

The image features two vibrant red bell peppers, one positioned above the other, both glistening with water droplets. They are connected by a single green stem that curves slightly. The background is a clean, bright white. Two semi-transparent red rectangular boxes are overlaid on the image: one in the upper left corner containing the editors' names, and another in the lower right corner containing the title.

Edited by  
**Bogdana Borota**  
**Mara Cotič**  
**Dejan Hozjan**  
**Ljubov Zenja**

## **Social Cohesion in Education**

This monograph is a thorough and widely conceived consideration on social cohesion in education. Wherever it was possible the authors based their considerations on empirical studies, and with those studies done years ago by other researchers using their own original empirical instruments. Another common trait is the desire for changes, for transformation of institutions and actions within education; the majority of participants in the monograph proposed on the basis of their considerations certain changes and action measures. Therefore, we have in our hands a book which is in certain parts innovative, here and there slightly ironical, and above all invites the population of students and professional public to critical reflection on social cohesion in the area of education.

*Ms. Tanja Renner, Dr. Sc., Full Prof.*

The discussions on conceptualisation and factors of influence as well as on the creation of social cohesion, inclusion, differentiation and individualisation and also on the gifted, which is all presented in this monograph, are even more important when seen from the perspective of social and human capital, as it has been established that human capital plays an important role in innovations, contestations and competitions as well as in economic development which is based on performance in education.

*Ms. Jurka Lepičnik Vodopivec, Dr. Sc., Assoc. Prof*

# Social Cohesion in Education



Edited by  
**Bogdana Borota**  
**Mara Cotič**  
**Dejan Hozjan**  
**Ljubov Zenja**

# **Social Cohesion in Education**

**Ministry for Education and Science of Ukraine**  
**Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages**

**Horlivka 2011**

## **Social Cohesion in Education**

Editors: Bogdana Borota, Mara Cotič, Dejan Hozjan, Ljubov Zenja

Reviewers: Tanja Rener, Jurka Lepičnik Vodopivec, Valentin Alfimov

Proof-reading: Martina Mejak, Martina Rodela

Front cover design: Tina Cotič

Published 2011

Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages

Printed: Birografika BORI, d.o.o.

ISBN 978-966-8469-1

*»Operacija delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete: Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja; prednostne usmeritve Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.«*

*Monography has also been produced as a result of several years of scientific cooperation between academic centre Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages from the town of Horlivka, Ukraine, and the Faculty of Education, University of Primorska.*

UDC - УДК 37:316.4  
Social Cohesion in Education. –Горлівка :  
Вид-во ГДПІІМ 2011. –336 с.  
ISBN 978-966-8469-1

# CONTENTS

<b>Tanja Renner</b>	
Book Review / Recenzija .....	8
<b>Jurka Lepičnik Vodopivec</b>	
Book Review / Recenzija .....	14
<b>Dejan Hozjan</b>	
Thinking about the importance of social cohesion in education / Razmišljanje o pomenu socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju .....	16
<b>Chapter one</b>	
<b>SOCIAL COHESION IN EDUCATION</b>	
<b>Grozdanka Gojtkov</b>	
Social Cohesion and Participatory Epistemology .....	21
<b>Dejan Hozjan</b>	
Konceptualizacija socialne kohezivnosti v šolskem polju .....	35
<b>Božidar Opara, Vanja Kiswarday, Mojca Kukanja Gabrijelčič, Sonja Rutar</b>	
Terminološka vprašanja in dileme na področju zagotavljanja socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju .....	47
<b>Bogdana Borota, Dejan Hozjan</b>	
Razumevanje socialne kohezivnosti v praksi .....	65
<b>Janez Krek, Janez Vogrinc</b>	
Izbrani predlogi sistemskih rešitev v šolskem sistemu z vidika socialne kohezivnosti .....	79
<b>Anna Kožuh</b>	
Mednarodna analiza koncepta inkluzije na primeru poljskega izobraževalnega sistema .....	95

**Chapter two****SOCIAL COHESION FACTORS****Urban Vehovar**

Kognitivni potencial prebivalstva RS kot dejavnik vzdržnosti  
omogočajoče in usposablajoče države blaginje . . . . . 111

**Tina Kavčič, Maja Zupančič**

Psihološki dejavniki socialne kohezivnosti v vzgoji in  
izobraževanju . . . . . 129

**Amalija Žakelj, Mara Cotič**

Vpliv socialno-kulturnega okolja na znanje učencev pri matematiki  
in slovenščini . . . . . 141

**Vanja Riccarda Kiswarday**

Socialno kohezivna šola/vrtec kot najučinkovitejše okolje za  
razvijanje življenjske odpornosti in prožnosti . . . . . 153

**Sonja Rutar**

Razred in skupina otrok kot učeča se skupnost . . . . . 171

**Chapter three****INCLUSIVE EDUCATION****Sandra L. Loughran**

Inclusive Education and Pedagogy: A Path to Social Cohesion . . . . . 187

**Sandra L. Loughran**

The Challenges of Inclusive Educaiton and Pedagogy . . . . . 198

**Nataša Dolenc Orbanič, Janja Plazar**

Pouk naravoslovja v inkluzivnih oddelkih . . . . . 214

**Chapter four****DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALIZATION IN EDUCATION****Majda Cencič**

Zunanja diferenciacija šol v preteklosti in v sedanjem času . . . . . 224



**Mitja Kranjčan**

Sistemska ureditev diferenciacije in individualizacije v vzgoji in izobraževanju .....	242
---	-----

