma 2 do maksimuma 4 let
Premalo usposobljeni učitelji za nove didaktične oblike	Dobro usposobljeni učitelji
Matura – vstopnica za visoko šolo in univerzo	Matura – vstopnica za visoko šolo in univerzo
Matura vključuje 5-6 predmetov: 3 obvezne in 2-3 izbirne	Matura vključuje 7 predmetov: 4 obvezne in 3 obvezno izbirne predmete

Vir: Novak (2009, 113).

V finski srednji šoli je močno poudarjena individualna odgovornost učencev za rezultate učenja. Ves šolski sistem je usmerjen k temu cilju. Dijak mora jasno vedeti, kakšen poklic hoče, zato ima obvezno poklicno svetovanje, da lahko pravilno izbere ustrezne module. Učitelj sam sestavlja učni načrt po nacionalnih standardih znanja, tako da pri pouku kar najbolj vključuje učence (Novak 2009, 110). Izredno pomembno je, da učitelji zagotavljajo učencem sprotno povratno informacijo o vrednosti njihovega znanja. Ocene nastajajo interaktivno, tako da se učenci tudi sami ocenjujejo.

Novak (2009) pravi, da v Sloveniji nimamo pogojev za takšen sistem. Morda bi bila za nas sprejemljiva večja izbirnost, modularnost in individualna odgovornost dijakov. Finske šole so arhitektonsko in funkcionalno drugačne kot naše. Skromnost je ena izmed osnovnih lastnosti Fincev. Nimajo niti vloge razrednikov niti oddelčne organiziranosti. Vsi udeleženci morajo natančno poznati module vnaprej, sicer ni dobrih izbir in medpredmetnih povezav. Finski učitelji so dobro usposobljeni za delo po modulih. Tudi pri nas bi morali biti usposobljeni bistveno bolj. Finska srednja šola ima prožni modularni pristop. Za uspešen zaključek šole mora dijak zbrati 75 modulov, od tega 45-49 obveznih in 10 posebnih. Čim več modulov učenci izberejo, tem večje priložnosti si pridobijo na nadaljnji študij in delo. Takšna srednja šola je učinkovita, ker predvideva, da bodo učenci osvojili čim več učnih vsebin v čim krajšem času in čim bolj kakovostno, kar pomeni interdisciplinarno povezano. Finska gimnazija je načrtovana za tri leta, traja pa lahko od dveh let in pol do štirih let glede na to, kako hitro dijaki opravijo končni izpit, tako da začnejo šolanje s 16-timi leti starosti in ga končajo do 19-tega leta. Za znanje so individualno odgovorni. Učenje je zastavljeno tekmovalno. V gimnazijo se lahko vpišejo odrasli glede na potrebe dela.

6.2.1 Transformacijski koncepti učenja in poučevanja v finskem izobraževalnem sistemu

Finci so dali v preteklosti ogromno denarja, da so dobili dobre profesorje in da so šole ustrezno organizirali. Šolstvo je tako na Finskem zastoj, dostopnost do šolstva je zelo visoka. Vseživljenjsko izobraževanje postaja sestavni del šole. Zveza med gospodarstvom in šolami je olajšana, ker država to izredno podpira.

Tabela 6.2: Pregled glavnih elementov finskega izobraževalnega sistema

1. Pojmovanje posameznika (kontrola)	Samoregulacija
2. Pojmovanje učenja	Vseživljenjsko, individualno učenje, samousmerjevalno učenje, razvoj dobre samopodobe
3. Pojmovanje znanja	Dinamično, pragmatično (uporabno), aktualno (izzivi informacijske družbe), vseživljenjsko, mednarodno konkurenčno
4. Vloga učitelja	Refleksivni in raziskovalni odnos do pouka, učitelj kot »spreminjajoči se intelektualec«, učitelj kot aktivni oblikovalec vednosti
5. Ocenjevanje	- kombinacija raziskovanja, svetovanja, poslušanja in pogovarjanja - vzvod za razvoj veščin učenja - ne le opazovanje rezultatov, ampak tudi vplivanje na učenje in samopodobo učenca - opogumljanje učencev za različne vrste nalog ter prevzemanje izzivov in tveganja
6. Vloga učenca	Učenec je odgovoren za lastni razvoj
7. Usmerjenost učnega procesa - cilj	Vključevanje posameznika v svet z veliko osebno odgovornostjo za druge, vzpostaviti vzajemno odgovornost in s tem večjo motiviranost in kakovost dela
8. Motivacija	Notranja (individualna) + zunanja (konkurenčnost) motivacija
9. Izobraževanje učiteljev	Motivirani in visokoizobraženi strokovnjaki, zaverovanost v učiteljski poklic, posebni sprejemni izpiti, učitelji so deležni daljšega izobraževanja kot večina učiteljev v Evropi, zelo ugleden in družbeno spoštovan poklic
10. Učenci	So ustvarjalci lastnega znanja, kompetenc in pogledov na svet

Vir: Gaber in drugi (2006).

Prepričana sem, da sta finski šolski sistem in Finska kot celota uspešna, ker so tamkajšnji strokovnjaki ohranili neko obče-človeško pojmovanje pravičnosti. Šolski sistem je uspešen, ker na teh načelih gradi in jih - kot vrednoto - posreduje naprej in s tem reproducira takšno klimo v družbi, ki zagotavlja identifikacijo s to družbo. Pri nas pa smo manj uspešni prav zato, ker se temu modelu še nismo dovolj približali ali pa se (tudi na ravni organizacije vzgoje in izobraževanja, kjer bi morali v veliko večji meri zagotoviti prenašanje temu ustreznih vsebin) od njega celo oddaljujemo.

6.2.2 Kako razložiti dober uspeh učencev na Finskem?

Izjemno visoko doseganje uspehov finskih učencev/študentov v raziskavah PISA¹⁶ v letih 2000, 2003 in 2006 na vseh treh področjih (znanost, matematika, branje), je vzbudilo zanimanje strokovnjakov za finski izobraževalni sistem. Pojavila so se prizadevanja, da se razreši vprašanje, zakaj takšen uspeh. Ta prizadevanja so se usmerila v dve smeri: ena je splošen družbeno-politični in zgodovinski dejavnik, druga pa finski izobraževalni sistem s svojimi posledicami.

Dandanes je finska država z bogato blaginjo, z nič nepismenosti, nizko umrljivostjo dojenčkov, visoko produktivnostjo in z relativno visokimi davki. Glavni vidik družbene porazdelitve dohodka je vlaganje v izobraževanje, ki je prosto dostopno, torej zastonj, od predšolske do terciarne izobrazbe, ne glede na jezik, etnično pripadnost, spol ali socialni status. Trdo delo in vztrajnost sta ključ do uspeha, učencem so na voljo visoko izobraženi in motivirani učitelji (Kupiainen in drugi 2009). Osnovni izobraževalni sistem je zasnovan, da izobrazijo do splošne stopnje uspešnosti vse učence, vključno s tistimi iz različnih družbenih in etničnih ozadij. Cilj usposabljanja učiteljev je pripraviti učitelje tako, da bodo imeli razumevanje in praktične spretnosti, da bi to dosegli (Repež in Štraus 2008).

Izrednega pomena je bila finska šolska reforma v 70ih letih, ki daje predvsem poudarek na tem, da bodo učenci po končanem izobraževanju sposobni in pripravljeni, da uporabijo svoje pridobljeno znanje in spretnosti v resničnem življenju. Pomembno je, da se, ne glede na

¹⁶ PISA (Programme for International Student Assessment) je mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti. Izvaja se pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD). Raziskava poteka v triletnih ciklih, prvi cikel je bil izveden v letu 2000. Namen raziskave je zajeti podatke o kompetentnostih učencev, ki jih potrebujejo za svoje življenje, poklicno in zasebno, in ki so pomembne tako za posameznika kot za celotno družbo. Torej, ni posebej usmerjena na merjenje rezultatov šolskih kurikulumov.

različne načrte učencev za prihodnost, le ti naučijo uporabiti svoje pridobljene izkušnje v konkretnih življenjskih situacijah. Država financira šole, pri tem pa so javne in zasebne šole obravnavane enakovredno.

Na Finskem le 10% prijavljenih uspešno prestane strog postopek selekcije za začetek učiteljskega usposabljanja, ki vključuje preizkus sposobnosti in druge oblike ocenjevanja. Univerze izvajajo enoten sistem usposabljanja, ki od učencev zahteva, da najprej diplomirajo iz akademske smeri (B.A.) in se nato vpišejo na magistrski študij. Elementi izobraževanja so najpomembnejši za osnovnošolske učitelje, vendar predstavljajo le majhen del srednješolskega izobraževanja. Ponudbe možnosti za nadaljevanje usposabljanja vključujejo dneve medslužbenega usposabljanja in pričakovanje, da bodo šole za usposabljanje porabile približno en odstotek denarja, ki je namenjen za plače. Iz raziskav je očitno, da je nadaljevanje usposabljanja za finske učitelje pomemben dejavnik, ki pripomore k razvoju celotnega izobraževalnega sistema. Ob zaključku usposabljanja pred nastopom dela v službi morajo učitelji opravljati preizkuse, ki jih morajo uspešno opraviti. Ko so enkrat zaposleni, ni več formalne evalvacije posameznih učiteljev, medtem ko se evalvacijske študije osredotočijo na delovne pogoje in željo po dodatnem usposabljanju. Zdi se, da se je na Finskem status poučevanje v zadnjih 30 letih poslabšal, vendar ostaja eden od najbolj priljubljenih poklicev za diplomante, za kar naj bi bil po mnenju učiteljev vzrok visoko spoštovanje tega poklica. (Repež in Štraus 2008, 48).

Poleg Finske, je tudi Nizozemska ena od držav, ki slovi po zelo uspešnem in kakovostnem izobraževalnem sistemu. Je različna od finskega (vendar po mednarodnih rezultatih ne zaostaja veliko za njim) in seveda slovenskega. Velja izpostaviti, da je za Nizozemsko značilna velika multikulturalnost, zato sta tudi življenje in izobraževanje v multikulturalnih skupinah nekaj povsem običajnega. Oba sistema stremita k izobraževanju po meri učečega in poudarjata vrednote demokratične družbe. Zato si v nadaljevanju pogledjmo nizozemski izobraževalni sistem, s poudarkom na transformacijskih elementih.

7 ISKANJE TRANSFORMACIJE V NIZOZEMSKEM ŠOLSLEM SISTEMU

7.1 OPIS NIZOZEMSKEGA ŠOLSTVA

Nizozemski sistem (predvsem visokega) šolstva slovi po vsem svetu po visoki kakovosti. Različne izkušnje so pokazale, da ljudje, ki so študirali na nizozemskih visokošolskih zavodih, delo opravljajo zelo dobro, ne samo v domači državi temveč tudi v tujini. Pomembno je poudariti, da je bila Nizozemska prva ne-angleško govoreča država, ki je nudila predavanja v angleščini. Nizozemski edukativni sistem temelji na tem, da se učencem nudi čimveč prakse in karijerne usmerjenosti. Velika večina njihovih programov (predvsem visokošolskih) nudi delovno prakso, veliko timskega dela, primere iz terena in razne skupinske projekte. Tekom prebiranja različne literature sem lahko zasledila, da Nizozemski izobraževalni sistem ne zaostaja veliko za Finsko. Tudi Nizozemska dosega dobre rezultate v mednarodnih rezultatih. Ena izmed teh raziskav je PISA 2006 (PISA 2006), ki je Nizozemsko uvrstila takoj za Finsko, saj je dosegla nadpovprečne rezultate. Omeniti velja 4.mesto pri matematiki in 9.mesto pri naravoslovni pismenosti. Nizozemski izobraževalni sistem je kvaliteten in je na voljo vsem učencem, ne grede na raso in status. Velja omeniti tudi, da nizozemski šolski sistem omogoča sami šoli in tudi njenim izvajalcem, učiteljem, veliko prostora za izvajanje željenih specifičnih ciljev.

Nizozemska ustava dovoljuje ustanavljanje šol na osnovi religioznih, ideoloških ali vzgojnih verovanj. 23. člen ustave zagotavlja svobodo izobraževanja, kar pomeni svobodo ustanavljanja šol, organiziranja poučevanja v šolah, določanja načel, na katerih so šole utemeljene itd. Na Nizozemskem obstajajo tako privatne kot javne šole. Približno 70% otrok obiskuje privatne šole, predvsem to velja za sekundarno izobraževanje. Že zgoraj omenjena ustavna svoboda organiziranja poučevanja v šolah daje privatnim šolam svobodo pri določanju, kaj se poučuje in kako. Je pa ta svoboda omejena s standardi kvalitete, ki jih določa Ministrstvo za izobraževanje, kulturo in znanost v zakonodaji, ki določa vzgojo in izobraževanje. Omenjeno ministrstvo (oziroma pristojne inšpekcije, podrejene ministrstvu) tudi spremlja in odgovarja za zasebno in javno šolo, v smislu preverjanja ali se standardi izpolnjujejo. Vse šole, tako javne kot zasebne, so enakovredne in izdajajo enako veljavna spričevala. Seveda pa morajo tako ene kot druge, izpolnjevati enake obveznosti glede učnih programov, izpitov in drugih predpisov, ki niso povezani z verskimi, političnimi in didaktičnimi zadevami. Osnovne in srednje šole so močno povezane z občinami in okoljem, v

katerem delujejo. Vlada pa je tista, ki je postavila standarde kvalitete in ustvarja ustrezne razmere za vse učence in dijake. Starši lahko sodelujejo s profesorji, učitelji in šolskimi odbori, lahko predlagajo spremembe, izražajo svoja mnenja ter tako prispevajo k izboljšanju kakovosti izobraževanja (Eurydice 2008/2009). S šolskim letom 2009/2010 je Nizozemska javnim šolam zagotovila brezplačne učbenike za svoje srednješolce. Doslej so učbenike srednješolcem kupovali starši, a so za to prejeli subvencijo nekaj višjo od 300€ letno. Želela bi še izpostaviti, da Nizozemska kljub veliki stopnji avtonomije, ki jo je podarila šolam, ni zanemarila kakovosti oziroma nadzora nad dosežki s poučevanjem. Podobnost med nizozemskim in finskim šolskim sistemom je gotovo v tem, da imata obe precej decentraliziran šolski sistem in veliko stopnjo avtonomije.

7.2 SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE NA NIZOZEMSKEM

Zakonsko je določeno, da morajo otroci začeti šolanje pri petih letih starosti (kar precej jih začne že pri štirih letih). Šolanje na osnovni šoli traja osem let, nato učenci izbirajo med naslednjimi tipi srednje šole (Eurydice 2011):

- *Praktično usposabljanje* je nova vrsta izobrazbe, ki je ločeno od štirih učnih poti. Namenjeno je učencem, za katere se zdi realno malo verjetno, da pridobijo ustrezno kvalifikacijo preko ene od učnih poti, tudi če bi jim bila ponujena podpora pri učenju. To praktično usposabljanje ne vodi k srednjemu poklicnemu izobraževanju, ampak pripravlja učence za neposreden vstop na trg dela.
- *Predpoklicna srednja šola (VMBO)* traja štiri leta in služi kot priprava na nadaljevanje izobraževanja v sekundarnem poklicnem izobraževanju. Leta 1999 sta bila MAVO in VBO reorganizirani z namenom, da bi bilo te vrste izobraževanje bolj v skladu z nadaljnjimi izobraževanji in zaposlovanjem. Sedaj sta skupaj znani kot predpoklicno srednješolsko izobraževanje, ali VMBO. VMBO zato ni končano izobraževanje, temveč predstavlja osnovo za nadaljnje poklicno usposabljanje. VMBO skrbi za učence v starosti med 12 in 16. Na voljo je podpora pri učenju za tiste učence, ki zaostajajo za preostankom razreda ali imajo druge težave, vendar pa so še vedno dovolj usposobljeni za pridobitev certifikata VMBO.
- *Višje splošno srednje izobraževanje (HAVO)* traja pet let in je na voljo za učence, stare 12 do 17 let. HAVO omogoča učencem osnovno splošno izobrazbo in jih pripravlja na višjo strokovno izobrazbo. Učenci lahko tudi prehajajo na preduniverzitetno

izobraževanje (VWO). Po končanem osnovnem učnem načrtu v treh letih, HAVO učenci vstopijo v drugo fazo, kjer izberejo eno od štirih kombinacij predmetov. Vsaka skupina predmetov vsebuje obvezni del in izbirni del.

- *Preduniverzitetno izobraževanje (VWO)* je za učence od 12 do 18 let in traja šest let. Osnovni učni načrt v prvih treh letih je sestavljen iz približno 15 predmetov. Druga faza se začne v četrtem letu, ko morajo učenci izbrati eno od štirih kombinacij predmetov. Vsaka obsega obvezni in izbirni del. Nekatere šole ponujajo dvojezične programe, v katerih približno polovico predmetov poučujejo v angleškem jeziku.

Večina poučevanja v srednji šoli se dogaja v kombiniranih šolah, ki ponujajo več različnih vrst srednješolskega izobraževanja (VMBO, HAVO in VWO). Nekatere so ozko usmerjene in so sestavljene iz nekdanjih VBO in MAVO šol. Druge so široko zasnovane in ponujajo vse različne VMBO programe ter HAVO in VWO programe. Šole, ki ponujajo VMBO teoretično v programu le skupaj z HAVO in VWO, so znane kot kombinirane šole za splošno sekundarno izobraževanje (AVO). Obstajajo tudi šole, ki zagotavljajo le eno vrsto srednješolskega izobraževanja, na primer VMBO ali VWO, in VBO šole, ki ponujajo samo osnovne in srednje poklicne programe upravljanja. VMBO šole in šole, ki nudijo praktično usposabljanje, morajo biti del konzorcija (Organisation of General Lower Secondary Education, Eurydice 2011). Ocenjevanje pri predmetih poteka glede na postavljene zahteve v šolskem učnem načrtu, v katerem je zapisano kaj se pričakuje, da bo dijak dosegel. Metode testiranja določi šola sama. Ob zaključku srednješolskega izobraževanja dijaki opravljajo zaključni izpit, ki je sestavljen iz šolskega izpita in nacionalnega izpita. Šolski izpit pripravi šola, ki zato izdelava izpitni učni načrt, ki ga odobri inšpektor. Nacionalni testi so pod vodstvom Ministrstva za šolstvo, kulturo in znanost. Neuspešni dijaki lahko ponavljajo zadnji letnik, se vpišejo v srednjo poklicno šolo za odrasle ali pa se pripravijo na državni izpit (Eurydice and European Commission 2011).

7.3 UPORABA IKT NA NIZOZEMSKIH ŠOLAH PRIPOMORE K TRANSFORMACIJSKEMU UČENJU

Za izobraževanje na Nizozemskem so značilni neformalni stiki med učitelji in učenci. Šolskim odborom je dodeljena precejšnja stopnja neodvisnosti, zato odločilno vplivajo na učni načrt šol pod njimi. Marjolein Mennes (Kaj se dogaja na Nizozemskem 2009) iz Nacionalne svetovalne službe na Nizozemskem je takole opisala uporabo IKT tehnologij pri edukativnem procesu:

Internacionalizacija in delo z IKT sta poudarjena kot ključna cilja učnega načrta in tako za učitelje predstavljata obvezno komponento. Za razliko od drugih evropskih držav poteka usmerjeno izobraževanje že pri 12. letih (v večini drugih držav šele pri 15-ih). Vrsta sekundarnega izobraževanja je izbrana na podlagi rezultatov zaključnega testa na primarni ravni (CITO-Test), mnenja učiteljev ter interesa učencev (in, seveda, staršev). Pravilo je: višja kot je raven, dlje traja sekundarno izobraževanje.

Mennesova pravi, da skoraj vse šole uporabljajo IKT kot orodje za izobraževanje in inovacijo. Raba in uporaba IKT je zato prej pravilo kot pa izjema. Na splošno je število računalnikov, ki so na voljo učencem, nekje med zadovoljivim in dobrim. Poleg tega imajo šole svojo vizijo glede uporabe IKT. Internetna opremljenost večinoma dosega dobre standarde in Ministrstvo za izobraževanje želi izobraževanim ustanovam ponuditi prostor, ki ga potrebujejo za uvajanje izboljšav in reform. Za to sta kakovost in dostopnost pomembna predpogoja. Mennesova ugotavlja, da so na splošno nizozemski učitelji zelo odprti in dobro obvladajo tuje jezike. Pravi, da večina projektov, ki trenutno potekajo, temelji na izmenjavi informacij o načinu življenja s partnersko šolo. Učitelji to počnejo na različne načine: preko spletnikov, e-klepeta, spletnih strani, forumov ipd. Najpogosteje uporabljeni jezik je angleščina.

Na Nizozemskem je razvita šolska IKT fundacija Kennisnet, ki igra pomembno vlogo pri uporabi IKT tehnologij v izobraževalne namene. Kennisnet je javna organizacija za IKT podporo, ki promovira interese izobraževalnega sektorja na Nizozemskem na področju IKT. Njihova spletna stran je lansko leto prejela nagrado za najbolj informativno spletno stran. Fundacija nudi orodja, ki šolam pomagajo pri izbiri orodij in storitev IKT, ter ponuja tudi svoje lastne izobraževalne izdelke in storitve, namenjene spodbujanju inovativnosti. Kennisnet je strokovnjakinja na področju IKT in izobraževanja in tesno sodeluje z nizozemsko nacionalno svetovalno službo (Surfnet).

Na Nizozemskem je močno razvit t.i. eTwinning. eTwinning je akcija programa Vseživljenjsko učenje, ki jo usklajuje Evropsko šolsko omrežje v imenu Evropske komisije. Namenjena je podpori in spodbujanju uporabe sodobnih IKT v izobraževanju na ravni vrtcev, osnovnih in srednjih šol. V eTwinningu sodeluje danes že več kot 130.000 učiteljev. Ti sodelujejo v mednarodnih šolskih dejavnostih, ki vključujejo več kot 65.000 šol iz 31 evropskih držav. eTwinning je bil zasnovan kot orodje za učitelje za iskanje partnerjev, a se je po petih letih obstoja razvil v raznovrstno evropsko skupnost poučevanja in učenja. Evropski

eTwinning portal je napredna večjezična spletna stran, ki nudi učiteljem številna orodja za projektno delo, vključno z iskalnikom partnerjev, varnim delovnim okoljem ter primeri projektov, ki so učiteljem in učencem v pomoč pri oblikovanju svojih projektov (CMEPIUS).

Opisana uporaba IKT tehnologij v izobraževalnem procesu je izjemnega pomena, saj lahko z njimi spodbudimo tako učiteljevo kot tudi učenčevu motivacijo za določen projekt. Otroci se tako učijo manj načrtno in z večjim veseljem, tako uporabljeno znanje pa je pridobljeno brez pretiranega naprezanja in je bolj trdno.

7.4 TRANSFORMACIJA V NIZOZEMSKIH ŠOLAH

Na Nizozemskem obstaja kurikularna svoboda, možen je odmik od predpisanih predmetnikov, vendar so učitelji dolžni izdelati dokument z načrtom dela. Notranja organizacija ne temelji na (natančno) državno predpisanih navodilih, je pa odvisna od na šoli sprejetih odločitev, ki naj bi omogočile čim boljšo uporabo samostojno izbranih načel. Te svoboščine omogočajo, da šole na učno-vzgojnem področju poskusijo marsikaj, česar prej ni bilo mogoče zato, ker tega ni dopuščal zakon ali ni bilo v pristojnosti učiteljev. Izkušnje so pokazale, da so šole, ki lahko same oblikujejo svoje učno-vzgojno področje, izjemno ustvarjalne (npr. drugačna razdelitev učencev na skupine in razrede, samostojno delo učencev v različnih prostorih pod nadzorom učiteljev, ki »pokrivajo« vse predmete na šoli, pomoč za učence tudi zunaj rednih ur pouka, timsko delo učiteljev, ki skupaj organizirajo projekte in delajo s skupinami učencev (Liket 2001, 244). V slovenskih šolah je tega še vedno premalo.

Zaposlovanje in odpuščanje učiteljev je bilo na Nizozemskem od nekdaj v pristojnosti ustanovitelja šole. Državni standard pri zaposlovanju učiteljev sta le diploma in priporočilo. Glede kadrovskih zadev, se šola odloča sama in je zanje odgovorna. Vodstvo šole vsaj enkrat letno opravi razgovor z učitelji, na katerem učitelj predstavi svoje poglede na vodenje šole, analizirajo se učiteljeve močnejše in šibkejše točke dela, učitelji dobijo ponudbo za izpopolnjevanje ali nove odgovornosti pri delu – življenju šole. Učitelji na Nizozemskem niso državni uradniki, je pa zelo pomembna učiteljeva identifikacija s šolo oziroma njeno filozofijo (Liket 2001, 246). Učitelji so zavezani temu, da ne le podajajo znanje, temveč poskušajo snov približati učencem na različne načine. Na ta način so tudi učenci veliko bolj motivirani za samo učenje, bolj so fleksibilni in pri učenju ustvarjalni. Kar pa je velik korak k transformacijskemu učenju. Vse to omogoča nizozemska kurikularna svoboda, pri kateri je mogoč odmik od predpisanih predmetnikov. Glede na zgoraj opisano lahko vidimo, da je nizozemski šolski sistem eden od najbolj svobodno organiziranih šolskih sistemov (kar

omogoča veliko inovativnosti, ustvarjalnosti in fleksibilnosti tako na strani učiteljev, kot tudi učencev), vendar ni brez vsakršnega nadzora kakovosti. Učitelji sicer samostojno odločajo o načrtovanju, pripravi, različnih didaktičnih rešitvah in izvajanju edukativno-izobraževalnega procesa, vendar pa morajo biti pri tem profesionalni, ravnati morajo strokovno in etično odgovorno. Seveda pa bi želela izpostaviti tudi to, da se pri avtonomiji porajajo tudi slabosti, kot so navezovanje šole na zaostalost okolja, moralni pritiski okolja na učitelje in preostali strokovni kader, ustreznost učiteljevih strokovnih odločitev in podobno.