**Chapter five  
GIFTED PUPILS****Ivan Ferberžer**

Holistične, humanistične in moralno etične perspektive nadarjenosti	254
---	-----

**Олена Бочарова**

Україна характеристика стану соціально-педагогічної підтримки обдарованих учнів у польщі .....	275
---	-----

**Mojca Juriševič**

Socialna vključenost nadarjenih učencev .....	289
---	-----

**Mojca Kukanja Gabrijelčič**

Pravičnost in enakost ali nadarjen v »družbi za vse« .....	305
--	-----

<b>INDEX</b> .....	319
--------------------	-----

<b>STVARNO KAZALO</b> .....	323
-----------------------------	-----

<b>AUTHORS INDEX</b> .....	327
----------------------------	-----

## BOOK REVIEW

The concept of social cohesion is one of the fundamental concepts in social sciences, and its researching has had at least since the publication of Durkheim's *De la division du travail social* (On Social Distribution of Labour) in 1893 more than a centennial of traditions. The concept and the researching of social cohesion are in cotemporary times going through a real renaissance and there are many reasons for this. At least since the seventies' of the previous century we have been living in the period of intensified globalisation on one hand and in the times of high, even excessive individualisation, on the other hand which, naturally, influences high social cohesion in both directions, in that better opportunities of integration and cooperation are available as well as in more and more intensive processes of social disintegration, anomie, uncertainty and risk. Nothing of the above said has avoided the society we live in: we are also facing the change of wealth system and it seems that it goes more and more in the directions which are not beneficial for the majority of people; social vulnerability is increasing in more and more segments of population, including children and young people for whom we have until recently firmly claimed that they deserve the highest possible equal opportunities for their life and development.

This monograph is a thorough and widely conceived consideration on social cohesion in education. It consists of five thematic clusters. In the first one the authors study the epistemological, conceptual and terminological opportunities, challenges and also the pitfalls in the understanding of social cohesion in education. Especially valuable are less well known and at least less emphasised dimensions of social cohesion which at schools are attainable differently from what we are accustomed to, e.g., by looking for hidden meanings, alternative interpretations, by doubting about all »big stories« offering ultimate answers, by being critical and ironical to our own identity constructions and by saying that personal freedom and autonomy are only dust if they do not provide the same things to all others. Participative, inclusive and emancipatory oriented pedagogic should be sensitively alert about the application of terms, as the authors claim. When the application of words – which is never neutral since they reflect the proportions of powers – hardens into a discourse, it might become very burdensome and stigmatising for all the »different«, e.g., for children with special educational needs and also for specially gifted. The overview of the interpretation of social cohesion in Slovenian school legislation is quite informative and certain system solutions in education from the point of view of social cohesion are very interesting; interesting is also how experts in school and pre-school organisations understand the significance of social cohesion as well as the analysis of inclusion concept in the Polish educational system. In that part of the text one should not overlook a small but important warning, in fact the »back side« of merely systematic

## RECENZIJ

Koncept družbene kohezivnosti je eden temeljnih konceptov v družbenih vedah, njeno raziskovanje pa ima vsaj od objave Durkheimove *De la division du travail social* (O družbeni delitvi dela) leta 1893 že več kot stoletno tradicijo. Koncept in raziskovanje družbene kohezivnosti doživljata v sodobnem času pravo renesanso, razlogov za to je veliko. Vsaj od sedemdesetih let prejšnjega stoletja naprej živimo v času intenzivne globalizacije po eni in domnevno visoke, celo presežne individualizacije po drugi strani, kar gotovo vpliva na družbeno kohezivnost v obeh smereh, ponujajo se večje možnosti integracije in sodelovanja in hkrati so vse bolj intenzivni procesi družbene razgradnje, anomije, negotovosti in tveganj. Nič od tega ni obšlo družbo, v kateri živimo: tudi pri nas se spreminja blaginjski sistem in videti je, da vse bolj v smereh, ki ne koristijo večini ljudi, povečuje se socialna ranljivost vse večjih segmentov prebivalstva, vključno z otroki in mladimi, za katere smo še ne dolgo tega prisegali, da morajo imeti kar najbolj enake razvojne in življenjske možnosti.

Pričujoča monografija je temeljit in široko zastavljen premislek o družbeni koheziji na področju vzgoje in izobraževanja. Sestavlja jo pet vsebinskih sklopov. V prvem avtorice in avtorji preučujejo epistemološke, konceptualne in terminološke možnosti, izzive in tudi pasti razumevanja družbene kohezije v vzgoji in izobraževanju. Posebej dragocene so manj znane ali vsaj manj poudarjene razsežnosti družbene kohezije, ki jih je v šoli mogoče dosežati drugače, kot smo vajeni, tako da npr. iščemo skrite pomene, alternativne interpretacije, da dvomimo v vse »velike zgodbe«, ki ponujajo končne odgovore, da smo kritični in ironični do lastnih identitetnih konstrukcij in da sta individualna svoboda in avtonomija zgolj prah, če istega ne omogočata vsem drugim. Participativna, inkluzivna in emancipatorično naravnana pedagogika naj bo tenkočutno pozorna na uporabo terminov, pravijo avtorice in avtorji. Ko se uporaba besed – in ta ni nikoli nevtralna, ker se v njej odražajo razmerja moči – strdi v diskurz, je lahko zelo obremenilna in stigmatizirajoča za vse »drugačne«, npr. za otroke s posebnimi izobraževalnimi potrebami in tudi za posebej nadarjene. Informativen je pregled interpretacije družbene kohezivnosti v slovenski šolski zakonodaji, zanimivi so predlogi nekaterih sistemskih rešitev v šolstvu z vidika družbene kohezivnosti, pa tudi kako strokovnjakinje in strokovnjaki v šolah in vrtcih razumejo pomen socialne kohezivnosti ter analiza koncepta inkluzije v poljskem izobraževalnem sistemu. V tem delu besedila ne gre prezreti drobnega, a pomembnega opozorila, pravzaprav »hrbtne strani« zgoraj sistema razumevanja družbene kohezivnosti, ki se prepogosto zaključijo v zvočnem, dejansko pa praznem leporečju politične korektnosti »strateških dokumentov«.