Na Nizozemskem se sicer soočajo z nevarnostjo pomanjkanja dobrih učiteljev. Da bi to preprečili, je vlada za priporočila zaprosila *Commissie Leraren*¹⁷, ki je pripravila akcijski načrt. Glavni ukrepi, s katerimi naj bi izboljšali status učiteljskega poklica in privabili najsposobnejše in visoko motivirane kandidate, so naslednji (Nizozemska-Kako privabiti kandidate za učitelje in kako jih zadržati v šolah, 2010):

- *povečati ugled poklica učitelja* (močnejše poklicno združenje učiteljev bo podpiralo njihov osebni in poklicni razvoj, vodili ga bodo učitelji sami, vlada se bo z njimi dogovorila o organizaciji in članstvu, zagotovljena bodo sredstva za štipendije za posameznike in nadaljnje izobraževanje učiteljev na splošno)
- *vzpostaviti boljšo organizacijo na šolah* (prilagodili bodo obstoječo zakonodajo in tako šolskim inšpekcijam omogočili nadziranje kakovosti šol, na ta način bodo šole še bolj zavezane k iskanju kvalitete pri svoji kadrovske politiki)
- *izboljšati sistem nagrajevanja* (nadgrajen sistem plač in nagrad bo omogočil karijerne premike in s tem nekatere učitelje spodbudil k boljšemu delu in povečal tekmovalnost)

8 PRIMERJAVA UČNIH SEKVENC MED TRANSMISIJSKO IN TRANSFORMACIJSKO IZOBRAŽEVALNO PARADIGMO (na ravni predmeta sociologije v Sloveniji)

Delo učiteljev postaja iz leta v leto bolj zahtevno, odgovorno in kompleksno. Pedagoško delo je vedno bolj profesionalno zasnovano, zato je nujno, da tudi pedagoški delavci profesionalno rastejo, se dodatno izobražujejo, pridobivajo nove, sveže kompetence, ki jih uporabljajo v izobraževalnem procesu. V današnjem globalnem svetu ter v informatizirani družbi, je

¹⁷ Komisija za privabljanje učiteljev.

pomembno izboljševanje izobraževalnih praks, pomembna je nadgradnja že obstoječih učnih metod in nenehno izpopolnjevanje ter izobraževanje učiteljev. V tretjem tisočletju naj bi bilo celotno delo učiteljev usmerjeno na učenca, ki v sodobnih učnih okoljih postaja središče izobraževalnega procesa. Seveda pa je bistvenega pomena, da je učeči s strani učitelja dobro voden, pomemben je nabor izbranih učnih vsebin. Pedagoško delo postaja čedalje bolj dinamično, poudarek je na kvaliteti pred kvantiteto, pomemben je izobraževalni pluralizem, izobraževalne vsebine so privlačne, vendar tudi hitro zastarajo. Učitelj je vedno bolj v vlogi motivatorja, v vlogi strokovnjaka, ki zna učenca prisluhniti in spodbujati njegove individualne sposobnosti. Zato tradicionalen pristop k učenju in poučevanju ne zadostuje več, učitelj mora osebno rasti ter v čim večji meri stremeti k prevzemanju novega koncepta poučevanja. Le s tem se bo lahko razvijal tako imenovani novi profesionalizem učiteljev v tretjem tisočletju. S primerjavo učnih sekvenc med ključnimi elementi transmisijske in transformacijske izobraževalne paradigme, želim v tem poglavju prikazati pomembne razlike poučevanja sociologije na tradicionalen in sodoben način. S primerjalno izvedbo želim pojasniti in prikazati bistvene razlike pri poučevanju sociologije, na statičen tradicionalen način in na dinamičen sodoben način. Ugotoviti želim, katere tradicionalne učne metode se uporabljajo pri poučevanju pouka sociologije in s katerimi sodobnimi, transformacijskimi metodami bi jih bilo smotrno nadomestiti. To pa bom obravnavala na način, da bom predstavila nabor osnovnih razlik med tradicionalno in sodobno šolo. Pri vsaki od njih bom ugotovila, kako se jo uporablja pri transmisijski šoli ter kako bi se jo lahko v transformacijski šoli. Predlagala bom konkretne rešitve. Zapisala bom tudi zanimive učne sekvence za dve državi, ki sem ju s transformacijskega vidika obravnavala v predhodnih poglavjih in sicer za Finsko in Nizozemsko ter jih poskušala približati slovenskemu prostoru. Nekatere učne pristope teh dveh držav, bi bilo morda smiselno uvesti tudi v slovenski izobraževalni prostor.

- ***kvantiteta znanj vs. kvaliteta znanj***

Pri tradicionalni didaktiki družboslovja je bila bolj v ospredju kategorija, imenovana kvantiteta (kvantiteta učno-kurikularnih vsebin, didaktičnih pristopov, ur pouka itd.), pri sodobni, informacijski didaktiki družboslovja pa je bolj v ospredju kategorija, imenovana kakovost (kategorija, za katero nekateri upravičeno sodijo, da je pot brez konca...). Se pravi kakovostna obravnava učno-kurikularnih družboslovnih vsebin, kakovosten izbor učnih sredstev za doseganje standardov znanja itd. (Židan 2009, 15).

Da bi bilo poučevanje s strani učitelja čim bolj usmerjeno v kvalitetno znanje, je seveda pomembno na kakšen način so informacije glede učne snovi podane in na kakšen način se preverja pomnjenje teh informacij pri učencih. Pomembna sta torej tako učni pristop učitelja, kot tudi ustrezna izbira načinov preverjanja in ocenjevanja znanja. Tradicionalne oblike so pogosto usmerjene v preozko paleto znanj, ki temeljijo zgolj na pomnjenju informacij podanih s strani učitelja, ne zadostijo pa zahtevam transformacijske šole. Le ta namreč želi pripraviti učence h kritičnemu razmišljanju in raziskovanju ter k pripravi učencev na vseživljenjsko učenje.

Marentič Požarnikova navaja, da kakovostno preverjanje in ocenjevanje znanja daje kakovostne rezultate, torej kakovostno znanje. Iz kakovosti doseženega znanja lahko posredno sklepamo na kakovost procesov, ki so do njega privedli (Marentič Požarnik 2001, 55). Ugotovim da ima znanje dve dimenziji: kvantitativno (obseg) in kvalitativno (globino). Prva je značilna za tradicionalno, druga pa za sodobno šolo. Poiščem torej bistvene razlike podajanja in preverjanja znanja pri teh dveh izobraževalnih praksah pri predmetu sociologije.

- *Tradicionalna šola:* učitelj stremi k znanju kot k skladiščenju podatkov, preverjanje znanja je omejeno na raven memoriranja in reprodukcije. Znanje se preverja s klasičnimi pisnimi testi in ustnim spraševanjem. Testi so standardizirano sestavljeni (vprašanja zaprtega tipa, možnost obkroževanja pravilnega odgovora, vprašanja odprtega tipa so redkejša, še posebej redka so tista odprta vprašanja, ki zahtevajo poleg obnove določene snovi tudi razlago oziroma pojasnjevanje podanega odgovora). Ustno spraševanje temelji izključno na vprašanjih, na katere je možno podati odgovor z zapiskom iz predavane snovi oziroma iz zapisa v učbeniku. Slaba stran takšnega preverjanja znanja je, da učenec s takšnim učenjem pridobi veliko količino informacij, jih pri preverjanju znanja uporabi, za tem pa kmalu tudi pozabi. Naučenih informacij je veliko, ne ostanejo pa v dolgoročnem spominu.
- *Transformacijska šola:* v celoti ne gre zanemariti pisnih testov in ustnega spraševanja, velja pa jih dopolniti. Primerno bi bilo dodati naloge, ki preverjajo poznavanje podatkov in analizo le teh ter sposobnost interpretacije gradiva (npr. pri sociologiji uporabimo slikovno gradivo, fotografijo, graf ali tabelo). Učenec mora takšno gradivo preučiti, analizirati ter ga povezati s pridobljenim znanjem iz učbenika ali predavanj učitelja. Predlagam tudi čim več esejskih nalog. Tovrstna vprašanja se pogosto začnejo z besedami: pojasnite, razložite, utemeljite, na kakšen način... Le to omogoča

posameznikovo samostojno in kritično izražanje, razumevanje in mišljenje. Na ta način učenci poglobijo večino pisnega izražanja ter krepijo kritično in ustvarjalno razmišljanje. Bistvo torej ni v količini znanja, temveč v samostojnem kritičnem razmišljanju o določenem sociološkem pojavu/dogodku/procesu ipd.

Izpostaviti velja finsko srednjo šolo, v kateri je močno poudarjena individualna odgovornost učencev za rezultate učenja. Ves njihov šolski sistem je usmerjen k temu cilju. Učitelj sam sestavlja učni načrt po nacionalnih standardih znanja, tako da pri pouku kar najbolj vključuje učence. Sproti jih povratno informira o vrednosti njihovega znanja. Hitrost učenja učenci prilagajajo sebi (Novak 2009, 110-111).

- ***statično znanje vs. trajno znanje***

Vprašanje seveda je, katero znanje je statično in katero znanje je trajno. Trajno znanje je nezadržno povezano s konceptom kakovosti oziroma kakovostnega znanja, ki sem ga obravnavala že zgoraj. Marentič Požarnikova (2001, 58) zapiše, da je kakovostno znanje trajno, prožno, življenjsko, povezano, dinamično in uporabno v novih situacijah. Kot vidimo, sta koncepta trajnega in kakovostnega znanja prepletena. Trajno znanje je kakovostno, učenec si ga dlje časa zapomni, več koristi ima od njega in bolje ga bo znal v različnih življenjskih situacijah uporabiti.

Poudariti velja, da so standardi znanja finske gimnazije v primerjavi s slovensko višji, kar pomeni, da v večji meri označujejo interdisciplinarnost, praktičnost, uporabnost, trajnost pridobljenih znanj. Finska srednja šola tudi v večji meri kot slovenska poudarja kompetence dijakov (Novak 2009, 10).

- *Tradicionalna šola:* učitelj ne spodbuja (ali premalo spodbuja) k pisanju seminarskih in podobnih nalog, temveč zahteva od učencev kvečjemu ponovitev obravnavane snovi, ki je bila predavana v razredu in naučena iz učbenikov. Pri sociologiji se morajo učenci pogosto na pamet naučiti pomembne sociologe in letnice njihovega delovanja, brez posebnega razloga kako takšno znanje uporabiti v praksi.
- *Transformacijska šola:* zapisane rešitve pri obravnavi kvalitete znanja, so primerne tudi pri obravnavi trajnosti znanja. K trajnejšemu znanju prispeva izdelava seminarskih in raziskovalnih nalog, ki so pri predmetu sociologije zelo primerne. Učitelj določi tematiko oziroma preučevanje določenega pojava, učenec pa samostojno raziskuje, išče informacije ter rešitve problema. Znanje, pridobljeno na

takšen način je trajnejše, saj je učenec tisti, ki je sam prišel do določenih zaključkov in sklepov. Npr. učenec dobi za nalogo spisati seminarsko nalogo o Vplivu subkultur na kvaliteto življenja ljudi v okolici. Ker bo sam raziskal to področje, si bo zagotovo dlje zapomnil pridobljene informacije.

- ***malo informacijskih virov (tehnologij) vs. veliko informacijskih virov (tehnologij)***

Tradicionalna didaktika družboslovja je imela na razpolago za uporabo bistveno manj informacijskih virov, kot pa jih ima sodobna didaktika družboslovja. Le-ta se sooča z dejstvom, ki ga mnogi eksperti opisujejo z besedami, da danes tudi družboslovno in humanistično znanje nima več svojega lastnika. To znanje se namreč nahaja v svetovnih spletnih virih, učbenikih, medijih, dejansko potekajočih različnih življenjskih praksah itd. (Židan 2009, 15). Danes so vse večje zahteve novih informacijskih tehnologij. Tudi takšne tehnologije na novo socializirajo učitelja sociologije in družboslovnih kurikularnih področij sploh (Židan 2009, 107). Mnoge raziskave dokazujejo, da učenje z računalnikom bolj motivira učence, vendar Clark (2005) ugotavlja, da so novi mediji za učence bolj privlačni tudi zato, ker jim predstavijo učenje kot manj naporno, bolj podobno zabavi in igri.

Uporaba računalnika in ostalih IKT se lahko pri učni uri uporablja na različne načine. Lahko jih uporabljamo kot nadomestek za delo učitelja, lahko pa le kot sredstvo, s katerim učitelj lažje pojasni in razjasni obravnavano učno snov. Velja poudariti, da omogoča IKT uporabo različnih medijev in tudi kombinacijo medijev. V raziskavi, ki sem jo izvedla med gimnazijskimi učitelji (raziskava je predstavljena v poglavju 9), se je izkazalo, da več kot 90% anketiranih uporablja računalnik pri pouku. Uporabljajo tudi digitalni projektor, DVD predvajalnik, digitalno oglasno desko in interaktivno tablo. Zanimiv pa je rezultat pogostosti uporabe IKT pri pouku, saj jo le 51,7% anketiranih uporablja zelo pogosto, vsi ostali redkeje. Še en zanimiv podatek iz raziskave je, da 62,1% anketiranih meni, da sodobna IKT prinaša nekaj izboljšav in le 18% meni, da prinaša bistvene izboljšave. Špekuliram, da učitelji morda še premalo poznajo pozitivne učinke uporabe sodobnih medijev pri pouku, ali pa jih ne znajo (dovolj dobro) uporabljati ter je zato njihova uporaba le teh pri pedagoškem delu redkejša. Morda je ovira tudi pogosta literatura v tujem jeziku. Zato bi bilo potrebno uvesti izobraževanja za učitelje, kjer bi se jim predstavilo in prikazalo možnost uporabe tovrstne tehnologije za uporabo pri pouku.

- *Tradicionalna šola:* od tehnologij se uporablja kvečjemu grafoskop in pripadajoče prosojnice, ki pa ju že dolgo ne moremo več uvrščati med sodobne informacijske

tehnologije. Učitelj sociologije ima s tem možnost prikazovanja socioloških pojavov vključno s slikami, mnenj in definicij sociologov, učinkov različnih socioloških problemov na vizualni način. S tem je učencem omogočeno lažje predstavljanje obravnavanih socioloških pojavov in procesov.

- *Transformacijska šola:* nove tehnologije vodijo učence na pot raziskovanja. Priporočam uporabo računalnika in interneta za iskanje raziskav, izvedenih glede obravnavanih učnih vsebin pri predmetu sociologija. Predvsem je računalnik pomemben v kombinaciji s pisanjem raziskovalnih in seminarskih nalog. Paziti je seveda potrebno na relevantnost podatkov - tu imam v mislih predvsem uporabo ustreznih in relevantnih spletnih strani, ki naj jih predlaga učitelj, ustreznost pridobivanja le teh in spodbujanje lastnega razmišljanja o najdbi ter povezovanja z že naučeno učno snovjo. Priporočam kombinacijo terenskega dela (ki je lahko izredno pomembna, zanimiva in predvsem poučna metoda pri pouku sociologije) z uporabo sodobnih informacijskih pripomočkov. Glede na obravnavano tematiko, bi lahko učenci v sklopu predmetne ure sociologije obiskali ministrstva, zapore, centre za socialno delo, rehabilitacijske inštitute, prostovoljne in humanitarne organizacije (kot so na primer Rdeči križ, Rdeči noski, Unicef, društva prijateljev mladine..) ipd. ter opravili pogovore oziroma intervjuje z zaposlenimi ali varovanci teh ustanov. Te intervjuje bi posneli z diktafonom ali drugim multimedijskim pripomočkom (seveda ob privoljenju intervjuvancev) ter doma spisali povzetke oziroma raziskovalne naloge ter jih predstavili v razredu. Pomembno bi bilo poučiti učence o možnostih in načinu uporabe določenega sodobnega medija.

Tako na Nizozemskem, kot tudi na Finskem, je uporaba IKT pri učenju in poučevanju prej pravilo kot izjema. Njihove šole so razmeroma dobro opremljene z osnovno računalniško tehnologijo, tako strojno kot programsko opremo, šole pa si želijo, da bi bile še dodatno (kjer še niso) opremljene s funkcionalno internetno povezavo, ki bi omogočila opravljanje različnih učnih dejavnosti s pomočjo spletnih tehnologij.

- ***v središču učitelj vs. v središču učenec***

Pri tradicionalni didaktiki družboslovja je središčna vloga v kompleksnem pedagoškem procesu pripadala učitelju, pri sodobni, informacijski didaktiki družboslovja središčna vloga pripada učečemu se subjektu. Subjektu, ki se nenehno sooča z novimi didaktičnimi izzivi.

Tradicionalna didaktika družboslovja je bila bolj statična, sodobna didaktika družboslovja pa je izrazito dinamična, saj hitre spremembe od nje to zahtevajo (Židan 2009, 15).

- *Tradicionalna šola:* učitelj snov narekuje, učenci zapisujejo ali pa jo predava, učenci pa zapisujejo pomembna dejstva iz predavane snovi. Učitelj razlaga ter podaja gola dejstva, ki naj bi jih učenec osvojil po kurikulumu. Učenci so tako v popolnoma pasivni vlogi. S tega vidika postane sociologija precej faktografska in abstraktna, ki z množico teorij in suhoparnega izrazoslovja prej odbija kot privlači.
- *Transformacijska šola:* učenec mora svoje razumevanje snovi dokazati tako, da osvojeno znanje preoblikuje, pove s svojimi besedami ali nek pojav razloži s svojimi besedami. Cilj je na primer, da zna učenec iz grafa, tabele ali razpredelnice opisati podatke in pojave ter jih povezati v ustrezno celoto. Učitelj naj da izhodišča, učenci pa se potem v sam učni proces aktivno vključijo. Pomembno je na primer, da znajo učenci iz grafičnega prikaza v obliki statističnih podatkov razbrati, povedati in obrazložiti, zakaj je po njihovem mnenju v slabo razvitih državah več kršitev človekovih pravic, zakaj se spreminja vloga med moškimi in ženskami na različnih področjih življenja, kakšni so motivi in značilnosti ekstremnih športnikov, kakšna je kakovost življenja v starosti, zakaj zaznavamo demografsko staranje v določeni družbi ipd. Pomembno je seveda, da znajo vse te naloge opraviti tako, da navajajo čim več svojih primerov oziroma uporabljajo čim več kritičnega razmišljanja. Iz opravljene spletne ankete ugotavljam, da sam cilj mature nekoliko zavira kreativnost in inovativnost učencev, saj je po rezultatih anketiranih učiteljev sociologije matura izredno faktografsko naravnana. Kar pomeni, da morajo učitelji kljub vsemu še vedno del snovi predavati oziroma zahtevati specifično znanje iz pripadajočih učbenikov, v kolikor želijo zagotoviti uspešnost dijakov na maturi.

Na Nizozemskem so šole uveljavile model ciljno naravnane kurikula. V tem modelu država nič več ne določa kurikularnih vsebin, pač pa namesto tega opredeli izobraževalne cilje, ki naj jih učenci dosežejo ob koncu glavnih obdobj šolskega izobraževanja, šolam pa prepušča, da konkretizirajo vsebinske podrobnosti v kurikulumu (Novak 2009, 159). Tu se izkaže avtonomija šol, katere je v Sloveniji premalo. Na Nizozemskem obstaja kurikularna svoboda. Učiteljem ni potrebno strogo slediti predpisanim predmetnikom, vendar pa so dolžni izdelati dokument z načrtom dela. Organizacija šole ne temelji strogo in izključno na predpisanih državnih navodilih, ampak ima šola na voljo, da sprejme samostojne odločitve, ki naj bi omogočile čim

boljšo uporabo izbranih načel. Izkušnje so pokazale, da so šole, ki lahko same oblikujejo svoje učno-vzgojno področje, izjemno ustvarjalne (npr. drugačna razdelitev učencev na skupine in razrede, samostojno delo učencev v različnih prostorih pod nadzorom učiteljev, ki pokrivajo vse predmete na šoli, pomoč za učence tudi zunaj rednih ur pouka, timsko delo učiteljev, ki skupaj organizirajo projekte in delajo s skupinami učencev) (Liket 2001, 244). Nizozemska šola tako deluje na principu transformacijske šole, saj z zgoraj opisanimi ukrepi spodbuja učitelje, da se lahko bolj posvetijo učencem in jih postavijo v središče edukativnega procesa.

- ***slabo motivirani učenci vs. zelo motivirani učenci***

Motivacija učencev za pouk je v veliki meri, poleg drugih dejavnikov, odvisna tudi od motivacije učiteljev za poučevanje. Učenci namreč hitro opazijo nezainteresiranost in pomanjkanje motivacije pri učiteljih. Njim namreč ni težko prepoznati učitelja, ki k obravnavi učne snovi pristopa z zagonom in entuziazmom. Menim, da je motivacija učiteljev pogosto pogojena tudi z denarjem, kajti postajamo vedno bolj materialistična družba, zato smo k njej tako naravnani tudi posamezniki. Na drugi strani, pa lahko učitelj učence ustrezno motivira s primernim ocenjevanjem oziroma z boljšo oceno v primeru aktivnega dela. Zato naj bo učenec za dobro izvedeno delo ali nalogo, ustrezno nagrajen z dobro oceno. Naj se torej ne ocenjuje zgolj pisnih testov in ustnega spraševanja.

Skribe Dimčeva izpostavi (v Marentič Požarnik 2004, 487), da je vedno več raziskav, ki dokazujejo, da je za uspešno učenje potrebno na začetku učne ure učencem povedati, kaj je njen namen. Najbolje je, da učencem povemo kar konkretne učne cilje. Na tak način naj bi bilo učenje bistveno bolj ozaveščeno. S tem dosežemo, da učenci vedo, kaj je sploh namen posameznih dejavnosti, ki jih pri uri izvajajo.

Na Finskem je močno v porastu uporaba mešane pedagogike, ki daje dobre rezultate. Gre za tako imenovano vidno pedagogiko, kjer je hierarhija med učiteljem in učencem jasna in nezamenljiva, pri nevidni pedagogiki pa hierarhija ni vidna, ker je skrita s partnerstvom. Omenjene alternativne pedagogike ne morejo nadomestiti tradicionalne in transmissijske pedagogike. Veljalo pa bi poskusiti s komplementarnimi modeli, tako da se lahko ob slabih straneh transmisije izkažejo dobre strani katere izmed alternativnih pedagogik, pri slabih straneh transformacije pa se izkažejo dobre strani transmisije (Novak 2009, 32).

- *Tradicionalna šola:* učenci so slabo motivirani za učenje, v kolikor se učijo zgolj za pisni test ali ustno spraševanje, torej v kolikor je njihova ocena odvisna v glavnem le od teh dveh učnih pristopov. Poučevanje sociologije je lahko zelo težavna naloga, saj mora učitelj ustrezno utemeljiti smisel neke vsebine, o kateri imajo učenci pogosto predsodek, da jo dovolj poznajo in da o tem ni potrebno vedeti nič več.
- *Transformacijska šola:* pomembno je, da učenec svoje znanje poleg naštevanja podatkov in dejstev, nadgradi z raziskovanjem in odkrivanjem zakonitosti. Predlagam, da učenec raziskuje določen pojav na način, ki se ga neposredno dotika, saj bo tako učenčeva motivacija za raziskovanje večja. Nek sociološki problem naj učenec raziskuje tako, da bo obenem spoznaval odnose med prostorom raziskovanja in svojo lastno udeležbo v njih (ali udeležbo ljudi živečih v tem prostoru). V kolikor se tematika nanaša na kršenje človekovih pravic, naj učenec sam poskusi poiskati dejanja, trenutke v svojem življenju, ko so mu bile kršene človekove pravice in naj razloži na kakšen način se je to zgodilo.

Na Finskem preizkušajo različne motivacijske strategije, ki dajejo ugodne rezultate. Dober učitelj je zanje spodbujajoč učitelj. Glavne lastnosti, ki jih Finci želijo razviti pri učiteljih, so pripadnost skupini, vodenje, spopadanje s problemi in spremembami, spretnosti sodelovanja, oblikovanje učinkovitih učnih okolij ter ozaveščanje o družbi in skupnih potrebah (Novak 2009, 61).

- ***ena metoda poučevanja vs. različne metode poučevanja***

Dandanes uporaba zgolj ene in še to tradicionalne metode poučevanja ne zadošča več, v kolikor želimo stremeti k kakovostnemu pridobivanju znanja. Pomembna postaja kombinacija čim več različnih metod poučevanja, s tem učitelj ustvarja pestrost učne ure in drži motivacijo učencev na visoki ravni.

- *Tradicionalna šola:* prevladuje uporaba table in krede ter pripadajočega učbenika, ki obravnava učno snov. S tem učitelji preveč poudarjajo učbenik, kot edini vir znanja in kot nekakšen kriterij, po katerem naj učenec pridobi znanje, ki ga zahteva učni kurikulum. Tako so učenci omejeni in se ne naučijo oblikovati lastnih stališč o določenem pojavu, s katerim se soočajo v vsakdanjem življenju.
- *Transformacijska šola:* uporaba čim več različnih metod poučevanja pri predmetu ter kombinacija le teh. Morda bi predlagala tudi, da so učenci vnaprej seznanjeni, katera

učna metoda bo uporabljena pri naslednji učni uri. Tako bodo bolj motivirani, morda se bodo (neobvezno) nanjo podzavestno pripravili in bo tako bolj sprejeta. S tem tudi učitelj lažje planira naslednjo učno uro, saj mora pred tem temeljito razmisliti ali prihodnja učna tema omogoča uporabo nove učne metode, predvsem pa si mora odgovoriti na vprašanje katere. Veliko število različnih učnih metod daje globino znanja tudi učencem. Pri pouku sociologije je primerna uporaba in kombinacija raziskovalnih metod, informacijske tehnologije in sodobnih medijev, izdelava plakatov in referatov, diskusije in debate, igranje vlog ipd. Pomembno je tudi obravnavanje aktualnih dogodkov, vključevanje izsledkov raziskav v pouk ter na ta način lažje prilagajanje interesom in sposobnostim samih učencev.

- ***neaktivnost učencev vs. raziskovalna aktivnost učencev***

Znanje sociologije je zelo uporabno in daje širino za delovanje v družbi. Gre za uporabno znanje, ki učencem omogoča, da se lažje znajdejo v vsakdanjem življenju. Predmet sociologija ponuja vrsto različnih informacij. Daje pomembna znanja tako za splošno izobrazbo, kot tudi specifična znanja, ki omogočajo vpogled v skrite kotičke malo znanega ali neznanega. In ravno zaradi tega toliko bolj mamljivega za raziskovanje. Najslabše je, če učenci dojemajo nek predmet kot nezanimiv in nepotreben. Iz raziskave med srednješolskimi učitelji ugotavljam, da so le ti precej dobro seznanjeni z možnostjo uporabe sodobnih učnih praks, se jih dobro zavedajo, vendar pa je realnost o uporabi le teh pri pouku nezadostna.