V raziskovanju dejavnikov družbene kohezivnosti avtorice in avtorji ugotavljajo, kateri so ključni mehanizmi, ki vplivajo na izkoristek kognitivnega potenciala

understanding of social cohesion which too often ends with sonic, but in practice with empty verbiage of political correctness of »strategic documents«.

While researching the elements of social cohesion the authors found out what are the main mechanisms influencing the cognitive efficiency potential of children and young people, from large structural influential factors to individual traits and specificities. At this point it does not seem that the circumstances in Slovenia significantly differ from the situation abroad: everywhere the economical, cultural and the social capitals of children's direct environment are those who have the biggest impact on their educational performance. In the context of social cohesion in Slovenia it is again worth calling attention to simply too large differences between the centre and other regions, which entails that children and young people from certain geographical areas, in particular from Prekmurje region, are additionally – and seriously unjustly – underprivileged. Particularly, the vulnerable groups of children and young people who need additional support the school environment should provide with stronger incentives for their resilience, i.e., in developing resilience and flexibility which would ensure not only adjustment to more difficult circumstances, but also productive resistance by developing »emancipatory equipment«.

We can read about how can inclusive education contribute to larger social cohesion in the third cluster where the author claims that social cohesion, despite being a narrow area, is actually practical presentation and model of social cohesion practice. Both authors, who were studying natural sciences instruction in the inclusive classes in Slovenia, otherwise discovered that there were a number of difficulties, but also one measurable achievement: the acquisition of children's self-confidence and thus the increase of their human dignity.

It is interesting to read the overview on external differentiation of school institutions in the Slovenian education history, and it is exiting to read about the finding that in our case there are at least two hidden external differentiations of our schools; one in reference to gender (gender segregation of secondary education, above all the technical and vocational one) and the other in reference to socio-economic status of parents (public and private schools). Despite the fact that the number of institutions for children with special educational needs have been reduced due to the dissemination of doctrine and the process of inclusion, this kind of differentiation is still supported by a number of pedagogues.

In the last thematic section on talent and social inclusion of gifted pupils we can find an authentic plea for holistic understanding of talent which is far from usual prevailing reduction of gifted down to their mere intellectual-cognitive potentials. Confluent model emphasising humanistic and morally-ethical dimensions of talent thus gets a new, more community oriented perspective. In order to have gifted young people more and better included in their environment where they live, it would be wise – above all from the perspective of social cohesion

otrok in mladih, od velikih, strukturnih dejavnikov vpliva do individualnih značilnosti in posebnosti. Tu ni videti, da bi razmere v Sloveniji značilno odstopale od razmer drugod: povsod so ekonomski, kulturni in socialni kapitali otrokovega neposrednega okolja tisti, ki najbolj vplivajo na njegove vzgojno izobraževalne dosežke. V kontekstu družbene kohezivnosti slovenskega prostora velja ponovno opozoriti na preprosto prevelike razlike med centrom in ostalimi regijami, zaradi česar so otroci in mladi iz nekaterih geografskih področij, npr. iz prekmurske regije, še dodatno – in hudo nepravilno – prikrajšani. Posebej ranljivim skupinam otrok in mladih, ki potrebujejo dodatno oporo, bi moral šolski prostor omogočati močnejše spodbujanje rezilientnosti, se pravi razvijanje odpornosti in prožnosti, kar bi jim omogočalo ne le prilagajanje težjim okoliščinam, pač pa – z razvijanjem »emancipatorične opreme« – tudi produktiven odpor.

Kako lahko inkluzivna pedagogika prispeva k večji družbeni kohezivnosti, beremo v tretjem sklopu, kjer avtorica, ki primerja slovenske in ameriške izkušnje na področju inkluzivnega izobraževanja, trdi, da je slednje, čeprav ožje področje, pravzaprav ustrezen prikaz in model prakticiranja družbene kohezivnosti. Avtorici, ki sta raziskovali pouk naravoslovja v inkluzivnih oddelkih v Sloveniji, sta sicer ugotovili, da pri tem obstaja vrsta težav, a tudi en nemerljivo pomemben dosežek: pridobivanje samozavesti otrok in s tem večanje njihovega osebnega dostojanstva.

Zanimiv je tudi pregled zunanje diferenciacije šolskih ustanov v slovenski pedagoški zgodovini, vznemirljiva pa ugotovitev, da pri nas obstajata vsaj dve vrsti prikrite zunanje diferenciacije šol, in sicer glede na spol (spolna segregacija srednjega šolstva, predvsem tehniškega in poklicnega) in glede na socialno-ekonomski status staršev (javne in zasebne šole). Čeprav se zaradi razširjanja doktrine in procesov inkluzije zmanjšuje število ustanov za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, to vrsto diferenciacije številni pedagogi in pedagoginje še zmeraj podpirajo.

V zadnjem tematskem sklopu o nadarjenosti in socialni vključenosti nadarjenih učencev najdemo pravi pledoaje za holistično razumevanje nadarjenosti, ki je daleč od običajno prevladujoče redukcije nadarjenih na njihove zgolj intelektualno-kognitivne potenciale. Konfluentni model s poudarkom na humanističnih in moralno-etičnih razsežnosti nadarjenosti tako dobiva novo, bolj k skupnosti naravnano perspektivo. Da bi bili nadarjeni mladi ljudje bolj in bolj vključeni v okolje, v katerem živijo, bi bilo modro – predvsem z vidika družbene kohezivnosti – razmisliti in odpraviti ovire, ki preprečujejo, da bi se individualne ustvarjalnosti prepoznale, podprle in sinergično povezale.

Prispevki v monografiji so raznovrstni, avtorice in avtorji poudarjajo različne razsežnosti družbene (ne)kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju, kar naredi branje informativno bogato in večplastno. Najdemo pa tudi nekaj skupnih potez in vsaj dve sta zelo razvidni. Kjer je bilo mogoče, so avtorice in avtorji svoja razmišljanja povezali z empiričnimi raziskovanji, s takimi, ki so jih opravili v preteklosti

– to thoroughly consider and eliminate barriers preventing us from recognising individual creativity, to support it and connect it in synergy.

The contributions, composing this monograph, are diverse; the authors emphasise different dimensions of social (non)cohesion in education which makes reading it informatively rich and manifold. We can also find certain common actions; at least two are evident: wherever it was possible the authors based their considerations on empirical studies, and with those studies done years ago by other researchers using their own original empirical instruments. Another common trait is the desire for changes, for transformation of institutions and actions within education; the majority of participants in the monograph proposed on the basis of their considerations certain changes and action measures. Therefore, we have in our hands a book which is in certain parts innovative, here and there slightly ironical, and above all invites the population of students and professional public to critical reflection on social cohesion in the area of education.

Ms. Tanja Renner, Dr. Sc., Full Prof.

drugi raziskovalci in raziskovalke in z lastnimi izvirnimi empiričnimi študijami. Druga skupna poteza je želja po spremembah, po preobrazbi ustanov in delovanja v vzgoji in izobraževanju; večina sodelujočih v monografiji je namreč na podlagi svojih premišljanj predlagala možne spremembe in ukrepe. V rokah imamo torej knjigo, ki je mestoma inteligentno inovativna, tu in tam malce ironična, predvsem pa vedoželjno študentsko in strokovno javnost vabi h kritični refleksiji družbene kohezivnosti na področju vzgoje in izobraževanja.

Prof. dr. Tanja Rener

## BOOK REVIEW

The strategies of contemporary education in the European Union have been in the last decade aimed at increasing social cohesion. They emphasise that the role of education and training is very important, particularly in the area of strengthening social cohesion, as they prevent discrimination, exclusion, racism and xenophobia which encourages fundamental values common to all European communities, such as tolerance and respect of human rights.

The discussions on conceptualisation and factors of influence as well as on the creation of social cohesion, inclusion, differentiation and individualisation and also on the gifted, which is all presented in this monograph, are even more important when seen from the perspective of social and human capital, as it has been established that human capital plays an important role in innovations, contestations and competitions as well as in economic development which is based on performance in education.

The monograph puts emphasis, besides theoretical perspectives – particularly the theoretical ones, also on the applicative dimensions of social cohesion in the entire vertical, from pre-school period to adult education, which gives this monograph a wider applicability. The contributions in the monograph are divided into five larger thematic units which contribute to its transparency and orderliness. In their contributions the authors are searching for the answers on certain questions among them to what measure is social cohesion imbedded in the applicable legislation and in educational practice, where they call attention to loopholes and put forward proposals on how to improve solutions in the legislative area and in practice. The content stance of the monograph is undoubtedly going to provide a significant contribution to the development of social cohesion in education.

The work has, besides scientific and theoretical value, also professionally practical value. It will be practically used by the professors and students in their educational, social and humanistic sciences work as well as by headmasters, educators and teachers for the preparation of the strategies of work at their schools and in their classes/grades.

Ms. Jurka Lepičnik Vodopivec, Dr. Sc., Assoc. Prof.



# RECENZIJ

V zadnjem desetletju so strategije sodobnega izobraževanja v Evropski uniji usmerjene v zvečanje socialne kohezivnosti. Pri tem poudarjajo, da je vloga izobraževanja in usposabljanja zelo pomembna predvsem na področju krepitve socialne kohezivnosti, saj preprečujeta diskriminacijo, izključenost, rasizem in sovraštvo do tujcev, kar spodbuja temeljne vrednote, skupne vsem evropskim družbam, kot sta strpnost in spoštovanje človekovih pravic.

Razprave o konceptualizaciji ter dejavnikih vplivanja in oblikovanja socialne kohezivnosti, inkluziji, diferenciaciji in individualizaciji ter o nadarjenih, ki so predstavljene v monografiji, so toliko pomembnejše, če jih pogledamo s perspektive socialnega in človeškega kapitala, saj ugotavljamo, da ima človeški kapital pomembno vlogo v inovacijah, tekmovanju, konkurenčnosti in gospodarskem razvoju, ki temelji na dosežkih v izobraževanju.