- *Tradicionalna šola:* učenci so pri pouku preveč neaktivni in le pasivno sprejemajo podane informacije s strani učitelja. Raziskovalne aktivnosti tu ni zaslediti.
- *Transformacijska šola:* da bi čim bolj spodbudili raziskovalno aktivnost učencev, bi bilo potrebno uvajati čim več že omenjenih raziskovalnih nalog in referatov, organizacija raznih raziskovalnih taborov pa bi to še nadgradila. Učenec vsak dan pridobiva izkušnje, ki jih lahko uporabi pri predmetu sociologija, saj se srečuje z različnimi ljudmi in skupinami, sooča se z družbenimi problemi, kulturnimi in družbenimi razlikami, je član različnih družbenih skupin, ima nek odnos do religije. Vse to je učencu v pomoč pri spoznavanju, pojasnjevanju in razumevanju družbenih pojavov, saj se tako odpre navzven, postaja občutljiv in dojemljiv za svet izven njega samega. Tako zmore oblikovati lastna stališča. Recimo, da se tematika nanaša na nove vloge očetov v družini. Učenec lahko to tematiko raziskuje tako, da vključi svoje predznanje in lastne izkušnje (iz lastne družine), zbira nadaljnje informacije v svoji

bližnji okolici ali širši družini, pripravi različne argumente na osnovi literature ter predstavi svoja stališča v razredu.

- ***toga organiziranost pouka vs. prožna organizacija učne ure***

V učenčeve interese usmerjeni pouk, kakršnega predvidevajo prenovljeni kurikuli, še ne pomeni bistvene pedagoško-kulturne spremembe šole, če do ponujenih rešitev učitelj kljub pomnoženim vlogam in nalogam nima pozitivnega odnosa in jih ni usposobljen optimalno izpeljati (Novak 2004, 24). Sodobna šola namreč predvideva čimbolj raznovrstne načine organizacije učne ure, ki pa jim vsi učitelji niso pripravljeni (sposobni) slediti.

Na tem mestu velja omeniti program, ki izhaja iz koncepta t.i. realističnega izobraževanja učiteljev in se izvaja na Univerzi v Utrechtu na Nizozemskem. Program izhaja iz konkretnih praktičnih problemov, s katerimi se soočajo študenti v konkretnem okolju šole. Program si prizadeva za spodbujanje sistematične refleksije študentov, ki se dogaja skozi interakcijo med študentom in visokošolskim učiteljem ter med študenti. Bistvena značilnost programa je integracija teorije in prakse in integracija disciplin, ki dajejo osnovo programu (Cvetek v Marentič Požarnik 2004, 458).

- *Tradicionalna šola:* učna ura sociologije je pripravljena v smislu predavanj učitelja ter obdelave snovi in nalog iz učbenika. Pouk poteka znotraj klasične učilnice, delo in učenje na terenu sta prej izjema kot pravilo. Učna ura poteka natanko 45 minut, kar kaže na togost učnega procesa (določen pojav ali proces v družbi je nemogoče kvalitetno opazovati zgolj v tem času).
- *Transformacijska šola:* učencem je potrebno ponuditi čim več možnosti praktičnega dela, saj s tem razvijajo svoje sposobnosti pridobivanja in izražanja znanja sociologije v verbalni in grafični obliki z uporabo sodobnih medijev. S ponujeno možnostjo terenskega dela, učenci povezujejo teorijo s prakso, obenem pa razvijajo spretnost raziskovalnega dela. Terensko raziskovalno delo pri predmetu sociologija ponuja možnost širokega spektra, opazovanja pojavov in procesov v preučevani družbi/okolju, raziskovanje socialnih omrežij, socialnega kapitala, medgeneracijskih odnosov, odnosov med spoloma, primerjalnih analiz družbenega sistema ipd. Z opazovanjem in preučevanjem socioloških procesov in pojavov v preučevani družbi/okolju, je učencem omogočen bolj doživljajski pouk. Pouk sociologije naj ne bo organiziran zgolj v sklopu učne ure 45 minut, temveč naj bo bolj fleksibilen, morda

popoldan ali za vikend. V kolikor bi pouk potekal tudi tako, bi bilo pomembno, da so učenci deležni določenih ugodnosti za obiskovanje pouka izven rednih učnih smernic. Priporočam, vsaj delno, fleksibilen urnik pri pouku sociologije, ki bi se prilagajal potrebam izvajanja učne ure. Opazovanje in preučevanje določenih socioloških pojavov in karakteristik je nemogoče omejiti zgolj na določen čas, temveč je potrebno longitudinalno raziskovanje. Tudi če poteka pouk v učilnici, je pomembno, da jo zna učitelj sproti prilagajati vprašanjem in pomislekom učencev in ne da jih ignorira.

Nizozemski sistem za poučevanje in učenje temelji na praksi in karierni usmerjenosti. Nizozemski izobraževalni sistem je interaktiven in se osredotoča na timsko delo. Večina programov, ki so na voljo vključujejo realno delovno prakso, skupinske projekte, gostujoča predavanja in primere iz terenskega dela. Prevladuje mnenje, da je izkušnja najboljši učitelj.

- ***učitelj kot prenašalec znanja vs. učitelj kot predmetni strokovnjak***

Potrebno je poudariti, da se lahko učne ure sociologije pomembno povezujejo z vsebinami pri drugih predmetih. Medpredmetno povezovanje pouka sociologije je mogoče s predmeti zgodovine, filozofije, psihologije, geografije, biologije, matematike in tudi slovenskega jezika. Židanova poudarja pomembnost učiteljskega dela, ki mora biti prežeto z veliko ustvarjalnostjo in nenehno prisotno reflektivnostjo učitelja. Zapiše tudi, da mora učitelj nenehno vnašati v svoje pedagoško delo številne nove kakovostne elemente. Se pravi, da mora nenehno vsebinsko in didaktično prespraševati svoje uporabljene učne vzorce in učno-poučevalne modele (Židan 2009, 63). Marentič Požarnikova izpostavlja pomen kompleksnega znanja učitelja. V svojem delu zapiše, da čim bolj kompleksno znanje kot ga ima učitelj, tem bolj kompleksnega pričakuje od učencev. Profesionalno znanje učiteljev se sestoji iz več vrst ne le predmetno strokovne, ampak tudi kurikularne, pedagoško-didaktične, psihološke, socialne in komunikacijske (Marentič Požarnik 2000, 6-7). Že v čas študija za poklic bodočega učitelja velja uvesti vodenje portfolia¹⁸, s katerim se ob upoštevanju načel konstruktivističnega pristopa k učenju, študente usmerja k aktivni konstrukciji strokovno utemeljenega osebnega pogleda na poučevanje. S to obliko imajo veliko izkušenj na Finskem,

¹⁸ Portfolio je ena od oblik za spodbujanje refleksije ob različnih oblikah teoretičnega (npr. študij literature) in praktičnega (nastopi, praksa) dela. Gre za študentovo mapo oziroma zbor vsebinsko smiselno urejenih in sistematično vodenih vsebin, ki izražajo osebni in strokovni razvoj ter napredek študentke/študenta v procesu pedagoškega usposabljanja (Jurišević in drugi v Marentič Požarnik 2004, 512).

kjer vidijo portfolio kot instrument za integracijo teoretičnega in praktičnega dela programa (Juriševič in drugi v Marentič Požarnik 2004, 509-512).

- *Tradicionalna šola:* učitelj je tisti, ki zgolj posreduje informacije, učenci pa naj bi bili tisti, ki znanje kopičijo, ga akumulirajo ter ga znajo ob zahtevi učitelja ponoviti. Predavanja ter narekovanje podatkov in teorij s strani učitelja so najbolj uporabljen stil poučevanja v tradicionalni šoli.
- *Transformacijska šola:* učitelj je raziskovalec, mentor in animator. Učitelj je tisti, ki lahko sam učni načrt na zanimiv način približa učencem. Seveda pa mora biti suveren, zaupati mora v svoje sposobnosti, jih nenehno nadgrajevati ter v pravem trenutku pokazati pred učenci. Priporočam, da se učitelji nenehno izobražujejo na svojem predmetnem področju, tako v sklopu šolskih dejavnosti kot tudi izven. Pomembno je, da pedagoški delavci dobro poznajo tudi aktualno problematiko na področju socioloških pojavov, procesov in dogodkov, saj jo lahko učinkovito povežejo s svojo učno snovjo. Tako je mogoče učence bolje pritegniti k obravnavani vsebini, k debati o njej in v končni fazi k samemu predmetu poučevanja.

Finski učitelji so dobro usposobljeni za delo po modulih. Takšna srednja šola je učinkovita, ker predvideva, da bodo učenci osvojili čim več učnih vsebin v čim krajšem času in čim bolj kakovostno, kar pomeni interdisciplinarno povezano (Novak 2009, 111). Tudi pri nas bi morali biti učitelji usposobljeni bistveno bolj za takšen način poučevanja.

- ***individualno delo učencev vs. individualno IN sodelovalno delo učencev***

Pomembno je, da učitelj v razredu ustvari spodbudno in sodelovalno vzdušje. V kolikor je učitelj usmerjen zgolj k delu učenca kot posameznika, mu lahko naredi veliko škode, saj se tako učenec ne nauči spretnosti in ne pridobi kompetenc, ki jih bo v prihodnje od njega zahtevala današnja sodobna družba. Pomembno namreč je, da učenec v razredu, pa tudi kasneje v življenju ne deluje kot strog individualist, temveč da ima tudi razvito sposobnost prilagajanja, ki ga zahteva timsko, sodelovalno delo.

O sodelovalnem učenju govorimo takrat, kadar učenci delajo v manjših skupinah z namenom, da bi dosegli skupen cilj. Osnovna načela so pozitivna povezanost (soodvisnost med člani skupine), neposredna interakcija (pri dogovarjanju), odgovornost vsakega posameznika (delo v skupini), heterogeno sestavljene skupine, vodenje je porazdeljeno in pomembni so spoznavni in čustveno-motivacijski in socialni cilji (Marentič Požarnik 2000).

- *Tradicionalna šola:* učenje in tudi ocenjevanje učencev je preveč usmerjeno v posameznika. Sposobnosti, spretnosti in interesi so s strani učitelja usmerjeni v učenca kot posameznika.
- *Transformacijska šola:* predlagam, da se v ocenjevanje vključi tudi rezultate skupinskega dela oziroma sodelovalnega učenja. V kolikor učitelj obravnava učence kot individuum, sta tekmovalnost in primerjanje med učenci velika. Zato je pomembno v učni proces vključiti skupinske projekte, skupinske izdelke in seminarske naloge, saj se učenci tako učijo sodelovalnosti. Seveda je pomembno, da je iz skupinskega izdelka razviden prispevek vsakega člana skupine. Sposobnost skupinskega sodelovalnega dela je pomembna v luči prizadevanja za skupne cilje.

- ***individualizacija izobraževanja vs. globalizacija izobraževanja***

Ko govorimo o globalizaciji na ravni izobraževanja in pridobivanja znanja, velja omeniti dva pojavi, ki sovpadata z globalizacijo. Prvi je pretočnost znanja in drugi je premičnost znanja. Prvi govori o tem, da se lahko znanje s pomočjo IKT zelo hitro širi. Drugi opozarja na to, da lahko posameznik znanje zelo hitro premika v različnih smereh, na razmeroma enostaven način ga lahko razširja, nadgrajuje ali pogloblja, saj ima na voljo mnogo raznovrstnih (informacijskih) virov, ki mu to omogočajo. Židanova opozarja (2007, 87), da lahko mladi začutijo, da je socializacija tretjega tisočletja pred novimi izzivi, ki jih narekuje globalizacija. Globalizirana družba je tista, ki zahteva od posameznika vedno več, posameznik mora rasti in postajati vedno bolj zrel.

- *Tradicionalna šola:* prevelik poudarek individualizacije izobraževanja, brez poudarka na globalizaciji.
- *Transformacijska šola:* da bi lahko posameznik svoje znanje določene sociološke tematike čimbolj nadgradil in ga razširil, predlagam uporabo »brainstorminga«. Gre za izredno učinkovito metodo asociacij na izbrano besedo ali besedno zvezo. Recimo, da se obravnavana snov nanaša na Kakovost življenja na podeželju. To besedno zvezo učitelj napiše na tablo, učenci pa morajo povedati čim več besed, ki jih povezujejo s to besedno zvezo. Seveda je pomembno, da učitelj poudari, da ni pravih in napačnih odgovorov. Nato se vsi udeleženci učnega procesa pogovorijo o zapisanih besedah ter izpeljejo zaključke. Zanimivo pri tej metodi je to, da učenci spoznavajo različne možne poglede, ki jih imajo na določen pojav/primer ipd. Seveda je pomembno, da

učenec razloži, zakaj je predlagal določeno asociacijo, še bolje pa je, če uspe razložiti, s katerimi pojavi jo povezuje.

Na Finskem učenec načrtuje svojo kariero, izdeluje program učenja in načrtuje rezultate učenja (Novak 2009, 102). To bi veljalo uvesti tudi v slovenskih srednjih šolah, saj bi to, med drugim, pripeljalo k večji demokratičnosti.

Naj ob zaključku primerjave med tradicionalno in sodobno učno sekvenco strnem nekaj misli. Učitelji pogosto ne znajo ali pa si morda ne upajo preizkusiti novih metod, še posebej, če jih z njimi ni nihče seznanil. Vlaganje lastnega napora in prostega časa v učenje novih metod pa prepogosto predstavlja oviro, ki bi jo bilo treba preskočiti. Pomembno je, da se učitelji sociologije znebijo predsodkov in stereotipov, ki jih imajo do novih učnih metod, ki jih še ne obvladajo. Morali bi čim več prizadevanja vložiti v učenje teh novih metod, sami rezultati pa bodo pokazali dobre strani le teh. Morda bi bilo dobro razmisliti tudi o uvedbi ustreznih stimulacij za učitelje, da bi več posegali po učnih praksah, ki nudijo kvalitetno in trajno znanje, a vendar obenem zahtevajo več časa za pripravo učne ure. Seveda je potrebno izpostaviti tudi negativne strani novih učnih praks tako na strani učiteljev, kot na strani učencev. Vsak od akterjev pri učnem procesu, novo učno prakso doživlja na svoj način. Če je neka nova učna metoda učencu všeč, jo bo sprejel pozitivno. Če pa ima do nje odpor, jo bo sprejel negativno. Podobno velja za odnos do nove učne metode pri učiteljih. Nekaterim učencem odgovarja nastopanje ali predstavitev seminarske naloge pred razredom, zato tovrstno učno prakso sprejmejo kot dobrodošlo in se je veselijo. Spet drugi, ki so bolj sramežljive narave ali pa jim takšen način ne ustreza, bodo imeli do nje bolj negativen odnos. Uvedba nove učne prakse, seveda pomeni tudi spremenjeno vzdušje v razredu. To lahko postane bolj pozitivno ali bolj negativno. Zato je pomembno najti pravo učno prakso, ki dobro vpliva tudi na pozitivno vzdušje v razredu. Ko jo (jih) učitelj najde, bo tudi njemu mnogo lažje pripraviti izvedbo prihodnjih učnih ur.

Židanova izpostavi, da mora biti pedagoško delo vselej razgibano, dinamično in participatorno. V njem se morajo udeleževati kakovostni poučevanjski in učenjski modeli. Iz takšnih modelov se lahko nenehno rojevajo še novi, kakovostnejši družboslovni vzorci (Židan 2009, 107). Ne smemo pa pozabiti, da so nekatere nove (ne vse) učne prakse povezane tudi s financami. V kolikor šola nima denarja, da bi lahko učilnice opremila s sodobno informacijsko tehnologijo, potem bo težko pripraviti kvalitetno učno uro s pomanjkljivimi IKT pripomočki. Sodobne učne prakse so za znanje učencev izjemnega pomena, saj se preko

njih navajajo na spopadanje z različnimi življenjskimi izzivi. Židanova v svojem delu (Židan 2009) poudarja pomen vseživljenjskega učenja mladih, saj meni, da bodo učenci le s posodobitvami učnih procesov ter z uvajanjem novih učnih praks spoznali izjemen pomen vseživljenjskega učenja kot strateško pomembne vrednote tretjega tisočletja. Navaja, da morajo mladi znati sprejeti koncept vseživljenjskega učenja kot svojo osebno vrednoto. Le ta je namreč nujna za preživetje v globalizirani družbi znanja. Mladi naj spoznajo, da je lahko tudi družboslovno učenje, učenje družboslovnih vedenj, »izobraževalno čudo« (Židan 2009, 81).

9 UVAJANJE TRANSFORMACIJSKEGA UČENJA V SLOVENSKEM SREDNJEŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

9.1 PREDSTAVITEV VZORCA IN NAČINA ZBIRANJA PODATKOV

Podatke sem zbirala na petih ljubljanskih gimnazijah s pomočjo spletne ankete. Gimnazije so bile v vzorec izbrane naključno oziroma slučajno, s tem pa tudi učitelji¹⁹, ki na teh gimnazijah poučujejo. Poskrbela sem za dovolj veliko velikost vzorca, kajti v splošnem omogoča večji vzorec natančnejšo oceno parametra. V raziskavo so bili vključeni učitelji na naslednjih ljubljanskih gimnazijah:

- Gimnazija Bežigrad
- Gimnazija Jožeta Plečnika
- Gimnazija Šentvid
- Gimnazija Vič
- Gimnazija Poljane

Podatke sem zbirala v mesecih februar in marec 2012. Učitelji so prejeli elektronsko povezavo z dostopom do spletne ankete na svoj elektronski naslov. Elektronske naslove učiteljev sem našla na uradnih spletnih straneh izbranih šol. S klikom na povezavo so dostopali do spletne ankete. Kot omenjeno, je bila anketa prvič poslana na spletne naslove učiteljev v mesecu februarju, po dveh tednih sem vsem tistim učiteljem, ki v tem času niso

¹⁹ Tako kot tekom preostale vsebine magistrske naloge, tudi skozi celotno analizo izvedene raziskave na ljubljanskih gimnazijah, uporabljam tako za učitelje kot za učiteljice moško obliko obeh samostalnikov.

odgovorili na anketo, poslala opomnik. Le ta je bil namenjen temu, da jih je spomnil oziroma opozoril, da je anketa še vedno dostopna in aktualna. Vljudno jih je povabil k sodelovanju, v kolikor nanjo še niso uspeli odgovoriti. V vzorcu je bilo 321 učiteljev, od tega 91 iz gimnazije Bežigrad, 57 iz gimnazije Jožeta Plečnika, 62 iz gimnazije Poljane, 55 iz gimnazije Šentvid in 56 iz gimnazije Vič.

Na spletno anketo je odgovorilo skupno 116 učiteljev, kar pomeni 36,1% odziv anketirancev. Ta odstotek se mi zdi zelo soliden, glede na to, da so učitelji izjemno zasedeni ne samo s poučevanjem, temveč tudi z mnogimi ostalimi šolskimi in izvenšolskimi dejavnostmi. Nekateri učitelji so poslali povratno pošto na povabilo k sodelovanju v raziskavi z različnimi razlogi, zakaj ne morejo ali ne želijo sodelovati. Teh seveda nisem nadaljnje obremenjevala z opomnikom, saj sem spoštovala izraženo voljo učiteljev. Podrobnejši demografski in drugi podatki o anketirancih se nahajajo v poglavju 9.3.

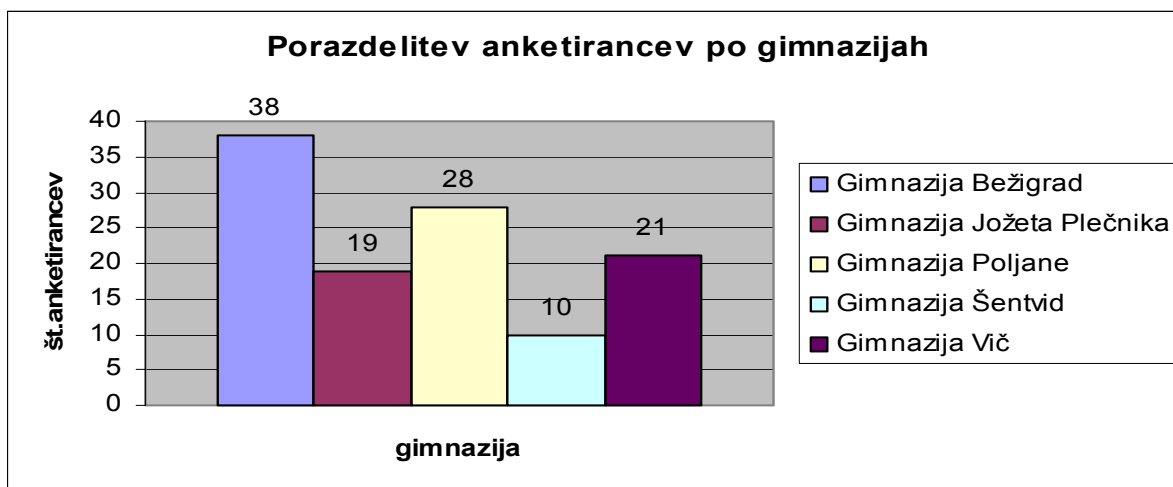
9.2 PREDSTAVITEV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA IN CILJEV RAZISKAVE

Anketni vprašalnik, namenjen učiteljem na gimnazijah, je vseboval vprašanja o uporabi IKT pri pouku, spodbujanje za uporabo le te pri učencih, vprašanja o spodbujanju timskega dela, vprašanja o metodah izobraževanja ter vprašanja, ki se nanašajo na kakovost izobraževalnega procesa. Vprašanja so bil zaprtega tipa, večinoma so vsebovala možnost odgovora na lestvici. Vprašalnik je vseboval tudi dve demografski vprašanji, to sta spol in starost ter vprašanje o številu let opravljanja učiteljskega poklica. Ob zaključku vprašalnika so imeli anketiranci možnost, da so napisali svoje komentarje, mnenja in predloge. Učiteljem je bila zagotovljena anonimnost sodelovanja ter uporaba dobljenih podatkov zgolj v raziskovalne namene magistrske naloge. Podatki so bili obdelani z analitičnim programskim orodjem oziroma statističnem paketom SPSS oziroma PASW²⁰. Program je sestavljen iz modulov za reševanje različnih nalog in tako torej namenjen statistični obdelavi podatkov z osebnim računalnikom. Cilj moje raziskave je ugotoviti oziroma analizirati uporabo sodobnih izobraževalnih orodij pri pedagoškem delu, vpeljavo sodobnih didaktičnih pristopov k kakovostnejšemu poučevanju, ugotoviti koliko transformacijskih prvin poučevanja je v izbranih slovenskih gimnazijah ter koliko posamezni učitelji spodbujajo h kreativnemu, inovativnemu poučevanju in učenju.

²⁰ SPSS = Statistical package for Social Sciences, PASW = Predictive Analytics Software

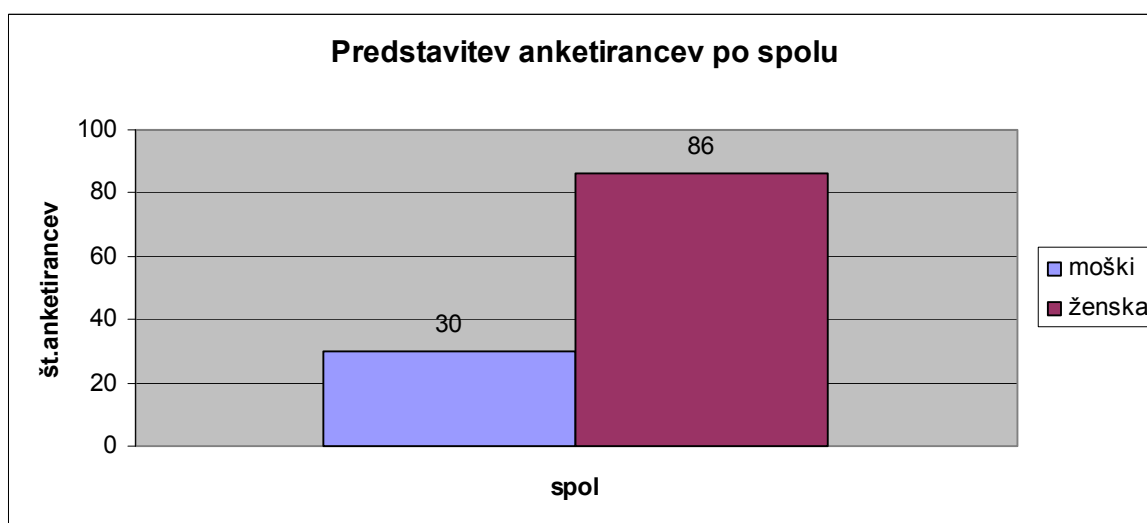
9.3 PREDSTAVITEV ANKETIRANCEV

Graf 9.1: Predstavitev števila anketirancev po gimnazijah



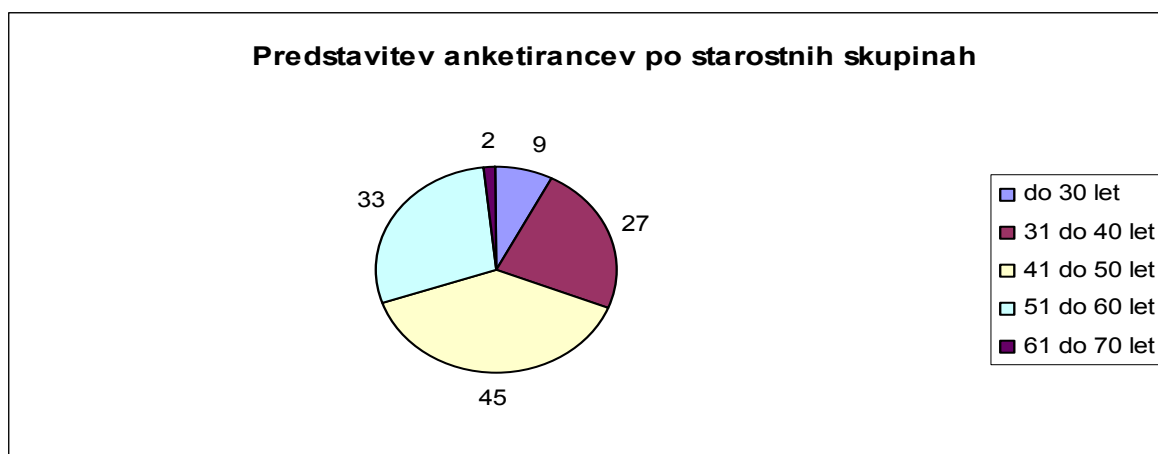
Na spletno anketo je odgovarjalo 38 učiteljev iz gimnazije Bežigrad, 19 učiteljev iz gimnazije Jožeta Plečnika, 28 učiteljev iz gimnazije Poljane, 10 učiteljev iz gimnazije Šentvid in 21 učiteljev iz gimnazije Vič. Če povzamemo še v odstotkih, je na spletno anketo odgovarjalo 32,8% učiteljev iz gimnazije Bežigrad, 16,4% učiteljev iz gimnazije Jožeta Plečnika, 24,1% učiteljev iz gimnazije Poljane, 8,6% učiteljev iz gimnazije Šentvid in 18,1% učiteljev iz gimnazije Vič. Kot lahko vidimo iz teh podatkov, je sodelovalo največ učiteljev iz gimnazije Bežigrad, ki je hkrati tudi največja gimnazija - po številu učiteljev - ki sem jo imela v vzorcu.

Graf 9.2: Predstavitev anketirancev po spolu



V raziskavi je sodelovalo 30 moških in 86 žensk. V odstotkih je to 25,9% učiteljev in 74,1% učiteljic.

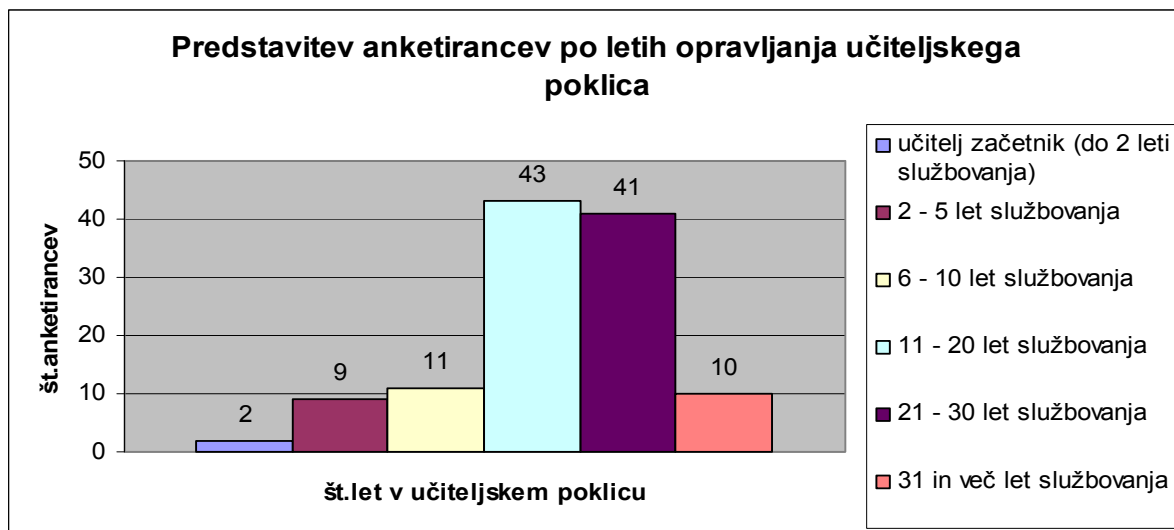
Graf 9.3: Predstavitev anketirancev po starostnih skupinah



Glede na to, da sem imela v anketi vprašanje o starosti anketirancev, sem se pri analizi odločila, da spremenljivko »starost« zaradi boljše preglednosti rekodiram v starostne razrede. S pomočjo programskega stavka RECODE sem starost rekodirala v šest starostnih razredov. Prvi razred sestavljajo anketiranci v starosti do 30 let, drugi razred so anketiranci v starosti od 31 do 40 let, tretji razred so anketiranci v starosti od 41 do 50 let, četrti razred so anketiranci v starosti od 51 do 60 let, peti razred so anketiranci v starosti od 61 do 70 let, v zadnji, sedmi razred pa so vključeni tisti anketiranci, ki so stari nad 70 let. Za slednje se je izkazalo, da jih med anketiranci ni, kar je logično, saj je to že starost pri kateri so učitelji upokojeni. Lahko pa bi se seveda zgodilo, da kakšen izmed učiteljev še vedno honorarno poučuje, zato sem tudi oblikovala ta razred.

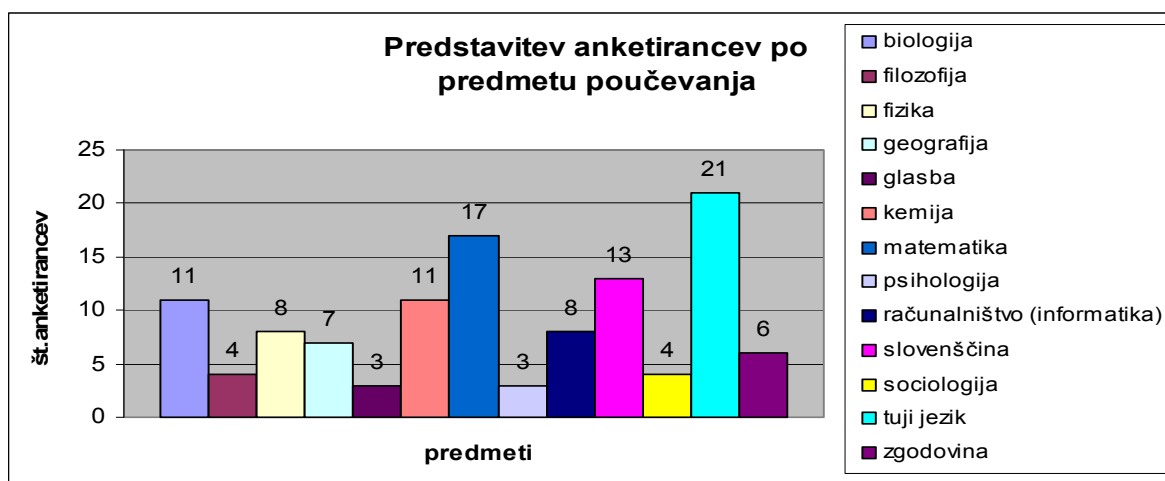
V starosti do 30 let je sodelovalo 9 učiteljev, kar je 7,8% od vseh sodelujočih. V starostnem razredu od 31 do 40 let je sodelovalo 27 učiteljev, kar je 23,3% vseh sodelujočih. V starosti od 41 do 50 let je sodelovalo 45 učiteljev, kar predstavlja 38,8% vseh sodelujočih. V starosti od 51 do 60 let je na spletno anketo odgovarjalo 33 anketirancev, kar je 28,4% vseh sodelujočih ter v starosti od 61 do 70 let sta sodelovala 2 učitelja, kar je 1,7% izmed vseh sodelujočih.

Graf 9.4: Predstavitev anketirancev po letih opravljanja učiteljskega poklica



V raziskavi sem zastavila tudi vprašanje o tem, koliko let sodelujoči v anketi že opravljajo delo učitelja. Ugotovila sem, da je sodelovalo največ takšnih, ki opravljajo delo učitelja od 11 do 20 let, teh je bilo 43. Drugi največji razred sodelujočih pa so tisti, ki opravljajo delo učitelja od 21 do 30 let, teh je bilo 41. Po posameznih razredih, pa so rezultati naslednji. V raziskavi sta sodelovala 2 učitelja z začetno karierno potjo, ki imata za seboj do 2 leti službovanja (v odstotkih je to 1,7%). 9 učiteljev ima za seboj 2 do 5 let službovanja (v odstotkih je to 7,8%). 11 učiteljev ima za seboj 6 do 10 let službovanja (v odstotkih je to 9,5%). 43 učiteljev službuje v tem poklicu 11 do 20 let (v odstotkih je to 37,1%). 41 učiteljev ima za seboj 21 do 30 let opravljanja učiteljskega poklica (v odstotkih je to 35,3%) in 10 učiteljev opravlja delo učitelja že 31 let ali več (v odstotkih je to 8,6%). Ugotavljam torej, da je najmanj sodelujočih v raziskavi učiteljev z začetno karierno potjo (tistih, ki imajo za seboj do 2 leti opravljanja učiteljskega poklica).

Graf 9.5: Predstavitev anketirancev po predmetu poučevanja

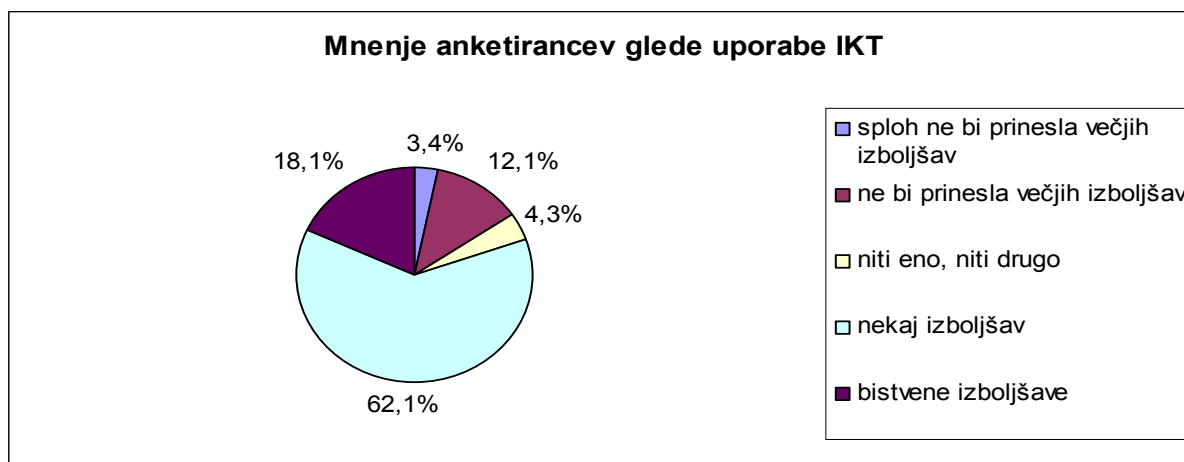


V spletni raziskavi je sodelovalo 11 učiteljev biologije, 4 učitelji filozofije, 8 učiteljev fizike, 7 učiteljev geografije, 3 učitelji glasbe, 11 učiteljev kemije, 17 učiteljev matematike, 3 učitelji psihologije, 8 učiteljev računalništva oziroma informatike, 13 učiteljev slovenščine, 4 učitelji sociologije, 21 učiteljev tujega jezika in 6 učiteljev zgodovine.

9.4 UPORABA IKT V ŠOLAH

- Prvo vsebinsko vprašanje, se je nanašalo na to, ali učitelji menijo, da bi večja uporaba IKT prispevala h kakovostnejšemu poučevanju in učenju. Na voljo je bilo pet možnih odgovorov in sicer: 1 - sploh ne bi prinesla večjih izboljšav, 2 – ne bi prinesla večjih izboljšav, 3 – niti eno, niti drugo, 4 – nekaj izboljšav, 5 – bistvene izboljšave.

Graf 9.6: Uporaba IKT pri poučevanju in učenju

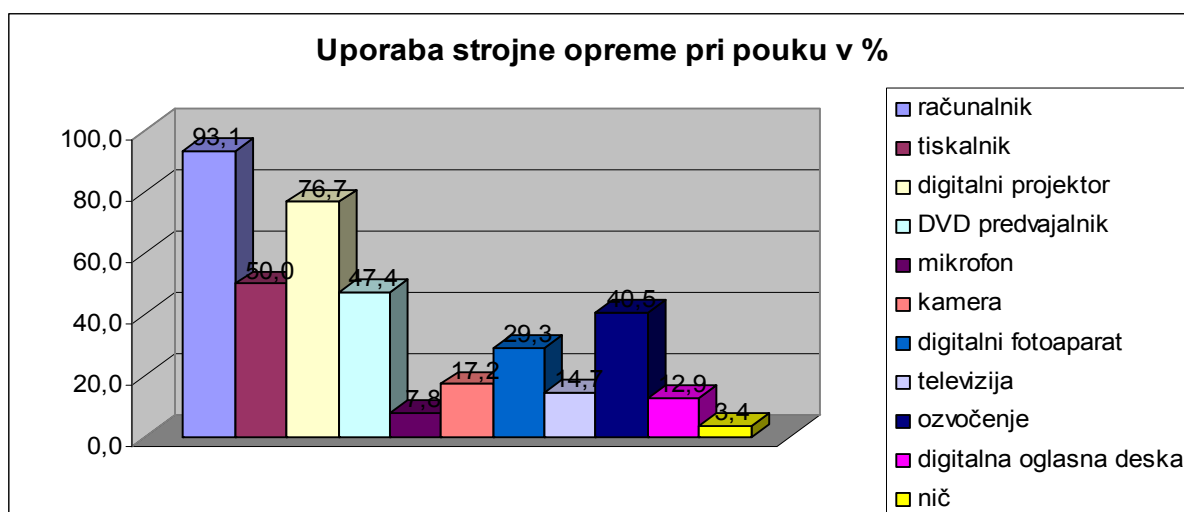


Kot lahko razberemo iz zgornjega grafa, največji odstotek, krepko več kot polovica anketirancev (62,1%) meni, da bi večja ter intenzivnejša uporaba IKT prinesla nekaj izboljšav

h kakovostnejšem poučevanju in učenju. Ta odstotek bi lahko odražal dejstvo, da večina učiteljev ni ravno prepričana kaj IKT sploh so oziroma kakšne prednosti lahko prinesejo v proces poučevanja in učenja, saj so se odločili za odgovor »nekaj izboljšav« in ne za odgovor »bistvene izboljšave«. Drugo večjo skupino predstavljajo anketiranci, ki so se odločili za odgovor »bistvene izboljšave« (18,1%), tretja skupina učiteljev so tisti, ki menijo, da uporaba IKT ne bi prinesla večjih izboljšav (12,1%). Najmanjši skupini pa predstavljajo tisti učitelji, ki menijo, da IKT sploh ne bi prinesla večjih izboljšav (3,4%) in tisti, ki se niso odločili niti za pozitivno naravnost do IKT tehnologij, niti za negativno naravnost do uporabe IKT pri procesu poučevanja in učenja (4,3%). Za slednje lahko rečemo, da so neopredeljeni do uporabe IKT v izobraževalne namene. Razlog za neopredeljenost bi lahko bil v nezadostnem poznavanju IKT, ali pa morda celo strah pred neznanim.

- Drugo vsebinsko vprašanje v anketi se je nanašalo na uporabo strojne opreme pri pouku pri pedagoškem delu. Anketiranci so imeli na voljo različno strojno opremo. Izbirali so lahko med računalnikom, tiskalnikom, digitalnim projektorjem, DVD predvajalnikom, mikrofonom, kamero, digitalnim fotoaparatom, televizijo, ozvočenjem in digitalnimi oglasnimi deskami. Izbrali so lahko več možnih odgovorov ali zgolj enega. Na voljo pa je bila tudi možnost, da izmed celotne našteje strojne opreme ne uporabljajo nobene od njih, v kolikor pa strojne opreme, ki jo uporabljajo ni bilo na seznamu, so jo lahko sami dopisali. Rezultati so prikazani v Grafu 9.7.

Graf 9.7: Uporaba strojne opreme pri pouku



Največ anketirancev je izbralo odgovor »računalnik« (93,1%), ki je pričakovan odgovor, saj je dandanes računalnik najpomembnejše in obenem tudi najnujnejše orodje pri pedagoškem

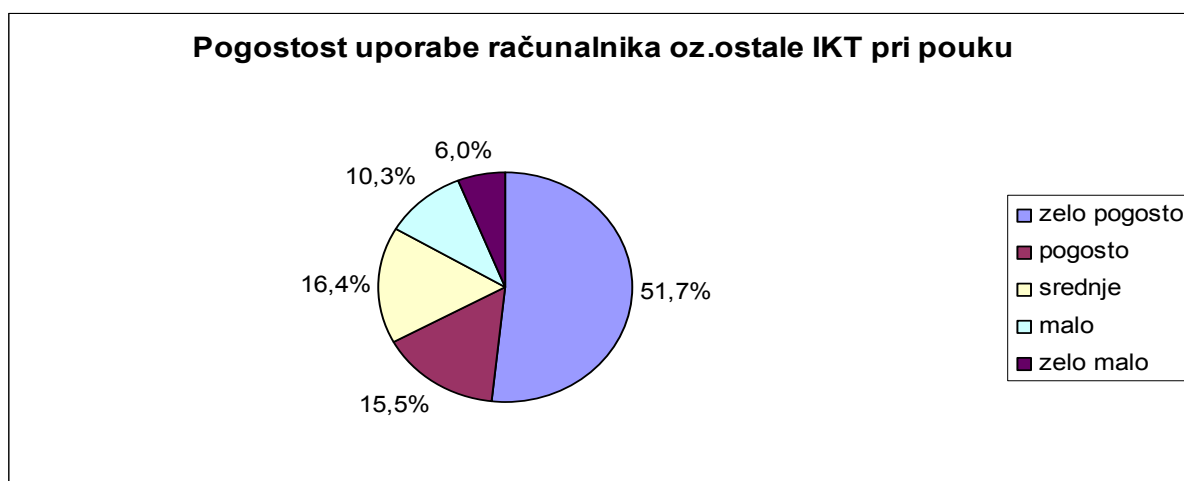
delu. Naslednji medij, ki je tudi dosegel razmeroma visok odstotek odgovorov, je digitalni projektor (76,7%), kar je razumljivo, saj je le ta pri poučevanju ena izmed bistvenih tehnologij v učilnici. Tretji najpogosteje uporabljeni medij pri poučevanju in učenju je tiskalnik (50,0%), kar me je nekoliko presenetilo, saj menim, da je lahko tiskalnik razmeroma nepraktičen tekom poučevanja. Vendar kot kaže temu ni tako. Morda je razlog za visok odstotek uporabe tiskalnika v tem, da učitelji že pred začetkom učne ure natisnejo določena gradiva, ki jih potem učencem razdelijo v učilnici. Četrty najpogosteje uporabljeni medij je DVD predvajalnik (47,4,2%), sledijo mu ozvočenje (40,5%), digitalni fotoaparata (29,3%), kamera (17,2%), televizija (14,7%) in digitalna oglasna deska (12,9%). Med najredkeje uporabljeno strojno opremo pri poučevanju in učenju so učitelji izbrali mikrofona (7,8%). 3,4% anketirancev ni izbralo nobenega izmed medijev, njihov odgovor je bil, da pri svojem pedagoškem delu ne uporabljajo nobene strojne opreme.

Anketirancem sem dala na voljo tudi vpis pod drugo, v kolikor uporabljajo še katero drugo strojno opremo pri pouku, poleg že naštetih. Kar 17 anketirancev je navedlo interaktivno tablo, kar pomeni, da 14,7% anketirancev pri pouku uporablja interaktivno tablo. Gre za sodoben informacijski (učni) pripomoček, ki služi kot dopolnitev klasičnemu učnemu procesu, omogoča dostop do različnih elektronskih gradiv, podajanje snovi je tako zanimivejše in spodbuja aktivnost dijakov. Ta tehnologija je seveda zanimiva za učence, vnaša nov, svež pogled na učno uro, jo popestri, omogoča boljšo koncentracijo in kvalitetnejše sledenje pouku. Vendar ima tudi pomanjkljivosti, tu bi veljalo izpostaviti predvsem drago začetno investicijo, vedno je prisotna možnost, da tehnologija ne bo delovala, pa tudi same priprave učitelja na šolsko uro zahtevajo od njega veliko časa, pa tudi znanja, saj se mora naučiti interaktivno tablo uporabljati.

- Naslednje vprašanje se je glasilo: «Kako pogosto uporabljate računalnik oziroma ostalo IKT pri pouku?» Možni odgovori so bili na lestvici od 1 do 5 in sicer 1 – zelo pogosto, 2 – pogosto, 3 – srednje, 4 – malo in 5 – zelo malo. To vprašanje v kombinaciji s starostjo anketirancev in številom let službovanja v poklicu, odgovarja na prvo hipotezo.

H₁: »Učitelji z manj leti službovanja v poklicu in mlajši učitelji, pogosteje uporabljajo IKT pri pouku«.

Graf 9.8: Pogostost uporabe računalnika in ostale IKT pri pouku



Po pričakovanjih je polovica anketirancev (51,7%) odgovorila, da uporabljajo računalnik in ostalo IKT pri pouku zelo pogosto. Odgovor »srednje« je izbralo 16,4% anketirancev, sledijo tisti, ki jo uporabljajo pogosto (15,5%), najmanjša pa sta odstotka tistih, ki jo uporabljajo malo (10,3%) in zelo malo (6,0%). Iz navedenega ugotavljam, da je postal računalnik (in tudi ostala IKT) zelo pomemben dejavnik in skoraj nepogrešljiv medij pri procesu poučevanja. Vendar kljub temu ne gre zapostaviti dejstva, da le polovica učiteljev uporablja računalnik in ostalo IKT pri pouku zelo pogosto. Razlog za to bi se lahko skrival v tem, da so transmisijske učne prakse še vedno pogostejše kot stremenje k sodobnim in dinamičnim učnim praksam. Morda je določeno učno snov težko predstaviti ali je ne znajo predstaviti z uporabo sodobnih medijev ali pa gre zgolj za nezainteresiranost učiteljev za uporabo le teh.

Tabela 9.1: Pogostost uporabe računalnika in ostale IKT pri pouku glede na starost anketirancev

		Kako pogosto uporabljate računalnik oz. ostalo informacijsko komunikacijsko tehnologijo pri pouku?					Skupaj
		zelo pogosto	pogosto	srednje	malo	zelo malo	
do 30 let	% znotraj starostne skupine	33,3%	22,2%	33,3%	11,1%	,0%	100,0%
31 do 40 let	% znotraj starostne skupine	55,6%	18,5%	14,8%	3,7%	7,4%	100,0%
41 do 50 let	% znotraj starostne skupine	53,3%	8,9%	13,3%	17,8%	6,7%	100,0%

51 do 60 let	% znotraj starostne skupine	51,5%	21,2%	15,2%	6,1%	6,1%	100,0%
61 do 70 let	% znotraj starostne skupine	50,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
Skupaj	% znotraj starostne skupine	51,7%	15,5%	16,4%	10,3%	6,0%	100,0%

Kot lahko razberemo iz zgornje tabele imajo vsi starostni razredi visok odstotek odgovorov »zelo pogosto«. Presenetljivo, je ta odstotek najnižji pri najmlajši starostni skupini, to je skupina do 30 let (33,3%). Se pa odstotek odgovorov »zelo pogosto« bistveno poveča takoj v naslednji starostni skupini, to je od 31 do 40 let (55,6%) in tudi potem z višanjem starosti, odstotek bistveno ne upada. V kolikor pri vsaki starostni skupini seštejemo odgovore »zelo pogosto« in »pogosto« ugotovimo, da ima najvišji odstotek pogostosti uporabe starostna skupina 31 do 40 let (74,1%), sledi pa ji, presenetljivo starostna skupina 51 do 60 let (72,7%). Pričakovala bi, da bo na drugem mestu pogostosti uporabe starostna skupina 41 do 50 let, vendar temu ni tako in je šele na tretjem mestu (62,2%). Na predzadnjem mestu se nahaja najmlajša starostna skupina, to je do 30 let s 55,5% in na zadnjem mestu starostna skupina 61 do 70 let (50,0%). Povzamem lahko, da najmlajša skupina učiteljev, ne uporablja računalnika in IKT najpogosteje, temveč ji je to mesto prevzela druga starostna skupina od 31 do 40 let. Analiza pokaže, da mlajši učitelji ne uporabljajo računalnika in ostale IKT pogosteje kot njihovi starejši kolegi. Zanimivo je celo, da anketiranci v starosti 51 do 60 let, zelo pogosto uporabljajo IKT tehnologijo.

Tabela 9.2: Pogostost uporabe računalnika in ostale IKT pri pouku glede na število let službovanja

		Kako pogosto uporabljate računalnik oz. ostalo informacijsko komunikacijsko tehnologijo pri pouku?					Skupaj
		zelo pogosto	pogosto	srednje	malo	zelo malo	
učitelj začetnik (do 2 leti službovanja)	% znotraj števila let službovanja	,0%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
2 - 5 let službovanja	% znotraj števila let službovanja	44,4%	33,3%	11,1%	11,1%	,0%	100,0%
6 - 10 let službovanja	% znotraj števila let službovanja	72,7%	9,1%	9,1%	,0%	9,1%	100,0%

11 - 20 let službovanja	% znotraj števila let službovanja	48,8%	14,0%	18,6%	9,3%	9,3%	100,0%
21 - 30 let službovanja	% znotraj števila let službovanja	46,3%	17,1%	17,1%	14,6%	4,9%	100,0%
31 in več let službovanja	% znotraj števila let službovanja	80,0%	10,0%	10,0%	,0%	,0%	100,0%
Skupaj	% znotraj števila let službovanja	51,7%	15,5%	16,4%	10,3%	6,0%	100,0%

Iz Tabele 9.2 lahko razberemo, da uporabljajo učitelji začetniki (do 2 leti službovanja) precej redkeje računalnik in IKT pri pouku kot sem domnevala. Presenetljiv je zame podatek, da učitelji z daljšim stažem službovanja, več uporabljajo računalnik in ostalo IKT. Na prvem mestu po pogostosti uporabe so tako učitelji z 31 in več leti službovanja, saj uporabljajo računalnik in ostalo IKT zelo pogosto kar v 80,0%, v kolikor pa seštejemo odgovora »zelo pogosto« in »pogosto«, pa je odstotek kar 90,0%. Na drugem mestu so anketiranci s 6 do 10 leti službovanja, ki uporabljajo računalnik in ostalo IKT zelo pogosto v 72,7%, v kolikor pa seštejemo odgovora »zelo pogosto« in »pogosto«, pa je odstotek 81,8%. Sledijo učitelji z 11 do 20 leti službovanja (48,8% odgovorov »zelo pogosto«), v kolikor pa seštejemo odgovora »zelo pogosto« in »pogosto«, pa je odstotek 63,4%. Je pa zanimivo, da v kolikor pogledamo samo odgovore »zelo pogosto«, potem je na tretjem mestu razred od 11 do 20 let službovanja, v kolikor pa seštejemo odgovore »zelo pogosto« in »pogosto«, pa je na tretjem mestu razred z 2 do 5 leti službovanja in sicer znaša odstotek 77,7%. Skozi analizo se je izkazalo, da ne moremo trditi, da učitelji z manj leti službovanja v poklicu, več uporabljajo računalnik in preostalo IKT tehnologijo pri pouku.