V monografiji so poleg teoretične prespektive, še zlasti terminološke, poudarjene tudi aplikativne dimenzije socialne kohezivnosti v celotni vertikali od vrtca do izobraževanja odraslih, kar daje pričujoči monografiji širšo uporabnost. Prispevki so v monografiji razdeljeni v pet večjih vsebinskih enot, kar prispeva k njeni preglednosti in urejenosti. Avtorice in avtorji v prispevkih iščejo odgovore na vprašanja: ali/in v kolikšni meri je socialna kohezivnost vpeta v veljavno zakonodajo in vzgojno-izobraževalno prakso, pri čemer opozarjajo na vrzeli in podajajo predloge, kako izboljšati rešitve na zakonodajnem področju in v praksi. Vsebinska naravnost monografije bo zanesljivo pomembno prispevala k razvoju socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju.

Delo ima poleg znanstveno-teoretične tudi strokovno-praktično vrednost. Pri svojem delu ga bodo lahko uporabljali profesorji in študenti pedagoških, socialnih in humanističnih ved pa tudi ravnatelji, vzgojitelji in učitelji pri oblikovanju strategije dela šole oz. razreda/oddelka.

Izr. prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec

# CONSIDERATIONS ON THE SIGNIFICANCE OF SOCIAL COHESION IN EDUCATION

How should we understand social cohesion? Can we understand it as a need of contemporary society, or, simply as a reflection of its »bad consciousness«, due to unsatisfactory care for vulnerable social groups? It would be difficult to answer unilaterally about the thorough social changes in the last decades which would establish new forms of differentiation among people. From what reason the concept of social cohesion had not appeared a century earlier, if the social differences as well as vulnerable social groups existed already at that time? The answer may be, at first glance, paradoxical, since it is possible to find it in segregation and individualisation of society. Modern (consumer) society created in individuals a tendency to individualised lifestyles and »freedom of choice«. And since the »freedom of choice« in reference to lifestyle is subject to material, social and individual elements, it is not given to each individual by itself, but it becomes a foundation for social division. The emergence of sensibility (above all in the international humanitarian organisations) for vulnerable social groups of people, which are due to the »freedom of choice« left at the margins of society, has endorsed a political need for systematical development of social cohesion in the contemporary society. Thus, the desire to take (systematical) care for people from social margins and to offer to vulnerable social groups of people a new opportunity to integrate into the modern (consumer) society has appeared.

Why does social cohesion pave its path into education? The fact that today theoreticians and practitioners of school domain are facing the concept of social cohesion is not a coincidence. The implementation of social cohesion into education speaks in favour of the thesis that school area is in service to dominant social patterns. The fundamental objective of socialisation and educational processes that unfold in the school area is, among others, also integration of children and young people into the existing social system and into the rules which apply in it. And, care for vulnerable social groups becomes an important segment of contemporary school system. The need for social cohesion and sensibility for people from the margins is in the school space grows even bigger if the latter is subordinated to critique and to channelling of social differences. Educational trends indicate that modern school systems most often resist the critiques through the concepts of integration and inclusion on the one hand and by developing empathy to vulnerable social groups among children and young people on the other hand.

Dejan Hozjan

# RAZMIŠLJANJE O POMENU SOCIALNE KOHEZIVNOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Kako razumeti socialno kohezivnost? Jo lahko razumemo kot potrebo sodobne družbe ali pa zgolj kot odraz njene »slabe vesti«, zaradi pomankljive skrbi za ranljive skupine ljudi? Težko bi bilo enoznačno govoriti o korenitih spremembah družbe v zadnjih desetletjih, ki bi vzpostavljale nove pojavne oblike diferenciacije ljudi. Čemu se torej koncept socialne kohezivnosti ni pojavil kakšno stoletje prej, če so že takrat obstajale družbene razlike in ranljive skupine ljudi? Odgovor se mogoče zdi na prvi pogled paradoksalen, kajti moč ga je iskati v segregaciji in individualizaciji družbe. Sodobna (potrošniška) družba je vzpostavila pri posamezniku težnjo po individualiziranem življenjskem slogu in »svobodni izbiri«. Ker pa je »svobodna izbira« življenjskega sloga pogojena z materialnimi, socialnimi in individualnimi elementi, ni dana vsakemu posamezniku sama po sebi, ampak postaja temelj družbene delitve. Vznik senzibilnosti (predvsem pri mednarodnih humanitarnih organizacijah) za ranljive družbene skupine ljudi, ki jih »svobodna izbira« pušča ob robu družbe, je vzpostavila politično potrebo po sistematičnem razvijanju socialne kohezivnosti v sodobni družbi. Tako se vzpostavi želja po (sistematični) skrbi za ljudi z družbenega roba in ponujanju ranljivim družbenim skupinam ponovno možnost integracije v sodobno (potrošniško) družbo.

In zakaj si socialna kohezivnost utira pot v vzgojo in izobraževanje? Da se danes teoretiki in praktiki šolskega prostora spogledujejo s konceptom socialne kohezivnosti ni naključje. Implementacija socialne kohezivnosti v vzgojo in izobraževanje namreč govori v prid tezi, da je šolski prostor v službi dominantnih družbenih vzorcev. Temeljni namen socializacijskih in vzgojnih procesov, ki se odvijajo v šolskem prostoru, je med drugim tudi integracija otrok in mladostnikov v obstoječi družbeni sistem in pravila, ki v njem veljajo. In pomemben del sodobnega šolskega sistema postaja tudi skrb za ranljive družbene skupine. Potreba po socialni kohezivnosti in senzibilnosti za ljudi z roba je v šolskem prostoru še toliko večja, če je le ta podvržen kritikam o kanaliziranju družbenih razlik. Trendi na področju vzgoje in izobraževanja kažejo, da se sodobni šolski sistemi tem kritikam najpogosteje upirajo s koncepti integracije in inkluzije na eni strani in razvijanju empatije do ranljivih družbenih skupin pri otrocih in mladostnikih na drugi.