Hipotezo sem dodatno preverjala tudi z izračunom korelacije in sicer sem uporabila Spearmanov koeficient korelacije²¹. Uporabila sem ga zato, ker je primeren za izračun odvisnosti ordinalnih spremenljivk. Primerjala oziroma testirala sem povezanost spremenljivk starost in število let službovanja na eni strani in pogostost uporabe računalnika in ostale IKT pri pouku na drugi strani. Spearmanov koeficient korelacije je pokazal naslednje rezultate:

²¹ Spearmanov koeficient korelacije je posebna oblika Pearsonovega koeficienta, v kateri so podatki pred izračunom koeficientov preoblikovani v range. Je statistični kazalec, ki prikazuje neparamestrske stopnje povezanosti dveh spremenljivk oziroma predstavlja kakovost opisa povezanosti med spremenljivkama. (Dostopno prek: http://sl.wikipedia.org/wiki/Spearmanov_koeficient_korelacije)

- *Starost in pogostost uporabe računalnika in ostale IKT pri pouku*, statistično nista značilno povezana. Spearmanov korelacijski koeficient je -0,022, kar kaže na zanemarljivo šibko negativno povezanost teh dveh spremenljivk.
- *Število let službovanja in pogostost uporabe računalnika in ostale IKT pri pouku*, ravno tako nista statistično značilno povezana. Korelacijski koeficient ima vrednost -0,056, kar pomeni, da tudi med tema dvema spremenljivkama ni povezanosti.

Hipoteze 1 ne morem potrditi oziroma jo glede na dobljene rezultate zavračam. Mlajši učitelji in učitelji z manj leti službovanja v poklicu, ne uporabljajo računalnika in ostale IKT nič pogosteje kot njihovi starejši kolegi. Tudi glede na izsledke intervjuja z učiteljico²² na gimnaziji, ugotavljam isto. Učiteljica je mnenja, da celo starejši učitelji in učitelji z več leti službovanja v poklicu, pogosteje uporabljajo IKT pri pouku. Razlog bi se lahko nahajal v tem, da pouk, podprt z IKT zahteva več priprav na učno uro in tudi zahtevnejšo pripravo, čemur mlajši učitelji ne posvečajo dovolj pozornosti. Le to namreč zahteva tudi določen del odrekanja prostemu času v namen priprave učne ure.

Poročilo Evropske komisije o uporabi računalnika in interneta v slovenskih šolah, objavljeno leta 2006, navaja raziskavo, ki zaznava podoben trend glede uporabe IKT med učitelji kot sem ugotovila sama pri svojem raziskovanju. Ugotovili so, da so presenetljivo starejši učitelji nekoliko bolj pogosti uporabniki IKT. Medtem ko je 25% mlajših učiteljev z manj kot petimi leti izkušenj poučevanja, uporabljalo IKT pri več kot četrtini pouka, je ta številka dosegla kar okrog 40% v vseh drugih, torej starejših starostnih skupinah (Use of Computers and the Internet in Schools in Europe 2006). Kljub morda že nekoliko stereotipni predpostavki, ki velja v družbi, da starejši učitelji manj uporabljajo sodobno IKT, se je ta predsodek izkazal za neupravičenega.

Omeniti velja še izsledke raziskave TALIS 2009, ki ugotavlja, da so slovenski učitelji nad TALIS povprečjem (povprečje vseh sodelujočih držav) v želji po izobraževanju v kategoriji izpopolnjevanj na področju računalniških veščin (25,1%, TALIS povprečje 24,7%). Med učitelji, ki so v zadnjih 18 mesecih želeli več strokovnega izpopolnjevanja, je 30,7% takih, ki imajo visoke potrebe po izpopolnjevanju s področja računalniških veščin za poučevanje, medtem ko je v skupini učiteljev, ki niso želeli več izpopolnjevanja, 22,2% učiteljev, ki imajo visoke potrebe po izpopolnjevanju na tem področju (Sardoč in drugi 2009, 79-81). Te

²² Celotna vsebina intervjuja je priložena v prilogi B pričujočega magistrskega dela.

rezultate lahko interpretiramo kot znak, da bi bilo vredno in smiselno vlagati resurse v izobraževanje učiteljev na področju IKT, saj bi to sodobno tehnologijo v namen pouka in poučevanja uporabljalo več učiteljev kot trenutno.

- Četrto vsebinsko vprašanje se je glasilo:« Kako se strinjate z naslednjimi trditvami glede tega, kako učenci sprejemajo pouk podprt z računalnikom?« Navedenih je bilo 7 trditvev (navedene v Tabeli 9.3). Možni so bili odgovori na lestvici od 1 do 5, pri čemer pomeni 1 - sploh se ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – niti niti, 4 – strinjam se in 5 – zelo se strinjam. Analiza odgovorov na to vprašanje bo v kombinaciji s starostjo anketirancev odgovorila na to, ali potrdim ali zavržem hipotezo 3.

H₃: »Mlajši učitelji so bolj naklonjeni uporabi IKT pri pouku, saj menijo, da učence tako bolj motivirajo in spodbudijo k samostojnemu delu in večjemu zanimanju za pouk«.

Tabela 9.3: Sprejemanje pouka podprtega z računalnikom s strani učencev (v %)

	sploh se ne strinjam	ne strinjam se	niti niti	strinjam se	zelo se strinjam
Učenci so bolj motivirani v smislu sodelovanja.	8,6	11,2	27,6	38,8	13,8
Učenci kažejo večje zanimanje za učno snov.	2,6	12,1	30,2	43,1	12,1
Z uporabo računalnika so razlike v hitrosti dojetanja učne snovi med učenci bolj opazne.	12,9	22,4	33,6	27,6	3,4
Učenci hitreje obvladajo učno snov.	11,2	18,1	41,4	25,0	4,3
Če uporabljamo računalnik, je miselna aktivnost učencev večja.	8,6	27,6	31,0	25,0	7,8
Večje možnosti za individualizacijo pouka.	10,3	12,1	28,4	39,7	9,5
Lažja izvedba problemskega pouka.	4,3	9,5	34,5	41,4	10,3

Največji odstotek strinjanja, torej oceno 5 – zelo se strinjam, so anketiranci navedli pri trditvah »Učenci so bolj motivirani v smislu sodelovanja« (13,8%) in »Učenci kažejo večje zanimanje za učno snov« (12,1%). Pri istih dveh trditvah je tudi izjemno visok odstotek odgovora 4 – strinjam se in sicer pri »Učenci so bolj motivirani v smislu sodelovanja« (38,8%) in pri »Učenci kažejo večje zanimanje za učno snov« (43,1%). Pri teh dveh trditvah je tudi, glede na ostale, najnižji odstotek neodločenih anketirancev (pri prvi trditvi 27,6% in pri drugi 30,2%), torej tistih, ki so izbrali oceno 3 – niti niti. Hkrati je pri zgoraj omenjenih trditvah med nižjimi odstotek nestrinjanja glede na preostale navedene trditve. Pri trditvi »Učenci so bolj motivirani v smislu sodelovanja« (ocena 1 – sploh se ne strinjam 8,6% in ocena 2 – ne strinjam se 11,2%) in pri trditvi »Učenci kažejo večje zanimanje za učno snov« «

(ocena 1 – sploh se ne strinjam 2,6% in ocena 2 – ne strinjam se 12,1%). Trditev, ki je bila ocenjena s tretjim najvišjim odstotkom pri oceni 5 – zelo se strinjam (10,3%) in z drugim najvišjim odstotkom pri oceni 4 – strinjam se (41,4%), je bila »Lažja izvedba problemskega pouka«. Slednja trditev je tudi ena tistih, ki je imela drugi najnižji odstotek odgovorov 1 – sploh se ne strinjam (4,3%) in ravno tako nizek odstotek odgovorov 2 – se ne strinjam (9,5%). Kar precejšen pa ostaja odstotek tistih, ki so neopredeljeni (34,5%), torej da so izbrali odgovor 3 – niti niti. To bi lahko pomenilo, da učitelji niso ravno prepričani v to, da računalnik pri pouku pomeni lažjo izvedbo problemskega pouka ali pa so skeptični do uporabe le tega pri pouku. Iz zgoraj zapisanega lahko sklepam, da učitelji menijo, da so učenci zelo naklonjeni sprejemanju pouka podprtega z računalnikom. So bolj motivirani v smislu sodelovanja pri pouku in hkrati kažejo večje zanimanje za samo učno snov, kar kaže na to, da IKT pripomore k fleksibilnejšemu, inovativnejšemu in k bolj kreativnemu učenju. Hkrati pa je pouk, podprt z računalnikom, tudi rešitev za lažjo izvedbo problemskega pouka.

Najmanj strinjanja so bile deležne trditve »Učenci hitreje obvladajo učno snov« (4,3% odgovorov 5 – zelo se strinjam in 25,0% 4 - se strinjam ter 11,2% 1 – sploh se ne strinjam in 18,1% 2 - se ne strinjam), »Z uporabo računalnika so razlike v hitrosti dojetja učne snovi med učenci bolj opazne« (3,4% odgovorov 5 – zelo se strinjam in 27,6% 4 - se strinjam ter 12,9% 1 – sploh se ne strinjam in 22,4% 2 - se ne strinjam) ter »Če uporabljamo računalnik, je miselna aktivnost učencev večja« (7,8% odgovorov 5 – zelo se strinjam in 25,0% 4 - se strinjam ter 8,6% 1 – sploh se ne strinjam in 27,6% 2 - se ne strinjam). Vse tri zgoraj omenjene trditve pa imajo tudi razmeroma visok delež odgovorov 3 – niti niti, kar bi lahko pomenilo, da se učitelji težko odločijo oziroma imajo tako pozitivne kot negativne občutke glede uporabe računalnika z namenom hitrejšega obvladovanja učne snovi, glede razlik v hitrosti dojetja učne snovi med učenci ter glede večje miselne aktivnosti učencev. Kar dve od teh treh trditve se nanašata na hitrost dojetja in obvladovanja učne snovi, hkrati pa imata ti trditvi visok odstotek odgovorov 3 – niti niti. To bi lahko pomenilo, da so učitelji nekoliko skeptični do uporabe računalnika pri hitrosti dojetja in obvladovanja učne snovi, morda niso tako pozorni do teh dveh dejstev oziroma jih je težko opaziti, zato je sledila ocena 3.

Tabela 9.4: Sprejemanje pouka odprtega z računalnikom glede na starost anketirancev

		sploh se ne strinjam	ne strinjam se	niti niti	strinjam se	zelo se strinjam
Učenci so bolj motivirani v smislu sodelovanja.	do 30 let	0,0%	11,1%	33,3%	55,6%	0,0%
	31 do 40 let	11,1%	7,4%	25,9%	37,0%	18,5%
	41 do 50 let	4,4%	15,6%	31,1%	37,8%	11,1%
	51 do 60 let	15,2%	9,1%	21,2%	39,4%	15,2%
	61 do 70 let	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%
Učenci kažejo večje zanimanje za učno snov.	do 30 let	0,0%	11,1%	22,2%	66,7%	0,0%
	31 do 40 let	3,7%	14,8%	33,3%	33,3%	14,8%
	41 do 50 let	2,2%	13,3%	26,7%	46,7%	11,1%
	51 do 60 let	3,0%	9,1%	36,4%	39,4%	12,1%
	61 do 70 let	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Z uporabo računalnika so razlike v hitrosti dojetanja učne snovi med učenci bolj opazne.	do 30 let	11,1%	44,4%	11,1%	33,3%	0,0%
	31 do 40 let	7,4%	25,9%	25,9%	29,6%	11,1%
	41 do 50 let	15,6%	17,8%	37,8%	26,7%	2,2%
	51 do 60 let	15,2%	21,2%	39,4%	24,2%	0,0%
	61 do 70 let	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
Učenci hitreje obvladajo učno snov.	do 30 let	22,2%	11,1%	44,4%	22,2%	0,0%
	31 do 40 let	7,4%	29,6%	33,3%	25,9%	3,7%
	41 do 50 let	13,3%	13,3%	44,4%	22,2%	6,7%
	51 do 60 let	9,1%	18,2%	45,5%	24,2%	3,0%
	61 do 70 let	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
Če uporabljamo računalnik, je miselna aktivnost učencev večja.	do 30 let	0,0%	66,7%	22,2%	11,1%	0,0%
	31 do 40 let	7,4%	18,5%	29,6%	37,0%	7,4%
	41 do 50 let	8,9%	26,7%	37,8%	15,6%	11,1%
	51 do 60 let	12,1%	27,3%	27,3%	30,3%	3,0%
	61 do 70 let	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Večje možnosti za individualizacijo pouka.	do 30 let	11,1%	22,2%	44,4%	11,1%	11,1%
	31 do 40 let	11,1%	7,4%	37,0%	37,0%	7,4%
	41 do 50 let	11,1%	11,1%	26,7%	42,2%	8,9%
	51 do 60 let	6,1%	15,2%	21,2%	45,5%	12,1%
	61 do 70 let	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%
Lažja izvedba problemskega pouka.	do 30 let	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%
	31 do 40 let	3,7%	11,1%	33,3%	37,0%	14,8%
	41 do 50 let	6,7%	11,1%	33,3%	35,6%	13,3%
	51 do 60 let	3,0%	9,1%	30,3%	51,5%	6,1%
	61 do 70 let	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%

Najprej se bom osredotočila na analizo odgovorov, ki sta jo podali najmlajši skupini anketirancev in sicer so prva skupina tisti, stari do 30 let in druga skupina stari od 31 do 40

let. Kot lahko vidimo iz zgornje tabele, se ti dve skupini najbolj strinjata s trditvama »Učenci so bolj motivirani v smislu sodelovanja« (skupina do 30 let je podala 55,6% odgovorov »strinjam se«, skupina 31 do 40 let pa 37% odgovorov »strinjam se« in 18,5% odgovorov »zelo se strinjam«). 66,7% anketirancev v starosti do 30 let je dalo odgovor »strinjam se« pri trditvi »Učenci kažejo večje zanimanje za učno snov«. Odgovora »zelo se strinjam« pri tej trditvi v tej starostni skupini ni bilo zaslediti. Starostna skupina 31 do 40 let s strinjanjem pri tej trditvi ne izstopa značilno od preostalih starostnih skupin. Pri starostni skupini 31 do 40 let bi izpostavila še strinjanje s trditvijo »Lažja izvedba problemskega pouka«, saj se 37,0% anketirancev s trditvijo strinja, 14,8% anketirancev pa se z njo zelo strinja. Izpostavila bi še trditev »Z uporabo računalnika so razlike v hitrosti dojemanja učne snovi med učenci bolj opazne«, saj se kar 11,1% anketirancev v starosti do 30 let s to trditvijo sploh ne strinja in 44,4% anketirancev se z njo ne strinja. Pri trditvi »Če uporabljamo računalnik, je miselna aktivnost učencev večja« bi ravno tako izpostavila starostno skupino anketirancev do 30 let, saj se kar 66,7% anketirancev s to trditvijo ne strinja. Nestrinjanje z omenjenima trditvama teh dveh starostnih skupin se mi zdi izjemno zanimivo in hkrati nepričakovano, kajti zaključim lahko, da mlajši učitelji niso bolj naklonjeni uporabi IKT pri pouku, kot njihovi starejši kolegi. Pri ostalih trditvah bistvenega izstopanja teh dveh starostnih skupin s strinjanjem pri navedenih trditvah, ne opažam.

Pri starostni skupini od 41 do 50 let bi izpostavila predvsem trditev »Učenci so bolj motivirani v smislu sodelovanja«, saj se 37,5% anketirancev s trditvijo strinja, 11,1% anketirancev pa se s trditvijo zelo strinja. Odstotek nestrinjanja je nizek. Pri trditvi »Učenci kažejo večje zanimanje za učno snov« se kar 46,7% anketirancev v starosti od 41 do 50 let s trditvijo strinja in 11,1% anketirancev se zelo strinja. Pri trditvi »Večje možnosti za individualizacijo pouka« se kar 42,2% anketirancev strinja s trditvijo in 8,9% anketirancev v starosti od 41 do 50 let se z njo zelo strinja. Izpostavila bi še trditev »Lažja izvedba problemskega pouka«, s katero se kar 35,6% anketirancev v starosti 41 do 50 let strinja in 13,3% anketirancev se z njo zelo strinja. Bistvenih odstopanj pri nestrinjanju s trditvami pri tej starostni skupini nisem zaznala. Pri tej starostni skupini lahko zaključim, da niso nič manj naklonjeni uporabi IKT pri pouku kot njihovi mlajši kolegi in jo smatrajo kot dober pripomoček pri učnih urah ter pri spodbujanju in motiviranju učencev k samostojnemu delu in večjemu zanimanju za pouk.

In nazadnje se osredotočim še na najstarejši starostni skupini, ki ju bom obravnavala skupaj. Pri trditvi »Učenci so bolj motivirani v smislu sodelovanja« se kar 39,4% anketirancev v

starosti 51 do 60 let s trditvijo strinja in 15,2% zelo strinja. S trditvijo »Učenci kažejo večje zanimanje za učno snov« se kar 39,4% anketirancev v starosti 51 do 60 let strinja in 12,1% zelo strinja. Tudi vsi anketiranci v starosti 61 do 70 let se s trditvijo strinjajo oziroma zelo strinjajo. Izpostavila bi še trditev »Večje možnosti za individualizacijo pouka«, s katero se strinja 45,5% anketirancev v starosti 51 do 60 let in 12,1% anketirancev se zelo strinja. In nazadnje še trditev »Lažja izvedba problemskega pouka«, s katero se strinja 51,5% anketirancev v starosti 51 do 60 let in zelo strinja 6,1% anketirancev. Tudi vsi anketiranci v starosti 61 do 70 let se strinjajo s to trditvijo. Ti dve starostni skupini glede strinjanja z navedenimi trditvami ne odstopata od preostalih starostnih skupin.

Na podlagi zgornjih analiz zaključim, da hipoteze 3 ne morem sprejeti oziroma jo zavračam. Rezultati ne kažejo, da bi bili mlajši učitelji bolj naklonjeni uporabi IKT kot njihovi starejši kolegi. Tudi iz pogovora, opravljenega z učiteljico na gimnaziji ugotavljam, da mlajši učitelji ne uporabljajo sodobnih tehnologij nič pogosteje (morda celo redkeje) kot njihovi starejši kolegi. Gre za zanimivo ugotovitev, ki nekoliko preseneča tudi same pedagoške delavce. Špekuliram, da se mlajši učitelji raje držijo napisanih priprav na učno uro, brez da dodatno uporabljajo sodobne medije zato, ker jim to predstavlja dodaten napor in vzame več časa za pripravo. Morda pa se jim zdi pouk dovolj zanimiv brez (pogoste) uporabe sodobnih medijev zato, ker snovi še ne predavajo dolgo ter jim zato le ta ne predstavlja duhomornega dela. Seveda bi lahko bil razlog tudi v morebitnih tehničnih težavah, kot so starejši računalniki in počasen prenos podatkov, katerega se mlajši učitelji bolj zavedajo kot starejši.

Tudi avtorji raziskave, ki je potekala leta 2006²³ ugotavljajo podoben trend glede uporabe sodobne učne tehnologije pri pouku. Rezultati so avtorje presenetili, saj so pričakovali, da so učitelji z manj delovne dobe (večinoma so to mlajši učitelji) bolj v stiku z novejšo učno tehnologijo. Rezultati pa niso pokazali statistično pomembnih razlik glede na delovno dobo učiteljev in uporabo sodobnih učnih tehnologij (Ivanuš Grmek in drugi 2007, 126).

Poročilo Pomembni podatki o poučevanju in inovacijah z IKT v šolah po Evropi 2011 ugotavlja, da je pomembno, da imajo poleg posebej izobraženih učiteljev za IKT prav vsi predmetni učitelji znanje in spretnosti za integriranje IKT v svojo vsakodnevno učno prakso.

²³ Empirična raziskava je potekala v januarju in februarju leta 2006, v njej je sodelovalo 29 splošnih gimnazij v Sloveniji. S to raziskavo so avtorji želeli dobiti vpogled v dejansko dogajanje pri pouku v programu splošne gimnazije. Zanimalo jih je tako ravnanje učiteljev kot tudi aktivnosti dijakov pri pouku. V vzorcu učiteljev je bilo 420 gimnazijskih učiteljev in učiteljic ter 3104 dijakov in dijakinj.

V skladu s politično usmeritvijo o IKT za učenje, inovacije in ustvarjalnost, pripravljeno v Inštitutu za napredne tehnološke študije, lahko IKT v resnici izboljša učinkovitost učenja in učne dosežke, vendar so rezultati odvisni od uporabljenih pristopov. Zato je odločilnega pomena, da začetno izobraževanje učiteljem omogoči pridobitev znanja o novih in inovativnih načinih dela, jih spodbuja za eksperimentiranje z digitalno in medijsko tehnologijo ter podaja razmislek o tem, kakšen vpliv bi lahko to imelo na njihovo poučevanje (Kresal Sterniša 2012, 67).

Raziskava²⁴ v okviru CPI²⁵, ki je bila izvedena spomladi 2010, razkriva pomemben delež učiteljev, skoraj polovica vprašanih, ki je bila mnenja, da je na voljo premalo e-gradiv, zlasti tistih, do katerih bi bilo mogoče dostopati prek spleta. To je podatek, na podlagi katerega lahko sklepamo, da je tudi med učitelji vse bolj prisotno mnenje, da bi morala e-gradiva postati pomembnejši »igralce« na trgu učnih gradiv, IKT pa še v večji meri del šolske infrastrukture (sicer e-gradiva, tudi če obstajajo, za uporabo pri pouku niso posebej smiselna) (Štefanc in drugi 2011, 43).

- Peto vsebinsko vprašanje se je glasilo: «Kako pogosto v povprečju uporabljate naslednje izmed uslug interneta pri poučevanju in učenju?» Navedenih je bilo 6 različnih možnih uporab interneta in sicer elektronska pošta, forumi in klepetalnice, videokonferenčni sistemi, različne baze znanja (npr. digitalna knjižnica, baze podatkov), izobraževalna programska oprema na spletu in spletne strani. Možni so bili odgovori na lestvici od 1 do 6, pri čemer pomeni 1 – nekajkrat na teden, 2 – enkrat na teden, 3 – nekajkrat na mesec, 4 – enkrat na mesec, 5 – redkeje in 6 - nikoli.

²⁴ Vprašalnik je izpolnjevalo 370 učiteljev (od tega 29,6% moških in 70,4% žensk). V vzorec so bili zajeti učitelji, ki poučujejo v programih strojni tehnik, zdravstvena nega in ekonomski tehnik.

²⁵ CPI (Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje) je osrednja razvojna in svetovalna institucija na področju poklicne in strokovnega izobraževanja v Sloveniji.

Tabela 9.5: Pogostost uporabe različnih uslug interneta pri poučevanju in učenju (v %)

	Nekajkrat na teden	Enkrat na teden	Nekajkrat na mesec	Enkrat na mesec	Redkeje	Nikoli
Elektronska pošta	53,4	12,1	9,5	3,4	8,6	12,9
Forumi in klepetalnice	3,4	6,0	8,6	3,4	18,1	60,3
Videokonferenčni sistemi		1,7	1,7	1,7	17,2	77,6
Različne baze znanja (npr. digitalna knjižnica, baze podatkov)	26,7	12,9	22,4	11,2	14,7	12,1
Izobraževalno programsko opremo na spletu	24,1	12,1	25,9	11,2	14,7	12,1
Spletne strani	53,4	15,5	18,1	5,2	5,2	2,6

Kot lahko vidimo iz Tabele 9.5 so med najpogosteje uporabljenimi elektronska pošta (53,4%) in spletne strani (53,4%), anketiranci so navedli, da ju uporabljajo nekajkrat na teden. Ti dve trditvi imata enak odstotek odgovorov »nekajkrat na teden« in sta enakovredno zastopani glede pogostosti uporabe. Vsaj enkrat na teden pa elektronsko pošto uporablja 12,1% anketirancev in spletne strani 15,5% anketirancev. Rezultat pokaže, da postajata elektronska pošta in spletne strani razmeroma nepogrešljiv pripomoček in dodatek v učnem procesu. Med razmeroma pogostimi uporabami so tudi različne baze znanja (26,7% anketirancev jih uporablja nekajkrat na teden, 12,9% anketirancev pa vsaj enkrat na teden) in izobraževalna programska oprema na spletu (24,1% anketirancev jo uporablja nekajkrat na teden, 12,1% anketirancev jo uporablja vsaj enkrat na teden). Najredkeje uporabljeni so videokonferenčni sistemi, saj jih kar 77,6% anketirancev ne uporablja nikoli, le 17,2% pa jih uporablja redkeje. Drugi najmanj uporabljeni pa so forumi in klepetalnice, saj jih kar 60,3% anketirancev ne uporablja nikoli in kar 18,1% redkeje. Izkazalo se je, da forumi in klepetalnice ter videokonferenčni sistemi niso sistemi, katerih uporabe bi se posluževali učitelji v namen poučevanja in učenja. Verjetno v tem ne vidijo ustrezne dodane vrednosti k poučevanju in učenju učne snovi.

9.5 UPORABA SODOBNIH EDUKATIVNIH PRAKS

- Šesto vsebinsko vprašanje se je glasilo: »Kako pogosto storite med šolskim letom naslednje?« Navedenih je bilo sedem trditev (navedene v Tabeli 9.6), vezanih na poučevanje. Na trditve je bilo mogoče odgovoriti z naslednjimi odgovori: 1 – Nikoli, 2 – Včasih, 3 – Pogosto in 4 – Vedno. S tem vprašanjem bom preverjala mojo drugo hipotezo.

H₂: »Učitelji spodbujajo kakovosten pouk, ki vključuje več kot zgolj golo podajanje informacij tekom šolske ure«.

Tabela 9.6: Način poučevanja med šolskim letom (v %)

	Nikoli	Včasih	Pogosto	Vedno
Poučujem tisto, kar piše v učbeniku.	4,3	36,2	44,0	15,5
Učencem večji del snovi narekujem.	73,3	20,7	4,3	1,7
Zadostuje mi, če učenci znajo obnoviti tisto, kar smo obravnavali.	20,7	50,0	20,7	8,6
Usmerjam učence, da berejo in brskajo po drugih učnih gradivih.	1,7	22,4	47,4	28,4
Učencem priskrbim dodatna gradiva.	1,7	25,9	38,8	33,6
Snov predstavim primerjalno, na podlagi več virov.	1,7	15,5	54,3	28,4
Pri pouku uporabljam računalnik in drugo informacijsko komunikacijsko tehnologijo.	1,7	22,4	35,3	40,5

Največji odstotek pri odgovoru »Vedno«, sem zabeležila pri trditvi: »Pri pouku uporabljam računalnik in drugo informacijsko komunikacijsko tehnologijo« (40,5%), kar me je izredno pozitivno presenetilo, saj to pomeni, da učitelji poleg tradicionalnih učnih pripomočkov, v zelo veliki meri uporabljajo IKT. To pomeni, da želijo pouk posodobiti z modernimi učnimi tehnikami, kar je velik napredek od zgolj klasičnega poučevanja. Pri tej isti trditvi je odstotek tistih, ki uporabljajo računalnik in drugo IKT »Pogosto« tudi velik in sicer 35,3%, odgovor »Včasih« je izbralo 22,4% anketirancev in zgolj 1,7% odstotka anketirancev nikoli ne uporablja računalnika in druge IKT pri pouku. Naslednja trditev, ki ima drugi največji odstotek odgovorov »Vedno«, je »Učencem priskrbim dodatna gradiva« in sicer 33,6%. Pogosto priskrbi učencem dodatna gradiva 38,8% anketirancev, 25,9% včasih in le 1,7% nikoli. 28,4% odstotka anketirancev pri trditvi »Snov predstavim primerjalno, na podlagi več virov« pravi, da le to naredi vedno, kar 54,3% anketirancev pa to počne pogosto. Le 15,5% anketirancev naredi to le včasih in zgolj 1,7% anketirancev nikoli. Še ena trditev, ki ima visok odstotek odgovorov »Vedno« in »Pogosto« je trditev »Usmerjam učence, da berejo in brskajo po drugih učnih gradivih«, saj 28,4% to počne vedno in kar 47,4% pogosto. 22,4% jih to naredi včasih in zgolj 1,7% nikoli. Zelo razveseljiv podatek, predvsem z vidika obravnavane tematike v tem delu, sta naslednji dve trditvi in njuni rezultati. Kar 73,3% anketirancev je na trditev »Učencem večji del snovi narekujem« izbralo odgovor »Nikoli« in 20,7% anketirancev »Včasih«. Naslednja trditev »Zadostuje mi, če učenci znajo obnoviti tisto, kar smo obravnavali« ima 20,7% odgovorov »Nikoli« in 50,0% »Včasih«.

Gre za izredno zanimiv podatek, saj ti dve trditvi pri pogosti ali stalni uporabi pri pouku nakazujeta na tradicionalno poučevanje, brez elementov sodobnega pouka. Tu se je izkazalo, da učitelji vendarle stremijo k uporabi modernih pristopov k poučevanju in ne zgolj k strogemu podajanju znanja na relaciji učitelj-učenec. Kreativnost in inovativnost s tem pridobivata in usmerjata učence h kvalitetnemu pridobivanju znanja. Le to je s pomočjo uporabe sodobnih metod, tudi bolj trajno. Tudi učiteljica, s katero sem opravila intervju poudarja, da sama pri pouku vedno spodbuja individualizacijo pouka, uporablja IKT ter v čim večji meri spremlja novosti na tem področju. S tem lahko potrdim mojo drugo hipotezo.

Omeniti velja še rezultate raziskave TALIS 2009, ki ugotavlja, da so h konstruktivističnemu pogledu na poučevanje in učenje najbolj usmerjeni islandski učitelji, najmanj pa učitelji iz Italije. Slovenija je glede na konstruktivistična stališča učiteljev o poučevanju med sodelujočimi državami na devetem mestu, torej nekako v povprečju (Sardoč in drugi 2009, 111). To je dobra vzpodbuda za delo vnaprej, saj pomeni, da so slovenski učitelji precej usmerjeni k razumevanju vloge učenca kot aktivnega udeleženca učnega procesa in tako spodbujajo kakovosten pouk. Seveda je potrebno vse sile usmeriti v to, da bi v prihodnjih mednarodnih raziskavah, Slovenija na tem področju posegla po še višjem mestu, čim bližje Islandije.

- Sedmo vsebinsko vprašanje se je glasilo: »Pri naslednjem vprašanju označite, kako pogosto pri pouku uporabljate naslednje metode«. Navedenih je bilo pet trditev (navedene v Tabeli 9.7), na katere je bilo mogoče odgovarjati z odgovori 1 – Nikoli, 2 – Včasih, 3 – Pogosto in 4 – Vedno. To vprašanje bo v kombinaciji s starostjo anketirancev odgovorilo na mojo četrto hipotezo.

H₄: »Mlajši učitelji pogosteje uporabljajo sodobne izobraževalne metode, ki spodbujajo samoiniciativnost, timsko delo in samostojnost učencev«.

Tabela 9.7: Pogostost uporabe določenih metod pri pouku (v %)

	Nikoli	Včasih	Pogosto	Vedno
Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo.	0,0	25,9	62,1	12,1
Učenci delajo v skupinah, nato svoje delo predstavijo.	7,8	59,5	31,9	0,9
Učenci delajo na projektih, informacije zbirajo izven šole.	15,5	60,3	23,3	0,9
Učenci sodelujejo pri predstavitvah snovi.	5,2	39,7	45,7	9,5
Učenci delajo individualno, učitelj jih usmerja in vodi.	2,6	42,2	51,7	3,4

Kot lahko razberemo iz Tabele 9.7, se odgovori v veliki meri porazdeljujejo med odgovoroma »Včasih« in »Pogosto«. Pri odgovorih »Vedno« in »Nikoli« je stopnja odgovorov razmeroma nizka. Razlog za to bi lahko bil v specifikah različnih predmetov, saj je skoraj nemogoče vedno uporabljati določeno učno metodo pri nekem predmetu. Ravno tako to velja za odgovor nikoli. Osredotočila sem se predvsem na tiste trditve, ki so bolj značilne za sodobne, moderne oziroma transformacijske izobraževalne prakse. Trditev »Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo« ima 12,9% odgovorov »Vedno« in kar 62,1% odgovorov »Pogosto« ter 25,9% odgovorov »Včasih«. Pomembno je poudariti, da se vedno ne da podajati snovi na način kot je zapisano v trditvi, zato je zelo pomemben odgovor, da kar 62,1% anketirancev to metodo uporablja pogosto. To je zelo spodbuden podatek, saj so na ta način učenci primorani ustvarjalno razmišljati in kreativno odgovarjati. Na tak način pridobljeno znanje si gotovo zapomnijo bolje, kot če bi jim učitelj zgolj predaval o tem. Naslednja trditev »Učenci delajo v skupinah, nato svoje delo predstavijo« je tudi značilna za sodobno izobraževanje. Odstotka odgovorov »Nikoli« (7,8%) in »Vedno« (0,9%) sta nizka, sta pa zato toliko višja odstotka odgovora »Pogosto« (31,9%) in »Včasih« (59,5%). Tu bi si sicer želela večji odstotek odgovorov »Pogosto«, saj bi učitelji tako spodbujali samostojno in timsko delo učencev. Trditev »Učenci delajo na projektih, informacije zbirajo izven šole« ima 60,3% odgovorov »Včasih« in 23,3% odgovorov »Pogosto« ter nizka odstotka odgovorov »Nikoli« (15,5%) in »Vedno« (0,9%). Da bi sledili sodobnim izobraževalnim praksam, bi bilo potrebno dvigniti stopnjo odgovora pri »Pogosto«, torej da bi več učiteljev to metodo uporabljalo pogosto in ne zgolj včasih. Z metodo omenjeno v tej trditvi se učence spodbuja k raziskovalnemu delu in inovativnemu iskanju informacij. Znanje, pridobljeno na ta način, bi učenci pomnili dlje časa. Trditev »Učenci sodelujejo pri predstavitvah snovi« ima razmeroma zavidljiv odstotek odgovorov »Pogosto« (45,7%) in tudi visok odstotek odgovorov »Včasih« (39,7%). V kolikor morajo učenci sodelovati pri predstavitvi snovi, to pomeni, da se morajo vnaprej dobro pripraviti in raziskati obravnavano področje. Tako se spodbuja samostojno delo učencev in večjo motivacijo za sodelovanje pri pouku. Še ena trditev, značilna za ustvarjalno učenje je, »Učenci delajo individualno, učitelj jih usmerja in vodi«. Več kot polovica anketirancev (51,7%) uporablja to metodo »Pogosto« ter 42,2% »Včasih«. Tu je odstotek odgovorov »Nikoli« izredno nizek (2,6%), kar je zelo spodbudno. Kot lahko razberemo iz navedenega, učitelji stremijo k individualnemu delu učencev. Tudi ta metoda motivira učence za samostojno in ustvarjalno delo, do izraza pride učenčeva inovativnost in fleksibilnost.

Tabela 9.8: Pogostost uporabe določenih metod pri pouku glede na starost učiteljev

		Nikoli	Včasih	Pogosto	Vedno
Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo.	do 30 let	0%	22,2%	66,7%	11,1%
	31 do 40 let	0%	22,2%	51,9%	25,9%
	41 do 50 let	0%	17,8%	73,3%	8,9%
	51 do 60 let	0%	42,4%	51,5%	6,1%
	61 do 70 let	0%	0,0%	100,0%	0,0%
Učenci delajo v skupinah, nato svoje delo predstavijo.	do 30 let	11,1%	77,8%	11,1%	0,0%
	31 do 40 let	18,5%	40,7%	37,0%	3,7%
	41 do 50 let	4,4%	60,0%	35,6%	0,0%
	51 do 60 let	3,0%	66,7%	30,3%	0,0%
	61 do 70 let	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Učenci delajo na projektih, informacije zbirajo izven šole.	do 30 let	22,2%	77,8%	0,0%	0,0%
	31 do 40 let	18,5%	51,9%	25,9%	3,7%
	41 do 50 let	11,1%	62,2%	26,7%	0,0%
	51 do 60 let	15,2%	60,6%	24,2%	0,0%
	61 do 70 let	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%
Učenci sodelujejo pri predstavitvah snovi.	do 30 let	11,1%	66,7%	22,2%	0,0%
	31 do 40 let	3,7%	33,3%	51,9%	11,1%
	41 do 50 let	6,7%	37,8%	46,7%	8,9%
	51 do 60 let	0,0%	42,4%	48,5%	9,1%
	61 do 70 let	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%
Učenci delajo individualno, učitelj jih usmerja in vodi.	do 30 let	11,1%	33,3%	55,6%	0,0%
	31 do 40 let	0,0%	25,9%	70,4%	3,7%
	41 do 50 let	0,0%	46,7%	51,1%	2,2%
	51 do 60 let	6,1%	48,5%	39,4%	6,1%
	61 do 70 let	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%

Pri prejšnji tabeli smo sicer ugotovili, da se odgovori porazdeljujejo večinoma med odgovoroma »Včasih« in »Pogosto«. Glede na to, da odgovore primerjam med starostnimi skupinami, pa se bom osredotočila na pogostost odgovorov »Pogosto« in »Vedno«, kajti tako bom lahko ugotovila katera starostna skupina uporablja določeno metodo pogosteje kot preostale. Zaradi lažje interpretacije in preglednosti bom seštela odgovore »Pogosto« in »Vedno«. Kot lahko vidimo pri trditvi »Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo« ima najvišji skupni odstotek teh dveh odgovorov starostna skupina 41 do 50 let (82,2%), sledita skupini učiteljev do 30 let in tistih, v starosti od 31 do 40 let (imata isti odstotek 77,8%), šele nato sledijo starejši učitelji od 51 do 60 let (57,6%). Mladi učitelji torej spodbujajo samostojnost učencev ter inovativnost, saj morajo biti dobro pripravljeni, da lahko odgovarjajo na vprašanja učiteljev. Pri trditvi »Učenci delajo v skupinah, nato svoje delo predstavijo« ima najvišji

skupni odstotek odgovorov »Pogosto« in »Vedno« skupina učiteljev starih 31 do 40 let (40,7%), sledi skupina 41 do 50 let (35,6%) in šele nato starostna skupina 51 do 60 let (30,3%). Pri trditvi »Učenci delajo na projektih, informacije zbirajo izven šole« ima najvišji skupni odstotek odgovorov »Pogosto« in »Vedno« starostna skupina od 31 do 40 let (29,6%), sledi starostna skupina 41 do 50 let (26,7%) in šele nato jima sledi starostna skupina 51 do 60 let (24,2%). Pri tej trditvi opazam, da so ti odstotki razmeroma nizki in da je precejšen tudi odstotek odgovorov »Včasih« pri vseh starostnih skupinah. To lahko razlagam z dejstvom, da posebnosti oziroma specifikke pri določenih predmetih ne omogočajo tovrstne metode ali jo vsaj otežujejo, zato se je učitelji manj poslužujejo. Pri trditvi »Učenci sodelujejo pri predstavitvah snovi« je ponovno najvišji skupen odstotek odgovorov »Pogosto« in »Vedno« dosegla starostna skupina od 31 do 40 let (63,0%), sledi ji skupina 51 do 60 let (57,6%), tesno za petami pa ji je starostna skupina od 41 do 50 let s 55,6%. Ta metoda je pomembna za spodbujanje samostojnosti in samoiniciativnosti učencev, zato so razveseljivi visoki odstotki uporabe le te. Učitelji, predvsem mlajši, se je v veliki meri poslužujejo in tako motivirajo učence za raziskovalno delo in razvoj njihove kreativnosti. Trditev »Učenci delajo individualno, učitelj jih usmerja in vodi« ima največji skupni odstotek odgovorov »Pogosto« in »Vedno« v starostni skupini 31 do 40 let (74,1%), sledi starostna skupina do 30 let (55,6%), tretja je skupina 41 do 50 let (53,3%), sledi starostna skupina 51 do 60 let (45,5%). Gre za izjemno pomembno metodo, ki se odmika od tradicionalnih učnih praks, saj ni več učitelj tisti, ki predava snov, temveč učenci samostojno raziskujejo. Ta metoda usmerja učence k samostojnosti, učitelj pa je v vlogi motivatorja in usmerjevalca.

Mnogi avtorji poudarjajo, da aktivna vpletenost učencev v zanje smiselne naloge, vpete v realistični kontekst, uveljavljanje različnih aktivnih metod in modelov (npr. projektno delo, sodelovalno učenje, povezovanje z izkušnjami...) privede do temeljitejšega miselnega ukvarjanja z določenim področjem, povezovanja idej, razmišljanja in tudi uživanja ob tem (Ivanuš Grmek in drugi 2007, 104). Omeniti velja tudi rezultate empirične raziskave izvedene na 29 splošnih gimnazijah, ki ugotavljajo, da učitelji, ki imajo 10 ali manj let delovne dobe (mlajši učitelji), statistično pomembno pogosteje kot drugi upoštevajo pripombe in ideje dijakov o načinih dela pri pouku. Slednje je razumljivo, saj imajo učitelji z daljšo delovno dobo že ustaljene načine dela pri pouku, ki jim odgovarjajo in so se izkazali za najbolj učinkovite, medtem ko imajo učitelji s krajšo delovno dobo (mlajši učitelji) manj izkušenj na tem področju in jim povratna informacija lahko koristi za bolj uspešno delo (Ivanuš Grmek in drugi 2007, 112). Ugotovimo torej, da so mlajši učitelji dojemljivejši za uporabo sodobnih

učnih metod. Kot lahko vidimo iz analize pridobljenih podatkov, so mlajši učitelji tisti, ki se v večji meri poslužujejo analiziranih metod. S tem lahko potrdim svojo četrto hipotezo.

- Osmo vsebinsko vprašanje se je glasilo: »Kako pogosto storite med poukom naslednje?« Navedenih je bilo pet trditev (navedene v Tabeli 9.9). Možni odgovori so bili: 1 – Nikoli, 2 – Včasih, 3 – Pogosto in 4 – Vedno. Odgovori na to vprašanje bodo v kombinaciji s številom let službovanja v poklicu, odgovorili na hipotezo 5.

H₅: »Učitelji z več leti službovanja v poklicu, bolj uporabljajo tradicionalne izobraževalne prakse, kot njihovi mlajši kolegi«.

Tabela 9.9: Pogostost uporabe določenih strategij med poukom (v %)

	Nikoli	Včasih	Pogosto	Vedno
Učence učim uporabljati različne strategije učenja.	2,6	27,6	47,4	22,4
Učence spodbujam k uporabi informacijsko komunikacijskih tehnologij.	2,6	32,8	37,1	27,6
Učence spodbujam, da iščejo povezave s snovjo drugih predmetov.	0,0	18,1	50,0	31,9
Spodbujam učenčevo nadarjenost.	0,0	10,3	51,7	37,9
Povabim strokovnjake s področja obravnavane tematike, da predstavi praktične izkušnje.	33,6	56,0	9,5	0,9

Vseh pet trditev pri tem vprašanju se nanaša na sodobno šolo oziroma na sodoben pouk, poln uporabe modernih tehnologij in spodbujanja ustvarjalnega učenja. Kot skupni imenovalec sodobnih učnih strategij navaja Strmčnik odprti pouk, za katerega je značilno, da se učnih ciljev in metod ne oklepa okostenelo, da je usmerjen na učence, diferenciran in individualiziran, da omogoča učencem učno anticipiranje in participiranje ter da se navezuje na življenje lokalne skupnosti (Strmčnik v Ivanuš Grmek 2007, 119). Izredno zanimiv je pogled v zgornjo tabelo pri odgovoru »Nikoli«, saj je kar pri dveh trditvah odstotek 0% in pri dveh le 2,6%. Izjema je trditev »Povabim strokovnjake s področja obravnavane tematike, da predstavi praktične izkušnje«, ki ima 33,6% pri odgovoru »Nikoli«. To lahko razlagam z dejstvom, da je kar precej predmetov ali pa delov snovi pri predmetih specifičnih. Na primer pri predmetu matematika je ta proces težko izvedljiv, saj specifična snovi pri tem predmetu onemogoča povabiti strokovnjaka, da predstavi praktične izkušnje. Po drugi strani lahko ta odstotek razlagam s finančnim vložkom, povezanim s povabilom strokovnjaka. Preostale štiri trditve so se izkazale z zavidljivim odstotkom odgovorov »Vedno« in »Pogosto«. Najvišji delež odgovorov »Vedno« je pri trditvi »Spodbujam učenčevo nadarjenost« (37,9%) in kar 51,7% pri odgovoru »Pogosto«. 10,3% anketirancev se je odločilo za odgovor »Včasih« in

razveseljivo 0% pri odgovoru »Nikoli«. To pomeni, da učitelji v zelo veliki meri prepoznajo in spodbudijo nadarjenost učenca. Druga trditev z najvišjim odstotkom pri odgovoru »Vedno« je »Učence spodbujam, da iščejo povezave s snovjo drugih predmetov«, saj je kar 31,9% anketirancev odgovorilo »Vedno« in polovica (50,0%) »Pogosto«. Tudi pri tej trditvi nisem zabeležila odgovorov »Nikoli« (0%) in zgolj 18,1% pri odgovoru »Včasih«. Odstotek odgovorov pri odgovoru »Včasih« povezujem z nezmožnostjo povezovanja določene snovi predmeta s snovjo drugega predmeta. Tretja trditev z najvišjim odstotkom odgovorov »Vedno« je »Učence spodbujam k uporabi informacijsko komunikacijskih tehnologij«. 27,6% anketirancev je na to trditev odgovorilo »Vedno«, 37,1% »Pogosto«, 32,8% »Včasih« in zgolj 2,6% »Nikoli«. Uporaba IKT je ena od bistvenih pri uvajanju transformacijskega učenja, zato bi si želela še pogostejšo uporabo le te v izobraževalne namene. In še zadnja trditev »Učence učim uporabljati različne strategije učenja«, ki je tudi dosegla visok odstotek odgovorov »Vedno« in sicer 22,4%, 47,4% odgovorov »Pogosto« ter 27,6% odgovorov »Včasih«. Le 2,6% anketirancev te metode nikoli ne uporablja. Morda bi bilo tu primerno (v morebitnih prihodnjih raziskavah) trditev nekoliko spremeniti in sicer v »Učence *spodbujam* uporabljati različne strategije učenja«. Možno je namreč, da bi učitelji še v večji meri spodbujali uporabo različnih strategij učenja, a samo učenje teh strategij je prevelik zalogaj za že tako obremenjene učitelje.

Tabela 9.10: Pogostost uporabe določenih strategij med poukom glede na število let službovanja

		Nikoli	Včasih	Pogosto	Vedno
Učence učim uporabljati različne strategije učenja.	učitelji z do 5 let službovanja	0,0%	18,2%	63,6%	18,2%
	učitelji s 6 do 20 let službovanja	5,6%	29,6%	38,9%	25,9%
	učitelji z 21 let službovanja in več	0,0%	27,5%	52,9%	19,6%
Učence spodbujam k uporabi informacijsko komunikacijskih tehnologij.	učitelji z do 5 let službovanja	0,0%	45,5%	27,3%	27,3%
	učitelji s 6 do 20 let službovanja	5,6%	27,8%	33,3%	33,3%
	učitelji z 21 let službovanja in več	0,0%	35,3%	43,1%	21,6%
Učence spodbujam, da iščejo povezave s snovjo drugih predmetov.	učitelji z do 5 let službovanja	0,0%	9,1%	72,7%	18,2%
	učitelji s 6 do 20 let službovanja	0,0%	18,5%	48,1%	33,3%
	učitelji z 21 let službovanja in več	0,0%	19,6%	47,1%	33,3%
Spodbujam učenčevo nadarjenost.	učitelji z do 5 let službovanja	0,0%	9,1%	63,6%	27,3%
	učitelji s 6 do 20 let službovanja	0,0%	13,0%	50,0%	37,0%

	učitelji z 21 let službovanja in več	0,0%	7,8%	51,0%	41,2%
Povabim strokovnjaka s področja obravnavane tematike, da predstavi praktične izkušnje.	učitelji z do 5 let službovanja	54,5%	36,4%	0,0%	9,1%
	učitelji s 6 do 20 let službovanja	38,9%	50,0%	11,1%	0,0%
	učitelji z 21 let službovanja in več	23,5%	66,7%	9,8%	0,0%

Za lažjo interpretacijo in večjo preglednost zgornje tabele, sem rekodirala odgovore pri vprašanju »Koliko let že opravljate delo učitelja«? Vrednosti 1 - učitelj začetnik (do 2 leti službovanja) in 2 - 2 do 5 let službovanja sem združila v eno vrednost in sicer *učitelji z do 5 let službovanja*. Vrednosti 3 - 6 do 10 let službovanja in 4 - 11 – 20 let službovanja sem združila v vrednost *učitelji s 6 do 20 let službovanja*. Vrednosti 5 - 21 do 30 let službovanja in 6 - 31 in več let službovanja pa sem združila v vrednost *učitelji z 21 let službovanja in več*.

Pri prvi trditvi »Učence učim uporabljati različne strategije učenja« lahko vidimo, da sta skupna odstotka odgovorov »Vedno« in »Pogosto« najvišja pri učiteljih z do 5 let službovanja (81,8%), sledijo učitelji z 21 let službovanja in več, na tretjem mestu so učitelji s 6 do 20 let službovanja. Različne strategije poučevanja torej najpogosteje uporabljajo učitelji z manj leti službovanja, zanje bi lahko rekli, da so sodobni učitelji, ki stremijo k uporabi najrazličnejših metod pri poučevanju in učenju. To spodbuja kreativnost ter zmanjšuje naveličanost učencev tekom šolske ure. Kot lahko vidimo, učitelji z največ leti službovanja niso tisti, ki bi najmanj uporabljali različne strategije učenja, kar pomeni, da ti učitelji po moji raziskavi niso tisti, ki bi učili učence zgolj tradicionalnih metod učenja. Druga trditev »Učence spodbujam k uporabi informacijsko komunikacijskih tehnologij« ima največji skupni odstotek odgovorov »Vedno« in »Pogosto« v skupini učiteljev s 6 do 20 let službovanja (66,6%), sledijo učitelji z 21 let službovanja in več (64,7%), nato sledijo učitelji z najmanj leti službovanja, to je z do 5 let in sicer 54,6%. Tu lahko vidimo, da so učitelji s srednjo karierno potjo tisti, ki najbolj spodbujajo učence k uporabi IKT. Presenetljivo so na zadnjem mestu učitelji z najmanj leti službovanja. Učitelji z več leti službovanja so torej po moji raziskavi bolj naklonjeni uporabi sodobnih medijev, ki so dandanes neizbežen pripomoček pri izobraževanju in eden ključnih elementov za uvajanje transformacijskih praks izobraževanja. Tretja trditev »Učence spodbujam, da iščejo povezave s snovjo drugih predmetov« ima največji odstotek podpornikov pri najmlajši starostni skupini učiteljev z do 5 let službovanja (90,9% je skupen seštevek odgovorov »Vedno« in »Pogosto«), sledijo učitelji s 6 do 20 let službovanja (81,4% je skupen seštevek odgovorov »Vedno« in »Pogosto«) ter z le enim odstotkom manj so

učitelji z 21 let in več službovanja (80,4% je skupen seštevek odgovorov »Vedno« in »Pogosto«). Odstotek strinjanja s to trditvijo je pri vseh učiteljih visok, zato težko rečemo, da učitelji z več leti službovanja manj spodbujajo to metodo kot učitelj z manj leti službovanja, in seveda velja obratno. Pomembno se mi zdi poudariti, da je odstotek uporabe te metode zelo spodbuden za uvajanje transformacijskega učenja, saj vsebuje elemente inovativnosti in kritičnega mišljenja učencev. Trditev »Spodbujam učenčevo nadarjenost« dosega zelo velik odstotek odgovorov »Vedno« in »Pogosto« pri vseh treh skupinah učiteljev, kar je zelo razveseljivo. Največji odstotek imajo učitelji z 21 let službovanja in več (92,2%), sledijo učitelji z do 5 let službovanja in nato učitelji s 6 do 20 let službovanja (87,0%). Kot smo ugotovili že zgoraj, je trditev »Povabim strokovnjaka s področja obravnavane tematike, da predstavi praktične izkušnje« precej specifična glede na predmet poučevanja, zato tudi nizki odstotki odgovorov »Vedno« in »Pogosto«. Gre sicer za trditev, ki je izredno sodobno naravnana in bi bilo zelo dobro, če bi jo učitelji uporabljali več. Vendar kot rečeno, bi lahko bili razlogi, opisani zgoraj tisti, ki onemogočajo večjo uporabo.