Dejan Hozjan



**Chapter one**

**SOCIAL COHESION IN EDUCATION**



**Grozdana Gojkov**

Teacher Training College for Educating Preschool Teachers »M. Palov«, Vršac  
Teacher Training Faculty, University of Belgrade  
ggojkov@hemo.net

## **SOCIAL COHESION AND PARTICIPATORY EPISTEMOLOGY<sup>1</sup>**

One might say that concepts such as democracy, knowledge society and the like are in feedback relation, conditioning each other, having actually the same goal of making education more accessible and thus, encouraging social cohesion in the most elegant way. The strategy of social cohesion adopted by the Council of Europe in 2001 and its revised version from 2004 contains the basic evaluations and guidelines for activities that should be undertaken in all relevant aspects of social policy in Europe, and, as stated in the document ([www.baranja.net](http://www.baranja.net)), social cohesion has been considered a priority to the Council of Europe. According to the Council of Europe the term social cohesion implies the ability of society to ensure the welfare of all its members, minimize inequalities and avoid polarizations. Cohesive society is defined as a community of solidarity consisting of individuals who realize their shared goals through democratic methods. There are different types and ways of building social cohesion which is based on human rights, the division of responsibilities of the state and other public bodies in the area of social policy and in the integration of social dimensions into the economic sphere, followed by the integration of ethics and social responsibility and the participation in civil society... In addition to fairness and non-discrimination in the approach to human rights, the aforementioned definition of social cohesion also implies several other aspects, and the most important are the following:

- The dignity of every individual and the respect for his abilities and contribution to society;
- Freedom of every individual's personal development throughout his entire life;
- The ability of every individual to actively participate in society.

From the perspective of the above briefly outlined context for the reflection on social cohesion in European contemporary social tendencies, a close relationship of social cohesion is emerging and it is marked by the features of modern societies, as societies of rapid and frequent changes, which are facing individuals with much higher demands in making individual decisions. This further means

---

<sup>1</sup> This paper has been written as a part of the project No. 179036 entitled *Pedagogical pluralism as the basis for education policy*, financed by the Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia for the period 2010-2014.

that nowadays conceptions of learning and knowledge in general are changing; learning increasingly involves understanding, comprehension, and identification of information and its transformation into generalizations, phenomena, principles and patterns... The focus is on mastering competencies in the use and application of what has been learned, highlighting the importance of »knowledge economy«. In this sense, Bruner (Gojkov 2008) has underlined the »taught side of reason« and the conscious ability of behavior and communication, which leaves the knowledge with something that, remains a permanent possession and also operates in new situations, i.e. when circumstances change. Life processes in the modern age are marked also with an increase in abstract thinking. Requirements for understanding abstract contents and problems are no longer focused merely on the population of highly qualified experts. High technology has resulted with the extension of the circle of participants who need to be able to recognize, appreciate and understand abstraction. Thus, the ability of abstraction has become the primal feature of modern man, implying the necessity to develop the skills of analysis and synthesis, inductive and deductive reasoning, accurate and substantiated arguments, as well as the differentiation of what is important and what is not as early as the earliest stage of development... In this sense, there is a growing need for interdisciplinary learning or functional unity at the general level of knowledge. As the fields of knowledge are growing wider and becoming interconnected, there is an increasing need for multidisciplinary problem solving in decision making. Therefore it is necessary for education to provide young people with skills to identify problems and different solutions, as well as the ability to analyze each alternative in the light of its consequences. This will enable them to reach wider dimensions and bigger pictures of the real world. Today, in the space of magnitude of one hundred millions (not just consumers), Europe seeks the ability to provide room for all contributions to structuring a harmonious life for the future of its smaller and larger communities. While progressing towards the leading position in the globalization process it has opened a broad context for democratic values that would suit everyone, creating thereby its own social and cultural model, unique in the context of globalization and integration. As we have already noticed, all this is accompanied or supported also by tendencies in education. What is the qualification of teachers, above all primary school teachers, who are taking the first steps, together with the youngest, in obtaining the skills required by the high level of variability – inventiveness, flexibility, challenges and creativity as life imperatives? The question is to what degree is the unity of science, research process and understanding of meaning as well as the core subject represented in the curricula by which teachers are prepared for their practice. The question is also to what degree are new insights into development-encouraging methods, new theories like that of Reuven Feuerstein (Gojkov, G., 2008) about structural cognitive modification are represented in the methodological repertoire of students practicing the procedures based on which they are



supposed to change the educational world and create the new image of each individual's development. All this is accompanied with the increasing need for methods of interaction, thematic curricula, team teaching, in order to reach the goals in a more efficient way, to reach an increasing competence in enabling the scientific literacy of young people and to reach a high-quality knowledge as the prerequisite for meeting the challenges of the 21<sup>st</sup> century, which means to reach the ability to deal with the uncertainty as the feature of the present and future, creating thereby also the best possible background for social cohesion. It could be argued that teachers should be trained for teaching methodology with participatory epistemology in its nature.