Na tem mestu velja omeniti tudi rezultate raziskave med učitelji 29 splošnih gimnazij v Sloveniji, ki razkrivajo, da si vsi učitelji (ne glede na stalež službovanja) želijo konkretnih navodil za svoje delo. Predvsem si želijo didaktičnih navodil, ki naj bi bila zapisana tako, da bodo usmerjala učence k navajanju na samostojno delo. Tu avtorji izpostavljajo (ne)profesionalnost učiteljev, saj naj bi se ti čutili preveč nemočne (oziroma nezainteresirane) za izboljšanje oziroma spremembe marsičesa, na kar bi lahko vplivali tudi sami. Zato avtorji predlagajo, da bi bilo potrebno več pozornosti v okviru profesionalnega razvoja gimnazijskih učiteljev nameniti vidiku didaktičnega izpopolnjevanja, saj bi le tako lahko spremenili učiteljeva pojmovanja o sodobnem učenju in poučevanju (Ivanuš Grmek in drugi 2007, 160).

Raziskava TALIS 2009 ugotavlja, da je v Sloveniji, v primerjavi z ostalimi državami, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, visok indeks t.i. na učence usmerjenih praks poučevanja oziroma diferenciranih in individualiziranih praks poučevanja, kamor sodijo delo v skupinah, sodelovanje učencev itn., ter izrazito nizek indeks t.i. zahtevnejših učnih praks (kamor sodijo na primer projektno delo, izdelava izdelkov, argumentacija) (Sardoč in drugi 2009, 127). V splošnem je bilo pri omenjeni raziskavi ugotovljeno, da so vsem sodelujočim učiteljem najbližje strukturirane prakse poučevanja, ki bi jim lahko rekli tudi tradicionalni oziroma frontalni pristop k poučevanju, ne glede na število let poučevanja oziroma službovanja.

Kot lahko vidimo po interpretaciji, učitelji z več leti službovanja niso tisti, ki bolj uporabljajo tradicionalne izobraževalne prakse. Ti učitelji so tudi zelo naklonjeni uporabi sodobnih učnih strategij, spodbujajo učence k samostojnemu delu, k uporabi sodobnih medijev ter k kritičnemu mišljenju. Pri določenih sodobnih elementih prednjačijo pred mlajšimi kolegi, spet pri drugih so učitelji z več leti službovanja tisti, ki jih uporabljajo manj. Zato ne morem ne potrditi, niti ovreči svoje pete hipoteze.

- Zadnje vsebinsko vprašanje se je nanašalo na strinjanje s trditvami glede tega, kako učitelji ocenjujejo samega sebe in svoje delo. Trditev se je glasila: »Kako naslednje trditve veljajo za vas kot učitelja?« Vprašanje je vsebovalo 6 različnih trditev (v Tabeli 9.11). Možni odgovori so bili podani na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni, da trditev sploh ne velja, 2 pomeni, da trditev ne velja, 3 pomeni, da trditev niti ne velja, niti da velja, 4 pomeni, da trditev velja in 5 pomeni, da trditev zelo velja za učitelja.

Tabela 9.11: Strinjanje s trditvami glede tega, kako učitelji ocenjujejo svoje delo (v %)

	Sploh ne velja	Ne velja	Niti-niti	Velja	Zelo velja
Učence spodbujam h kreativnemu učenju.	0,9	0,0	13,8	59,5	25,9
Opazim kdaj je učencem snov dolgočasna in jo poskušam popestriti z rekviziti, primeri študij, sodobnimi informacijskimi tehnologijami, z igranjem vlog	1,7	2,6	19,8	61,2	14,7
Pri mojem predmetu ni monotomije v procesu podajanja znanja učencem.	0,0	6,0	33,6	42,2	18,1
Znanja ne preverjam zgolj na klasičen način (s testi).	4,3	7,8	11,2	50,9	25,9
Učence nagradim za njihovo kreativnost, dodatne (neobvezne) naloge, za zanimive informacije in izkušnje glede učne snovi, ki jih delijo z razredom.	0,9	3,4	13,8	51,7	30,2
Učno uro sproti prilagajam (prirejam) trenutnim razmeram oziroma didaktičnim situacijam.	0,0	0,0	9,5	54,3	36,2

Vse trditve se nanašajo na inovativno, fleksibilno učenje ter na nov, svež in dinamičen pristop k pouku. To je tudi bistvo transformacijskega učenja. Zato bi želela izpostaviti predvsem tiste trditve, ki so dosegle visoko strinjanje. Prva je »Učno uro sproti prilagajam (prirejam) trenutnim razmeram oziroma didaktičnim situacijam«, za katero 36,2% anketirancev pravi, da zanje zelo velja in kar 54,3% anketirancev, da zanje velja. Glavnina anketirancev je zajeta v ta dva odgovora, kar je zelo spodbudno glede na to, da je potrebno za takšno učno uro veliko improviziranja ter prilagodljivosti tekom učne ure. Sledi ji trditev »Učence nagradim za njihovo kreativnost, dodatne (neobvezne) naloge, za zanimive informacije in izkušnje glede učne snovi, ki jih delijo z razredom«, saj je kar 30,2% anketirancev dejalo, da zanje to zelo velja in več kot polovica (51,7%), da ta trditev zanje velja. Tudi pri tej trditvi je glavnina

anketirancev zajetih v teh dveh odgovorih. Z visokima odstotkoma se lahko pohvalita tudi trditvi »Učence spodbujam h kreativnemu učenju« (25,9% anketirancev je izbralo odgovor »zelo velja« in 59,5% odgovor »velja«) in »Znanja ne preverjam zgolj na klasičen način (s testi)« (25,9% anketirancev je izbralo odgovor »zelo velja« in 50,9% odgovor »velja«). Podatek iz te analize je zelo zanimiv in hkrati spodbuden, saj lahko ugotovimo, da učitelji v veliki meri spodbujajo kreativno učenje, se izogibajo monotonosti, učne ure prilagajajo glede na trenutno situacijo v razredu ter spodbujajo motiviranost učencev. Pri vseh šestih trditvah velja omeniti izredno nizke odstotke odgovorov »Sploh ne velja« in »Ne velja«. Ugotavljam, da elementi transformacijskega učenja dosegajo zavidljive ravni, učitelji se jih radi poslužujejo, a vendar bi si želela še pogostejšo in številčnejšo uporabo inovativnih pristopov k učenju in poučevanju.

10 SKLEPNE UGOTOVITVE

Ključni namen magistrskega dela je bil raziskati in prikazati količino uporabe elementov sodobnega transformacijskega pristopa k učenju in poučevanju v slovenskem srednješolskem izobraževanju, v primerjavi s tradicionalnim. Zavedanje, da so nujne spremembe izobraževalnih paradigem, je močno prisotno in se uresničuje na različnih ravneh. Kažejo se močne težnje po trajnem, dinamičnem, kakovostnem in predvsem konkurenčnem znanju. Le osebe s takšnim znanjem so lahko dobro usposobljene za uspešno življenje v sodobni globalizirani in informatizirani družbi. Uvajanje modernih učnih praks v izobraževalne procese, s transformacijskim učenjem na čelu, je primeren odgovor na te ideje.

Ob preverjanju osnovne vodilne teze, ostalih zastavljenih hipotez in na podlagi preučevane literature ugotavljam, da je transformacijsko učenje cilj učenja za prihodnost. Je učna praksa tretjega tisočletja. Gre za kompleksen, a vendar izredno aktualen proces pridobivanja in predvsem ustvarjanja znanja. Gre za izobraževalni trend prihodnosti, predvsem zaradi že omenjenega trajnega uporabnega znanja, ki je ključ posameznika do uspešne vloge v družbi in v aktivnem poklicnem življenju. Rezultati moje raziskave izvedene na ljubljanskih gimnazijah, ki sem jih predstavila v empiričnem delu naloge, kažejo na to, da se učitelji zavedajo pomena in širine uporabe sodobnih učnih pristopov k učenju in poučevanju. Čeprav ti moderni učni pristopi pridobivajo na pomenu, se to dogaja še vedno prepočasi, s premajhno hitrostjo.

Presenetljiv je bil zame rezultat analize raziskave in intervjuja, kjer sem ugotovila, da mlajši učitelji in učitelji z manj leti službovanja v poklicu, ne uporabljajo računalnika in ostale IKT

nič pogosteje kot njihovi starejši sodelavci. Gre za analizo hipoteze 1. Pričakovala sem namreč ravno obraten rezultat. Kot kaže, se vendarle vsi učitelji še ne zavedajo dovolj pomembnosti uporabe novih medijev v namen izobraževalnega procesa, predvsem to velja za mlajše učitelje. Zato bi na tem mestu želela izpostaviti nujnost uvedbe sprememb v šolski sistem, ki jih je mogoče doseči le s tem, da učitelji presežejo pretežno tradicionalna pojmovanja o podajanju znanja. Potrebno jih je spodbuditi k množičnejši uporabi modernih medijev. To pa je potrebno storiti z nenehnim izobraževanjem pedagoških delavcev o pomembnosti in smotrnosti uporabe sodobne IKT, da se jih ne bodo bali uporabiti. Morda je potrebno le ustrezno spodbuditi učitelje za uporabo IKT, le tako bodo prepoznali prednosti le te. Druga rešitev pa je ustrezno motivirati učitelje, bodisi materialno ali nematerialno. Potrebno je namreč preseči miselnost, da predstavlja uporaba računalnika pri pouku dvojno delo, ki ga mora učitelj pred učno uro postoriti. Pomembno namreč je, da se učitelji zavedajo veličastnosti svojega poslanstva, ki ga dajejo mladim generacijam. Je pa toliko bolj spodbuden rezultat, s katerim potrdim svojo drugo hipotezo, saj ugotavljam, da učitelji spodbujajo kakovosten pouk, ki vključuje več kot zgolj golo podajanje informacij tekom šolske ure. Učitelji se poslužujejo mnogih načinov poučevanja in ne zgolj tradicionalnih. Več kot se uporablja situaciji primernih različnih sodobnih metod poučevanja, kakovostnejše in trajnejše bo ustvarjeno znanje učencev. Kar je cilj transformacijskega učenja, učenja za tretje tisočletje. Hipotezo 3 na podlagi analiz zavračam, saj se je izkazalo, da mlajši učitelji niso statistično bolj naklonjeni uporabi IKT pri pouku kot njihovi starejši kolegi. Izkazalo se namreč je, da anketirani mlajši učitelji še vedno ne vidijo IKT kot integralni del procesa poučevanja, temveč bolj kot dopolnitev in popestritev tega procesa. Morda bi ta rezultat lahko pojasnila s tem, da so učiteljem na splošno premalo predstavljeni didaktični vidiki vključevanja IKT v poučevanje. Mlajšim učiteljem bi bilo potrebno preprosto predstaviti prednosti uporabe določenih aplikacij, možnosti in ciljev uporabe računalnika pri procesu pouka. Špekuliram, da mlajši učitelji tudi bolj stremijo k temu, da bi bil njihov trud in čas, ki bi ju vložili v pripravo učne ure podprte z računalnikom, ustrezno ovrednoten. Ker verjetno v večini primerov ni, so manj motivirani za uporabo in se ne želijo strinjati, da bi pouk podprt z računalnikom bolj motiviral in spodbudil učence k samostojnemu delu. Starejši in bolj izkušeni učitelji pa so že spoznali pomembnost in smotrnost uporabe IKT pri pouku. V kolikor bi bili učitelji za pripravo učne ure podprte s sodobno IKT ustrezno nagrajeni, finančno ali da bi se jim dodatne ure dela štete kot nadure, bi verjetno bil rezultat moje analize drugačen. Hipotezo 4, pri kateri sem domnevala, da mlajši učitelji pogosteje uporabljajo sodobne izobraževalne metode, ki spodbujajo samoiniciativnost, timsko delo in samostojnost

učencev, po analizah in pridobljenih podatkih, potrdim. Ugotavljam, da se mlajši učitelji, v starosti nekje do 40 let, pogosteje poslužujejo sodobnih prijemov poučevanja, modernih učnih pristopov, ki spodbujajo učenčevo samostojnost, učitelj pa nastopa bolj v vlogi motivatorja in usmerjevalca. Velja pa poudariti, da tudi starejši učitelji nezanemarljivo veliko uporabljajo sodobne učne prakse, vendar manj kot njihovi mlajši kolegi. Zadnje, pete hipoteze, nisem mogla niti potrditi, niti zavreči. Hipoteza se je glasila: "Učitelji z več leti službovanja v poklicu, bolj uporabljajo tradicionalne izobraževalne prakse, kot njihovi mlajši kolegi". Ugotovitev je hkrati zanimiva in spodbudna, saj ugotavljam, da je tako pri mlajših kot pri starejših učiteljih prisotna zavest o pomembnosti opuščanja tradicionalnih učnih praks ter nadomeščanja oziroma bolje rečeno kombiniranja s sodobnimi pristopi k poučevanju in učenju. Na tem mestu velja izpostaviti pomembnost pripravljanja učencev na vseživljenjsko učenje, kar pa lahko stori le dober pedagog, s tem da se zaveda in udejanja svoje kompetence. Le te so dandanes številne in zahtevajo modernega, raziskujočega učitelja, pripravljenega na sprejemanje sprememb. Dandanes je pomemben drugačen, sodoben pristop k pouku in poučevanju, kar predstavlja za učitelja nenehno izboljševanje njegove vzgojno izobraževalne prakse. Seveda ne smemo zanemariti tudi širšega učiteljevega razumevanja njegovega poklicnega razvoja, ki ne sme obstati na neki točki, temveč se mora nenehno dopolnjevati in nadgrajevati. Sodoben učitelj mora biti zavezan profesionalnemu razvoju, dinamičnemu pojmovanju učenja ter k cilju, da njegov učenec pridobi trajno in dinamično znanje. V povezavi z empirično raziskavo, ki sem jo na ljubljanskih gimnazijah izvedla sama, velja omeniti tudi rezultate raziskave na 29 splošnih gimnazijah v Sloveniji, izvedene leta 2006, saj so učitelji pri obeh izrazili podobne zadržke oziroma priporočila, kako se usmeriti v bolj sodoben pouk in poučevanje. Navajali so, da bi si želeli več kreativnosti pri obravnavanju učnih vsebin, saj se jim zdi, kot da so pouk in učni cilji namenjeni le zadovoljevanju maturitetnih standardov. Obenem pa je bil izpostavljen tudi prevelik poudarek na zahtevanem faktografskem znanju s strani učnih načrtov in maturitetnih katalogov, saj si želijo večji poudarek na uporabnosti znanja in razumevanju vsebin, pri čemer pa jih strog maturitetni načrt omejuje.

Omeniti velja tudi leta 2010 sprejeto novo Evropsko digitalno agendo s strani Evropske komisije, ki potrjuje in natančneje določa izzive za prihodnja leta. Cilj agende je čim bolj povečati družbeni in gospodarski potencial IKT. Agenda poudarja, da je to mogoče doseči le z razvojem visoke ravni informacijsko komunikacijskega znanja in spretnosti, skupaj z digitalno in medijsko pismenostjo. Vse evropske države imajo nacionalne strategije za

spodbujanje rabe IKT na različnih področjih, tudi posebne strategije, namenjene izobraževanju. Pogosto je cilj teh strategij omogočiti učencem, da si pridobijo potrebne informacijsko komunikacijske spretnosti (natančneje, informacijsko in komunikacijsko pismenost), in zagotoviti ustrezno usposabljanje za učitelje. Značilno je tudi zagotavljanje naj sodobnejše tehnologije in infrastrukture šolam. Ciljne skupine ukrepov v vseh državah so učitelji. Aktivnosti pa so usmerjene predvsem na primarno in sekundarno izobraževanje (Kresal Sterniša 2012, 10).

Ob primerjavi slovenskega, finskega in nizozemskega izobraževalno sistema sem ugotovila, da ima vsaka država svojo tradicijo, ki se v določeni stopnji odraža na samem edukativnem procesu. Tradicija je tista, ki spremlja posamezne izobraževalne sisteme in posledično izobraževance skozi vse življenje. Primerjati tako različne izobraževalne sisteme med seboj je zelo težko. Velja pa izpostaviti, da tako Nizozemci kot tudi Finci nenehno prenavljajo svoj šolski sistem, uvajajo spremembe in se hitro prilagajajo potrebam trga. Oba sistema sta tudi zato zelo uspešna in sta primer dobre prakse, po katerih se zgledujejo mnoge države. Oba sistema sta usmerjena k demokraciji v izobraževanju, k usposobljenim učiteljem, k vključenosti IKT v izobraževanje in k sodelovanju staršev pri izobraževanju otroka. Le tako je lahko izobraževanje kakovostno in usmerjeno k trajnemu znanju. Slovenija se lahko od obeh sistemov marsikaj nauči in uvede spremembe, ki so se v teh dveh sistemih izkazale za pozitivne. Direktna preslikava določenih uspešnih elementov tako enega kot drugega sistema v slovenskega je sicer nemogoča zaradi drugačne organizacije pa tudi zakonodaje v Sloveniji, vendar jih velja preučiti in prilagoditi.

Sodobno učenje je na prelomnici. Na tej točki pa se mi poraja tudi vprašanje, kako v prihodnje. Skozi raziskovalno delo sem ugotovila, da bi bilo potrebno še več resursov vlagati v predstavitev in promocijo pomembnosti sodobnega načina poučevanja in učenja. Sam namen in cilj transformacijskega učenja je resnično usmerjen v prihodnost, rezultat pa je kvalitetno znanje, še več, trajno znanje. Zato velja učitelje naučiti kako uporabljati IKT, jim nuditi pomoč in podporo pri tem, jih seznaniti z raznovrstnimi možnostmi sodobnih učnih paradigem, ki jih morda še ne poznajo ali zgolj niso znali uporabljati. Dejstvo je, da je kakovostno in uspešno izobraževanje ključ za uspešnost učencev v prihodnosti. Slovenski izobraževalni sistem se mora nenehno posodabljati, vključevati mora sodobne elemente edukativnega procesa, spremljati druge uspešne države in poskušati njihove dobre elemente vgrajevati tudi v naš šolski sistem. Pomembno je nenehno vlaganje države v izobraževanje, v vseživljenjsko izobraževanje in globalno trajno znanje. Okrepiti je potrebno sodelovanje med

izobraževalnimi ustanovami in gospodarstvom, stalno je potrebno izobraževati in nadgrajevati znanje učiteljev, predvsem pa morajo biti izobraževalni programi čim bolj fleksibilni in pripravljeni na hitro reševanje problemov. Samo to bo zagotavljalo in pospeševalo konkurenčnost, ki je ključna za uspešen preboj na trg delovne sile, tako v Sloveniji kot tudi zunaj slovenskih meja.

Raziskava TALIS 2009 opaža razliko pri mnenju ravnateljev o zagotavljanju stalnega izboljševanja didaktične usposobljenosti učiteljev. S to trditvijo namreč v povprečju TALIS držav ravnatelji nekoliko bolj soglašajo kot slovenski ravnatelji (Sardoč in drugi 2009, 192). Zahtevati od učiteljev nov pristop k učenju in poučevanju, brez pravih idej in kazalcev, kako naj to storijo, ne more biti dovolj. Pomembna je dobra profesionalna usposobljenost učiteljev, ki pa jo je moč doseči tako, da se pozornost usmeri k samim učiteljem in njihovi didaktično metodični usposobljenosti za kakovostno izvajanje pouka. Nuditi jim je potrebno več sistematične strokovne podpore, kot so že omenjena dodatna izobraževanja, delavnice o sodobnih metodah in oblikah dela.

Cilj naloge je bil prikazati, da nobena paradigma ni vseмогоča, vsaka ima svoje prednosti in slabosti. Vendar pa je transformacijsko učenje vedno bolj aktualno. Tradicionalno šolo je potrebno nadgraditi z elementi sodobne transformacijske šole, v kolikor želimo dosegati trajno in dinamično znanje, ki pa je ključ za uspešno življenje in konkurenčnost na zahtevnem trgu delovne sile. Transformacijska šola je tista, ki prispeva k razvijanju in oblikovanju novih pismenosti človeka 21.stoletja, kot so informacijska, komunikacijska, digitalna, računalniška pismenost itd. Po drugi strani se je potrebno zavedati tudi močne konkurence in globalizacije, ki zahtevata drugačen pristop k načinu izobraževanja in poučevanja. Poleg znanja je za uspešen napredek vseh, ki pridobivajo izobrazbo potrebno zagotoviti možnosti za stalno izpopolnjevanje na določenem strokovnem področju, spodbujati jih je potrebno za osvajanje vedno novega znanja tudi zunaj dosežene izobrazbe, obenem pa jim je potrebno zagotoviti praktične kompetence za zaposlovanje na posameznih področjih. Zato je tako pomembno v prihodnje oblikovati koncept kakovostne šole in profesionalnega učitelja v 21.stoletju. Pridobivanje znanja ni nikoli končan proces in vsakršna izkušnja ga lahko obogati. Ne smemo pa pozabiti na etično dimenzijo, ki bo vedno bolj v ospredju.

11 LITERATURA

1. Adamič, Milan. 2005. *Vloga poučevanja*. Sodobna pedagogika 56 (1): 76-88.
2. Berce, Jaro. 2005. *Značilnosti in vplivi uvajanja modernih tehnologij in organizacijskih pristopov v državni upravi*. V: Stare, Metka, Bučar, Maja (ur.): *Učinki informacijsko komunikacijskih tehnologij*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 153-157.
3. Blažič, Marjan, Milena Ivanuš-Grmek, Martin Kramar, France Strmčnik in Mladen Tancer. 2003. *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
4. --- in Starc Jasmina. 2006. *Učenje za znanje*. Pedagoška obzorja, Didactica Slovenica 21 (1): 20-33.
5. Brečko, Daniela. 1998. *Kako se odrasli spreminjamo*. Radovljica: Didakta.
6. Brečko, Barbara. 2008. *Šolajoči in uporaba IKT*. RIS Raba interneta v Sloveniji. Dostopno prek: <http://uploadi.www.ris.org/editor/1234334172solajoci%20in%20ikt%2011.2..pdf> (7. januar 2012).
7. *Center Sever – Jug sveta Evrope*. Evropski teden globalnega učenja. 2006. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/novice/pdf/evr_teden_globalno_izo_br_zlozenka.pdf (9. marec 2012).
8. Clark, Richard E. in David Feldon. 2005. *Five common but questionable principles of multimedia learning*. Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge: Cambridge University Press.
9. *CMEPIUS Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja*. Dostopno prek: <http://www.cmepius.si/etwinning.aspx> (10. januar 2012).
10. Crawford, Alan, Samuel R. Mathews, Jim Makinster in E.Wendy Saul. 2005. *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York: The International Debate Education Association.
11. Day, Christopher. 1999. *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
12. Delors, Jacques et al. 1996. *Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
13. Dobnik, Nadja. 2002. *Vloga tutorja pri študiju na daljavo: Priročnik za tutorje Visoke poslovne šole Ekonomske fakultete v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoški center Ekonomske fakultete v Ljubljani.

14. Drucker, Peter Ferdinand. 1993. *Post-capitalist Society*. New York: Harper Business.
15. Ellington, Henry, Fred Percival in Phil Race. 1993. *Handbook of educational technology*. London: Kogan Page, New Jersey: Nichols publishing.
16. European Commission, Information Society and Media Directorate General. *Use of Computers and the Internet in Schools in Europe 2006*. Country brief: Slovenia. Dostopno prek: http://uploadi.www.ris.org/editor/1161430779CountryBrief_Slovenia.pdf (13. april 2012).
17. Eurydice. 2008/2009. *Organisation of the education system in Netherlands*. Dostopno prek: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php (8. januar 2012).
18. --- 2011. *Organisation of General Lower Secondary Education*. Dostopno prek: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education (8. januar 2012).
19. --- and European Commision. 2011. *National system overview on education systems in Europe*. Dostopno prek: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_NL_EN.pdf (9. januar 2012).
20. Gaber, Slavko, Zora Rutar Ilc, Ivan Lorenčič, Fani Nolimal, Slava Pevec Grm, Klara S.Ermenc in Veronika Tašner. 2006. *Zakaj Finci letijo dlje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
21. Gerlič, Ivan. 1995. *Multimedija v izobraževanju*. Poročilo o raziskovalni nalogi za 1995. Maribor: Inštitut Pedagoške fakultete.
22. --- 2005. *Uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije v slovenskih šolah*. Dostopno prek: <http://iris.pfmb.uni-mb.si/old/raziskave/sr2005> (10. november 2011).
23. *Globalno učenje*. Dostopno prek: <http://www.tuditi.si/sl/globalno-ucenje.html> (10. marec 2012).
24. Golob, Nika. 2006. *Vloga doživljajsko izkustvenega učenja pri doseganju naravoslovnih ciljev okoljske vzgoje na razredni stopnji*: doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
25. Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
26. Hechinger Report. 2010. *What can we learn from Finland?: A Q&A with Dr. Pasi Sahlberg*. Dostopno prek: http://hechingerreport.org/content/what-can-we-learn-from-finland-a-qa-with-dr-pasi-sahlberg_4851/ (12. februar 2012).

27. Hirvi, Vilho. 1996. *Change-Education-Teacher Training*. V: Tella, Seppo. (ed.). *Teacher education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 11-19.
28. Hus, Vlasta. 2010. *Učitelji o izkustvenem učenju in poučevanju pri predmetu spoznavanja okolja*. Dostopno prek: <http://www2.arnes.si/~ljzpbs1/confUKR/ARTICLES/KNJIGA%2010%20januar.pdf> (14. april 2010).
29. Illeris, Knud. 2008. *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. London & New York: Routledge.
30. Ivanuš Grmek, Milena, Marija Javornik Krečič, Tina Vršnik Perše, Tina Rutar Leban, Darja Kobal Grum in Bogomir Novak. 2007. *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
31. Jank, Werner in Meyer Hilbert. 2006. *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
32. Jelenc, Zoran. 1998. *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
33. --- 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije: Javni zavod Pedagoški inštitut.
34. Jerman Blažič Andrej in Arh Tanja. 2009. *Analiza vprašalnika o uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT), e-izobraževanja in sodobnih izobraževalnih tehnologij v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji*. Dostopno prek: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/projektno-sodelovanje/Analiza_spletne_ankete.pdf (1. april 2010).
35. Kaj se dogaja na Nizozemskem. 2009. Dostopno prek: http://www.etwinning.net/sl/pub/news/intervjuji_/interview_with_marjolein_menne.htm (14. januar 2012).
36. Karim, Silva. 2003. *Načrtovanje sodobnega pouka*. Dostopno prek: http://www2.arnes.si/~skarim/str_teksti/nacrtovanje.pdf (24. marec 2010).
37. *Key Competencies*. 2002. Brussels: Eurydice.
38. Klemenčič, Sonja. 2004. *Zakaj načrtovati izobraževanje in učenje?* V: Velikonja, Marija (ur.): *Osebnizobraževalni načrt*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 9-25.
39. Kohonen. 1992. po Nummi, T., Rönkä, A. & Sariola, J. 1998. *The LIVE Project: Learning in a Virtual School Environment*. v Nummi, T. & al. *Virtuality and Digital Nomadism. An Introduction to the LIVE Project (1997-2000)*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Centre. Media Education Publication 6,

- 107-132. Dostopno prek: http://www.edu.helsinki.fi/media/mep6/articles_mep6.html (12. februar 2010).
40. Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
41. Kos Kecojević, Živa in Slavko Gaber. 2011. *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
42. Kramar, Martin. 2003. *Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu*. V Marentič Požarnik, Barica. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov.
43. Kresal Sterniša, Barbka. 2012. *Pomembni podatki o učenju in inovacijah z IKT po šolah v Evropi 2011*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Dostopno prek: http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=5406:pomembni-podatki-o-uenju-in-inovacijah-s-pomojo-ikt-v-olah-v-evropi-2011&catid=102:publikacije&Itemid=367 (17. april 2012).
44. Kroflič, Robi, Tina Klarič, Petra Štirn Janota in Karmen Stolnik. 2011. *Kazen v šoli? Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpora prosocialnega ter moralnega ravnanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
45. Kunaver, Jurij. 1990. *Inovacije pri pouku geografije*. Geografski obzornik 37 (2): 10-14.
46. Kupiainen, Sirkku, Hautamaki Jarkko in Tommi Karjalainen. 2009. *The Finnish education system and PISA*. Finland: Ministry of Education Publications.
47. Lang, Manfred, John Olson, Henning Hansen in Wolfgang Bünder. 1999. *Changing schools/changing practices: perspectives of educational reform and teacher professionalism*. Louvain: IPN&Garant Publ.
48. Liket, E.M.T. 2001. Nizozemska. V Döbert, H. In Geißler, G. 2001. *Šolska avtonomija v Evropi*. Ljubljana: Družina d.o.o. in Mohorjeva Celje, 235-251.
49. Lorenčič, Ivan. 2006. *Splošna srednja šola*. V Slavko Gaber (ur.): *Zakaj Finci letijo dlje?*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, 126-151.
50. Marentič Požarnik, Barica. 1980. *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum.
51. --- 1998. *Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove*. *Sodobna pedagogika* 49 (3): 244-261.
52. --- 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
53. --- 2001. *Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja*. *Sodobna Pedagogika* 52 (3): 54-75.

54. --- 2004. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
55. --- 2008. *Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso*. *Sodobna pedagogika* 59 (4): 28-51.
56. ---, Lidija Magajna in Cirila Peklaj. 1995. *Izziv raznolikosti*. Nova Gorica: Založba Educa.
57. Merriam, Sharan B., Rosemary Shelly Caffarella in Lisa Baumgartner. 2007. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey Bass.
58. Miklič, Joža. 2011. *Vzgoja, izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. Dostopno prek: http://www.fos.unm.si/si/dejavnosti/forum_odlicnosti/forumi/?v=2011-rast (13. april 2012).
59. Munus 2. Dostopno prek: http://munus2.tsc.si/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=26 (2. februar 2012).
60. Musek, Janek in Vid Pečjak. 1997. *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
61. *Nizozemska-Kako privabiti kandidate za učitelje in kako jih zadržati v šolah*. 2010. Dostopno prek: http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=2225:nizozemska-kako-privabiti-kandidate-za-uitelje-in-kako-jih-zadrati-v-olah&catid=108:reformatore&Itemid=360 (9. januar 2012).
62. Novak, Bogomir. 2004. *Stili poučevanja učiteljev v funkciji učnih in mišljenjskih stilov učencev*. Dostopno prek: http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2004/1_4/novak_bogomir_stili_poucevanja.pdf (6. april 2011).
63. ---2005. *Učenje kot flow*. Dostopno prek: www.geocities.com/NLPmojster/ucenje_flow.rtf (22. februar 2012).
64. --- 2006. *Moč družbe in transformacija šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
65. --- 2007. *Razmišljanje ob knjigi: Ščuka, Vili*. 2007. *Šolar na poti do sebe*. Dostopno prek: <http://bestbuydoc.com/sl/doc-file/405/dr-novak-bogomir-2007-razmišljanje-ob-knjigi-ščuka-vili-2007-šolar-na-poti-do-sebe.html> (6. januar 2012).
66. --- 2009. *Prenova slovenske šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
67. --- in Marjeta Cerar. 2007. *Uresničevanje konceptov transformacijske šole*. Dostopno prek: www.geocities.com/nlpmojster/transformacijska_marjeta.rtf (18. oktober 2009).
68. Ojanen, Juha. 2002 *Education and training in Finland*. Ministry of Education. Dostopno prek: <http://virtual.finland.fi/netcomm/news/showarticle.asp?intNWSAID=25819> (25. marec 2010).

69. PISA 2006. *Science Competencies for Tomorrow's World*. Dosegljivo prek: http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html (14. februar 2012).
70. Plevnik, Tatjana. 2001. *Dosežki mečejo, dobri zgledi vlečejo*. Urad RS za šolstvo, Ljubljana. Dostopno prek: <http://portal.mss.edus.si/eurydice/organ/finska.htm> (24. marec 2009).
71. Razdevšek Pučko, Cveta. 2007. *Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja in jutrišnja šola?* Dostopno prek: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/kompetence-uciteljev-slo-svn-t07.pdf (18. januar 2012).
72. Repež, Maša in Mojca Štraus. 2008. *Dejavniki uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi PISA 2000: šolski sistem skozi oči raziskave PISA*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.
73. Sanchez, Karin Elena. 2009. *Učenje in izobraževanje ter rojstvo vseživljenjskega učenja*. Dostopno prek: http://www.inti.si/images/stories/Vseved/ucenje%20in%20izobr/uenje_in_izobr.pdf (15. oktober 2009).
74. Sardoč, Mitja, Luka Klepac, Mojca Rožman, Tina Vršnik Perše in Barbara Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: Nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
75. Schein, H. Edgar. 1999. *The Corporate Culture Survival Guide*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.
76. Stančić, Stjepan. 2002. Kompetenčni profil »idealnega« ravnatelja. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 168–184.
77. *Stanje flow-optimalno doživljanje*. Dostopno prek: <http://www.vodja.net/index.php?blog=1&title=stanje-flow-optimalno-doivljanje&more=1&c=1&tb=1&pb=1> (20. oktober 2009).
78. *Surfnet*. Dostopno prek: <http://www.surfnet.nl/en/Innovatieprogramma%27s/surfnetkennisnet/Pages/default.aspx>. (22. januar 2012).
79. Svetlik, Ivan in Samo Pavlin. 2004. *Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja*. *Teorija in praksa* 41 (1-2): 199-211.
80. --- in Andrej Kohont. 2005. *Kompetence v kadrovski praksi*. Ljubljana.
81. Štefanc, Damijan. 2005. *Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem*. *Sodobna pedagogika* 56 (1): 34-57.

82. ---, Jasna Mažgon in Danuša Škapin. 2011. *Z učnimi gradivi do kakovostnega znanja: poročilo o evalvaciji empirične raziskave in racionalne evalvacije: značilnosti in uporaba učnih gradiv v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
83. Taylor, Edward W. 1998. *The theory and practice of transformative learning: a critical review*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
84. Tobin, Daniel R. 1996. *Transformational Learning: Renewing Your Company Through Knowledge and Skills*. New York: John Wiley & Sons, 283.
85. Vovk Korže, Ana. 2007. *Finski model izobraževanja od blizu*. V *Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji*. Maribor: Filozofska fakulteta.
86. Zgajmajster, Margerita. 1995. *Osnovne značilnosti študija na daljavo*. V: Bregar, Lea: *Študij na daljavo - nove priložnosti za izobraževanje = Distance Education - new educational opportunities*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 113-130.
87. *Zakaj globalno učenje?* Dostopno prek: <http://www.humanitas.si/?subpageid=61> (10. marec 2012).
88. Židan, Alojzija. 1993. *O (prihodnjem) usposabljanju družboslovnega pedagoškega kadra*. Teorija in praksa 30 (1-2): 114-119.
89. --- 2004. *O vplivu globalizacijskih procesov na (slovensko) izobraževanje*. V Brglez, Milan in Drago Zajc: *Globalizacija in vloga malih držav: Slovenija v procesih globalizacije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
90. --- 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja (didaktični in znanstveni prispevki)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
91. --- 2007. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
92. --- 2009. *Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
93. Young, Michael F. D. 2008. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London; New York: Routledge.

PRILOGA A: VPRAŠALNIK ZA UČITELJE

Spoštovani učitelji!

Sem Katarina Pucelj, študentka podiplomskega študija na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani. V svoji magistrski nalogi želim preučiti obstoječe načine izobraževalnih praks učenja in poučevanja na srednjih šolah. Prosila bi vas, da odgovorite na naslednja vprašanja, ki se nanašajo na učno področje, ki ga poučujete. Vprašalnik je popolnoma ANONIMEN. Podatki pridobljeni s tem vprašalnikom bodo uporabljeni izključno za preučitev stanja na slovenskih srednjih šolah v namen izdelave moje naloge.

1. Spol

1. moški 2. ženski

2. Starost

___ let

3. Koliko let že opravljate delo učitelja?

- | | |
|---|------------------------------|
| 1. učitelj začetnik (do 2 leti službovanja) | 4. 11 – 20 let službovanja |
| 2. 2 – 5 let službovanja | 5. 21 – 30 let službovanja |
| 3. 6 – 10 let službovanja | 6. 31 in več let službovanja |

4. Ali menite, da bi večja uporaba IKT prispevala h kakovostnejšemu poučevanju in učenju?

1. sploh ne bi prinesla večjih izboljšav	2. ne bi prinesla večjih izboljšav	3. niti eno, niti drugo	4. nekaj izboljšav	5. bistvene izboljšave
--	------------------------------------	-------------------------	--------------------	------------------------

5. Katero strojno opremo uporabljate vi osebno PRI POUKU pri pedagoškem delu? (možnih več odgovorov)

- | | | |
|------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 1. računalnik | 5. mikrofoni | 9. ozvočenje |
| 2. tiskalnik | 6. kamera | 10. digitalne oglasne deske |
| 3. digitalni projektor | 7. digitalni fotoaparati | 11. nič od navedenega |
| 4. DVD predvajalnik | 8. televizijo | 12. drugo: vpišite _____ |

6. Kako pogosto uporabljate računalnik oz. ostalo IKT pri pouku?

1.zelo pogosto	2.pogosto	3.srednje	4.malo	5.zelo malo
----------------	-----------	-----------	--------	-------------

7.Kako se strinjate z naslednjimi trditvami glede tega, kako učenci sprejemajo pouk podprt z računalnikom? (Možen EN odgovor na vrstico)

	Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Niti-niti	Strinjam se	Zelo se strinjam
1.Učenci so bolj motivirani v smislu sodelovanja	1	2	3	4	5
2.Učenci kažejo večje zanimanje za učno snov	1	2	3	4	5
3. Z uporabo računalnika so razlike v hitrosti dojetanja učne snovi med učenci bolj opazne	1	2	3	4	5
4. Učenci hitreje obvladajo učno snov	1	2	3	4	5
5. Če uporabljamo računalnik, je miselna aktivnost učencev večja	1	2	3	4	5
6. Večje možnosti za individualizacijo pouka	1	2	3	4	5
7. Lažja izvedba problemskega pouka	1	2	3	4	5

8. Kako pogosto v povprečju uporabljate naslednje izmed uslug interneta pri poučevanju in učenju? (Možen EN odgovor na vrstico)

	Nekajkrat na teden	Enkrat na teden	Nekajkrat na mesec	Enkrat na mesec	Redkeje	Nikoli
1.Elektronska pošta	1	2	3	4	5	6
2.Forumi in klepetalnice	1	2	3	4	5	6
3.Videokonferenčni sistemi	1	2	3	4	5	6

4.Različne baze znanja (npr.digitalna knjižnica, baze podatkov)	1	2	3	4	5	6
5.Izobraževalno programsko opremo na spletu	1	2	3	4	5	6
6.Spletne strani	1	2	3	4	5	6

9. Kako pogosto storite med šolskim letom naslednje? (Možen EN odgovor na vrstico)

	Nikoli	Včasih	Pogosto	Vedno
1.Poučujem tisto, kar piše v učbeniku.	1	2	3	4
2.Učencem večji del snovi narekujem.	1	2	3	4
3.Zadostuje mi, če učenci znajo obnoviti tisto, kar smo obravnavali.	1	2	3	4
4.Usmerjam učence, da berejo in brskajo po drugih učnih gradivih.	1	2	3	4
5.Učencem priskrbim dodatna gradiva.	1	2	3	4
6.Snov predstavim primerjalno, na podlagi več virov.	1	2	3	4
7.Pri pouku uporabljam računalnik in drugo IKT tehnologijo.	1	2	3	4

10.Pri naslednjem vprašanju označite, kako pogosto pri pouku uporabljate naslednje metode. (Možen EN odgovor na vrstico)

	Nikoli	Včasih	Pogosto	Vedno
1.Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo.	1	2	3	4
2.Učenci delajo v skupinah, nato svoje delo predstavijo.	1	2	3	4
3.Učenci delajo na projektih, informacije zbirajo izven šole.	1	2	3	4
4.Učenci sodelujejo pri predstavitvah snovi.	1	2	3	4
5.Učenci delajo individualno, učitelj jih usmerja in vodi.	1	2	3	4

11.Kako pogosto storite med poukom naslednje? (Možen EN odgovor na vrstico)

	Nikoli	Včasih	Pogosto	Vedno
1. Učence učim uporabljati različne strategije učenja.	1	2	3	4
2. Učence spodbujam k uporabi IKT tehnologije.	1	2	3	4
3. Učence spodbujam, da iščejo povezave s snovjo drugih predmetov.	1	2	3	4
4. Spodbujam učenčevo nadarjenost.	1	2	3	4
5. Povabim strokovnjaka s področja obravnavane tematike, da predstavi praktične izkušnje.	1	2	3	4

12. Kako naslednje trditve veljajo za vas kot učitelja? (Možen EN odgovor na vrstico)

	1- sploh ne velja	2-ne velja	3-niti velja, niti ne velja	4- velja	5- zelo velja
1. Učence spodbujam k kreativnemu učenju.	1	2	3	4	5
2. Opazim kdaj je učencem snov dolgočasna in jo poskušam popestriti z rekviziti, primeri študij, sodobnimi informacijskimi tehnologijami, z igranjem vlog ipd.	1	2	3	4	5
3. Pri mojem predmetu ni monotomije v procesu podajanja znanja učencem.	1	2	3	4	5
4. Znanja ne preverjam zgolj na klasičen način (s testi).	1	2	3	4	5
5. Učence nagradim za njihovo kreativnost, dodatne (neobvezne) naloge, za zanimive informacije in izkušnje glede učne snovi, ki jih delijo z razredom.	1	2	3	4	5
6. Učno uro sproti prilagajam (prirejam) trenutnim razmeram oziroma didaktičnim situacijam.	1	2	3	4	5

13. Kateri predmet poučujete?

1. biologija

2. filozofija

3. fizika

4. geografija

- | | | | |
|---------------|-----------------------------------|-----------------|-----------------------------|
| 5. glasba | 8. psihologija | 10. slovenščina | 13. zgodovina |
| 6. kemija | 9. računalništvo
(informatika) | 11. sociologija | 14. drugo:
vpišite _____ |
| 7. matematika | | 12. tuj jezik | |

14. Bi želeli vzpostaviti še kakšen pomemben element, vezan na obravnavano tematiko, ki ga s tem vprašalnikom nismo zajeli?

Najlepša hvala za vaš čas in sodelovanje!

PRILOGA B: INTERVJU Z UČITELJICO GEOGRAFIJE NA GIMNAZIJI POLJANE

- Po literaturi, zlasti za slabše učence velja, da si večinoma želijo učitelja kot prenašalca znanja. Verjamejo, da se dovolj naučijo in dosegajo dobre učne rezultate s spominskim učenjem, torej se le pasivno informirajo. Včasih se celo zgodi, da starši podpirajo tovrstno mišljenje. Kakšno znanje po vašem mnenju pridobijo ti učenci, v primerjavi z učenci, ki aktivno sodelujejo v procesu pouka ter samostojno raziskujejo?*

»Gimnazija Poljane je nekoliko specifična, saj imamo že vsa leta omejitve vpisa in so kriteriji za sprejem na našo šolo zelo visoki. Vpisujejo se samo odlični dijaki, kakšno leto so pogoji tako zahtevni, da ima lahko dijak v spričevalu samo eno štirico. Zato nimam prav veliko izkušenj z manj sposobnimi učenci. Tisti, ki dosegajo slabše ocene praviloma niso dovolj motivirani za delo, ali pa so preveč obremenjeni z izvenšolskimi dejavnostmi. Večina dijakov se zelo rada aktivno vključi v pouk, znanje pa je trajnejše, bolj praktično in uporabno. Ravno slabši dijaki imajo zelo radi aktivne oblike učenja, saj lahko izrazijo mnogo veččin in spretnosti, ki jih učitelj pri klasičnih oblikah dela ne opazi.«

- Snov, ki jo je potrebno pri določenem predmetu predelati, je zapisana v kurikulumu. Na kakšen način učencem približate obravnavano snov oziroma če vprašam drugače, na kakšen način (če sploh) učencem razložite pomembnost obravnavane snovi? Snov le predelate po učnem načrtu ali imate drugačno strategijo?*

»Vedno izhajam iz vsakdanjega življenja, snov poskušam aktualizirati in ji dati neko aktualno obliko. Obenem tudi pojasnim teoretična izhodišča za uporabo določene učne metode. NPR:

če snov obravnavamo s pomočjo miselnega vzorca, dijake pred delom seznanim z teorijo miselnih vzorcev (kako delujejo možgani, kaj so ključne besede, kakšno je pomnenje itd.)«

3. *Čemu dajete prednost pri preverjanju in ocenjevanju znanja – zahtevate, da se učenec na pamet nauči obravnavano snov ali spodbujate obnovo z lastnimi besedami, izkušnjami? Na kakšne načine preverjate znanje?*

»Pri preverjanju spodbujam kreativnost in inovativnost, zato imam različne oblike ocenjevanja: referati, miselni vzorci, komentarji, spletna učilnica. Pri testih pa seveda moramo preverjati tudi poznavanje pojmov in vsebin na takšen način, da bodo dijaki uspešni na maturi. Torej nas na določen način matura omejuje, saj je zadnja leta izrazito faktografsko naravnana in zato moramo to zahtevati tudi od dijakov. Sicer pa se govori o prenovi mature – bomo videli.«

4. *Dejstvo je, da vsi učenci niso enako dojemljivi, sposobni, ustvarjalni. Kakšne razlike opazate med povprečnimi učenci in tistimi, ki izražajo veliko željo po osvajanju in pridobivanju znanja?*

»Vsi učenci niso enako sposobni, ustvarjalni in kreativni, tako kot niso vsi učitelji, ali če gledamo še širše – ljudje. To ustvarja pestrost. Težko bi opisovala razlike med povprečneži in ukaželnimi učenci. Morda tisti, ki izkazujejo povprečnost pri našem predmetu blestijo kje drugje? Menim, da lahko tudi povprečen, ali celo podpovprečen učenec na določenem področju odličen. Če ni to matematika, je pa morda šport, ali pa jeziki, ali pa risanje? Osnovni problem je verjetno v motivaciji dijakov, v premalo individualnega dela z dijaki, kjer bi dobili priložnost, da jih bolje spoznamo in odkrijemo, na katerem področju so dobri in jih nato vzpodbujamo. Motivacijo pa takšni dijaki hitro izgubijo – saj so naši učni načrti prenatrpani z vsebinami, ki so duhomorne ne samo za dijake, pač pa včasih tudi za učitelje.«

5. *Menite, da je lahko vsak učitelj kos različno sposobnim učencem, ki so za učenje različno zainteresirani? Kako rešujete to težavo pri učni uri – manj zainteresirani učenci potrebujejo več spodbude in motivacije in v kolikor se preveč posvečate njim, se bolj zainteresirani učenci dolgočasijo, s tem tvegate tudi njihov upad motivacije. Kako rešujete tovrstne težave pri učni uri?*

»Če je učitelj dober, potem je lahko kos skoraj vsakemu učencu. Težave rešujemo z individualizacijo pouka – nivojski pouk ni nič novega. Moja tašča je po vojni učila tudi po več kot 40 otrok v enem razredu. Poučevala je prvi razred. Ko sem jo vprašala, kako si jih sploh

lahko naučila brati in pisati, ko pa jih je bilo toliko? Smejala se je. Z individualizacijo dela, nivojskim poukom znotraj razreda in dobro organizacijo pouka. Dostikrat so boljši učili slabše in nadzirali njihovo delo v skupini nekaj minut, da sem se lahko posvetila kakšnemu učencu.«

6. *Vloga učitelja se iz leta v leto spreminja, postaja zahtevnejša, težja, učitelj naj ne bi bil zgolj podajalec znanja, temveč spodbujevalec kritičnega mišljenja in motivator. To zahteva sodobnega učitelja, ki se tudi sam nenehno izobražuje in dopolnjuje svoje znanje. Ali opazate razlike med mlajšimi in starejšimi učitelji, glede navad in stilov poučevanja, glede podajanja znanja, glede priprav na učne ure, glede ocenjevanja znanja, glede uporabe sodobnih izobraževalnih metod ipd.?*

»Da, opažam. Upala sem, da bodo mlajši učitelji bolj odprti za novosti, pa sem razočarana. Saj ne, da ne bi znali, imam občutek, da se jim to ne da, ker bi porabili preveč prostega časa. Dejstvo namreč je, da se moramo učitelji sami zavzemati in naučiti uporabljati IKT. In slediti novostim. Mladi za to nimajo tolikšnega interesa, temveč zgolj sledijo učnemu načrtu, to se jim zdi dovolj. Učitelji med 50 in 60 letom se mi zdijo najbolj ustvarjalni. Vsaj pri nas je tako: stari učitelji bolj poznamo IKT kot mladi. Res, prav žalostno.«

7. *Menite, da nacionalni predpisani kurikulumi in šola kot institucija spodbujajo moderen pristop k učenju in poučevanju? S tem mislim na uporabo sodobnih edukativnih praks, kot so uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju, kritično mišljenje, fleksibilnost, inovativnost, uporabo čimbolj raznolikih didaktičnih pripomočkov ipd.*

»Da, spodbujajo. Vendar je problem v tem, da nas učitelje nihče ne nauči, kako poučevati na ta nov način, kako to uporabiti pri pouku. Zato se znajdemo vsak po svoje, eni bolj drugi manj. Spet odvisno od učitelja do učitelja, koliko se mu da oz. kolikšen interes ima, da ponudi učencem nekaj novega, nekaj kar se mora v bistvu še sam naučiti.«

8. *Kompetence učiteljev so vedno bolj postavljene v ospredje izobraževalnega procesa in postajajo čedalje pomembnejše pri učnem procesu. Učni procesi stremijo k modernim pristopom v izobraževanju. Ali država in/ali šola naredita dovolj za nenehno izobraževanje učiteljev, za posodabljanje in dopolnjevanje znanja s stalnimi strokovnimi seminarji, izboljšavo izobraževalnih praks ipd., da bi lahko le ti uspešno implementirali zahteve države/šole v učno okolje? Kaj pogrešate z njune strani?*

»Da. Ne pogrešam nič. Imam vse, kar potrebujem. Šola – ravnatelj ima sodobno vizijo in si na tem področju zelo prizadeva.«

9. *Nove tehnologije in novi mediji (računalnik, internet) ter njuno hitro spreminjanje zahtevajo od učiteljev nove spretnosti in nova znanja, da ju lahko vključijo v svoj učni program. Kakšen je vaš odnos do uporabe informacijsko komunikacijskih tehnologij v učnem procesu? Ali opazate kakšne razlike med mlajšimi in starejšimi učitelji glede uporabe le te v edukativnem procesu?*

»Moj pouk je vedno podprt z IKT. To se mi zdi zelo pomembno. Mladi učitelji se tega premalo zavedajo. Škoda, da so pri nas nosilci IKT tehnologij ravno starejši profesorji.«

10. *Kako uspešno se učitelji spoprijemate s hitrimi družbenimi spremembami (učenje komunikacijskih spretnosti, iniciativnosti, uporabe novih tehnologij), ki se odražajo tudi pri učnem procesu? Bolj zaupate tradicionalnim, že preverjenim učnim praksam?*

»Sama se trudim, da vsaj malo sledim IKT – stvari se res hitro spreminjajo. Mi pa je to všeč. Ko vrsto let predavaš isto snov, če bi jo predaval z enakimi metodami – bi bilo ubijalsko dolgočasno. Mislim, da sem dokaj uspešna. Si pa seveda vedno korak za dijaki- vsaj pri IKT. To se je letos lepo pokazalo s programom Prezi. Powerpoint je preživet, moderen je Prezi. Treba se ga bo naučiti, saj ga dijaki obvladajo in obožujejo, nekateri učitelji pa zanj še slišali niso.«

11. *Kakovostno in čim dolgotrajnejše znanje učencev sta cilja, ki jima želi zadostiti vsaka šola. Kateri so tisti pristopi k učenju in poučevanju, s katerimi menite, da sta ta dva cilja najbolj realno dosegljiva? Na kakšen način sta uresničljiva in ali jih obstoječ izobraževalni sistem spodbuja?*

»Ko je bil moj sin star 6 let, smo mu povedali, da smo ga vpisali v smučarski tečaj. Bil je začuden: saj vendar znam smučati! Z možem sva se spogledala: Res, kje pa si se naučil? Gledal sem smučarsko tekmo po televiziji, je odvrnil samozavestno! Ta zgodbica odgovori na vaše znanje. Učenec bo postal dober govornik, če bo imel svoje govorne nastope pred publiko. Dober organizator timskega dela bo, če bo sodeloval v timu. Zapomnil si bo tisto, kar se mu bo zdelo, da ima praktično – uporabno vrednost. In še bi lahko naštevala. Naš izobraževalni sistem je v osnovi dober. Imela sem možnost, da sem spoznala izobraževalne sisteme v Avstriji, Španiji, na Finskem, Nizozemskem. Povsod imajo kaj dobrega, pa tudi slabega. Tako je verjetno tudi pri nas. Bolj kot izobraževalni sistem, me skrbijo udeleženci v

sistemu – učitelji in dijaki: kriza vrednot in kriza družbe se kaže tudi v šoli. Vse več je apatije in idej, da se da hitro uspeti ne s trdim delom, pač pa z nedelom, morda celo s prevaro.«