## **1 PARTICIPATORY EPISTEMOLOGY AS THE BASIS OF QUALITY KNOWLEDGE AND SOCIAL INTEGRATION**

It is well known that teacher training procedure is not a prescription-based training, as in the pedagogic, didactic and methodic approach there are no prescriptions. Still, the impression is that a large number of people find difficult to apply theoretical knowledge into practice. This is especially due to the fact that methodological practice requires integrative approaches to the knowledge in certain scientific fields, didactics, psychology, and perhaps philosophy in the first place, since any didactics, psychology and the like is based on certain philosophy. It could be said that effective didactic practice requires practical application of accepted theoretical procedures. This also means that in students' exercises it is necessary to take into account both the quality of their own knowledge and the quality of the knowledge acquired by students. One of the approaches is definitely methodology for encouraging student's interest for science through experimental work in teaching activity. Quality assurance of knowledge is not an assumption but also the effect of learning activity. Learning therefore assumes that children have the opportunity not only to detect, prove, hypothesize and reason using scientific logic, but also to discuss, communicate among them having their own arguments. This should result in mutual respect for individual abilities, which is a solid basis for one, perhaps the most important, angle of social cohesion. Based on the above it could be readily concluded that the thesis of this paper is that teachers, during their practical exercises for application of theoretical assumptions when structuring pedagogic and didactic work, should use convenient methods of teaching students to practice discussion and a sense of respect for reflections and arguments of others, which is the fundamental principle of citizenship and democracy in Europe. Therefore a fundamental aspect of social cohesion lies in training the students to logically express, argue, think and draw conclusions based on this practice. Thus, it teaches them self-determination in new and less predictable circumstances. Therefore, different approaches to learning

procedure in general and specifically in teaching – constructivism and participatory epistemology – have been encouraged for already twenty years. This calls for a new role of teachers, the role of conductor in the orchestra, i.e. to lead but not dictate. They are included in discussion with the children, trying to answer their questions, referencing them to sources... As a byproduct, this should result in reduced violence in the classroom, increased attention to the others and to what is being taught; that is perhaps the best way to accomplish social cohesion, given that it includes two major things: the cultivation of communication and self-realization that fulfills the personality, facilitating its further development instead of destruction. Emancipatory pedagogy as the basis of this teaching approach would be included also in the teachers' training for practical work. In addition to several other elements and aspects, this implies the capacity for understanding and creating the conditions for the application of the concept of pluralistic education and thereby the educational context for fostering pluralistic cognitive style.

## **2 COGNITIVE STYLE AS A BASIS FOR COGNITIVE AUTONOMY-BASED SOCIAL COHESION**

Cognitive style as a construct nowadays is considered highly useful in emancipatory didactics – thus, pluralistic cognitive style is used as a basis for the pluralistic educational concept (Bojanović-Djurisic 2009). Several authors (e.g. Bojanović-Djurisic) believe that the pluralistic cognitive style can facilitate the significant task of modern education, contributing thereby to the improvement of quality of teaching in higher and other levels of education. Emancipatory didactics has its basis in the pluralistic concept of education which in turn is based on democratic values, ontological and gnoseological assumptions of pluralism in philosophy; in pedagogy, it is based on the postulate of functional and critical process of democratization in school and society, leading to »student-oriented didactics« the task of which is to practice self-determination and co-determination and to allow for self-responsible and co-responsible actions. Thus, this paper analyzes the possibility to reach more comprehensible answers to questions related to the preparation of young people for cognitive functioning (which should be characterized by flexibility, creativity, willingness to take risks and the like), which should render the person independent and prepare him to take risks, i.e. for an appropriate social response. This actually makes the real foundation for a cognitive autonomy-based social cohesion. The scope and limits of didactic aspects that would facilitate these tendencies need to be further investigated, as well as the usefulness of psychological constructs such as the pluralistic cognitive style, cognitive autonomy, integrative complexity theory, meta cognition, and the like. The current situation implies the need for teaching quality management, particularly in higher education, for the creation of strategies of sustainable

development in the highly competitive global market, as well as for an innovative development based on competencies, with inclination for change which is particularly important. This readiness has been explained by psychologists with the person's specific cognitive and affective functioning. In cognitive terms, this competence refers to flexible, creative, non-dogmatic reasoning, as well as to the ability to accept the plurality of ideas; in affective terms it refers to the ability to tolerate uncertainty; in cognitive terms it refers to initiation, innovation and readiness for risk-taking (Djurisic-Bojanović 2008b). This is logically followed by the idea that young people need to be prepared for the world of work and life in general based on a pluralistic education concept that should be characterized by flexibility of educational models, with improved possibilities of choosing classes, with the creation of personalized programs and multi perspective teaching. As a didactic means of flexible educational models usually the following has been referred to: team teaching, cooperative and individualized work, dialogue methods, the nominal method, »brainstorming« (ibid.). The pluralistic educational concept is based on democratic values, on ontological and gnoseological assumptions of pluralism in philosophy; in pedagogy, it is based on the postulate of functional and critical process of democratization in school and society, leading to »student-oriented didactics« the task of which is to practice self-determination and co-determination and allow for self-responsible and co-responsible actions (Kron, FW 1996). The following could be considered as the key features of postmodern thought (which makes the context of contemporary social cohesion) which are important when considering the cognitive aspect of social cohesion:

- Commitment to pluralism of perspectives, meanings, methods, values – i.e. of all!
- The search for double meanings and their appreciation, as well as for alternative interpretations, many of which are unintended and ironic.
- Criticism or hostility towards big stories that should explain everything. This includes major scientific theories, and myths in our religions, nations, cultures, and professions that serve to explain why things are the way they are.
- Recognition that – due to the plurality of perspectives and ways of cognition – there are also multiple truths (Gojkov 2006).

Given the democratic tendencies in modern societies, there are several positive effects of the above paragraphs for the pedagogy and didactics – the rejection of elitist cultural forms, the deconstruction of bureaucracy, and opening room for »new voices« and so on. On the other hand, this may be undermined by the »darker side« of all this – relativism, nihilism, chaotic tendencies probably leading to fragmentation and social collapse, to the extreme focus on the self and the decentralization of the unique being. However, it is clear that a choice has to be made between different curricular and pedagogical approaches, with some »ways forward« being better than others. If truly radical practical strategies are required to strengthen and empower, these should be contextualized

through the current debates in specific areas, where all the aspects that contribute to the construction of educational processes and experiences in the context of the given local community (for example, national curriculum policies, didactic orientations, learning and assessment strategies, academic traditions, teaching cultures, materials, resources, tools and the like) need to be considered to the full extent. Also, the critically oriented teachers themselves need to be open to ideas and alternative interpretations of events, being aware of the uncertainty of their own theories. The multifaceted nature of social and academic life and practical and theoretical interest requires a variety of situation-specific criteria which in most cases turn out to be incompatible – which can easily be proved by arguments (Eilingsfeld 1994). The decision regarding the validity or usefulness of criteria in specific situations may be based on rational arguments but »the power of the better argument« (Habermas 1991), mainly depends on existence of a common language game or on the type of common discourse. The power can be fully vanished while playing different games, and a »supreme or superior judge« cannot be appointed (Welsch 1998); in other words, there is a lack of a »sublime principle« that might be able to resolve conflicts. What Liotard (1993) calls »metanarratives« has been actualized in the modern belief that the goal of interdiscursive consensus can be achieved by means of rational argumentation. This belief requires that metaphysical assumptions – from the perspective of postmodernism – can no longer be accepted; it also requires an extremely idealistic discourse environment as well as the competence of discourse participants. However, the lack of »supreme judge« does not always lead to mere confusion and chaos, and does not mean that consensus can never be achieved as long as different players are playing different games; instead, it means that agreements reached in such antagonistic situations do not have a superior or common rationality in their basis, and that these are not reached as the result of better arguments, but because of some kind of coordination process (Giegel 1992). As for the relevant theoretical and ethical issues, the argumentation often leads in a dead end, where the opposing arguments turn out to be good, legitimate, but at the end, incompatible.

Nevertheless, a decision has to be made in each case, meaning that the call for rationality has to be revised in order to coordinate the interests, the claims on the validity and the social interaction. The social and scientific life is full of agreements that are based neither on any common rationality nor on common values or theoretical premises – these foundations are not necessary for social interaction or the processes of decision making in disputes; if they were, there would be complete chaos a long time ago. This interpretation does not mean that rational discourse would not have existed or would not be desirable, or that all in the theory and practice would be the matter of negotiations; instead, it implies – call it »postmodernism« – modesty when proposing or testing claims on the validity of truth or justice. Modernism advocates universal claims on validity – claims that

cannot be challenged in relation to their desirability – but this universality neither can be based on a non-metaphysical method (Tugendhat 1992b), nor can be established within the framework of Habermas' theory of consension which is claimed to be non-metaphysical.

Modern mind is based on the dualism of the general and particular, on the dualism of singularity and universality, but modern mind is naturally mainly interested in the generality and universality. Particularity, diversity and discontinuity are problematic for modern mind and modern belief in the universal discourse (Foster and Herzog 1994). Modern mind cannot truly deal with the particular, i.e. singularity. Particularity and singularity are accepted only as long as they can serve as an example of something more general. Post-modern authors, on the other hand, as Lyotard (1989), point out the importance of singularity, things and situations that cannot be compared, which are even impossible to understand. There is a specific ethical view of refusing to mark modern truths with the particular and immeasurable one and only truth or the one and only moral point of view.

At this point the discussion becomes relevant to the claims on curricular decisions, given that students mostly learn based on examples that are intended to support something more general, even though everyone would agree on the fact that examples have their limitations. Some examples can obviously support general facts and circumstances, while other examples can stand only for themselves. From the perspective of curriculum, the selection of examples can be legitimate only if they stand for something more general, and if students are expected to de contextualize the meaning and if they are able to make transfers to other contexts. The transfer is always associated with de contextualization, which largely depends on the reduction of complexity and the neglect of particularity and singularity of the case at hand. These processes are simple not only in respect of the claims outlined regarding the priority in the curriculum, but also from a psychological point of view: if the effects of transfers actually occur – which, naturally, can never be guaranteed – it is still unknown what the content of such a transfer is. The modern claim that the example in the curriculum can or should stand for something general (Klafki 1985) has to be distinguished from the postmodern standpoint (Lyotard 1989) that examples can stand only for other examples – which is uncertain as well. This could especially be the case in the issues of moral education. The general or universal in the modern understanding can be seen as the return to metaphysical meta narratives. Many believe that particularity-, singularity- and heterogeneity-focused post-modern experiments need not to be considered as a threat for curricular decisions; they rather can be considered a chance. Postmodernism is focused on diversity: theoretically, in recognizing and detecting the difference, and normatively, in accepting and respecting differences. Focusing on differences basically means to identify the characteristics that seem to make a situation particular. There is always a natural

need and motivation to generalize, but the question is how this process begins and what its accompanying claims are.

Postmodern pluralism as a sociological invention and philosophical problem, as often found in the literature on the subject, influences the curriculum at least in three aspects: (1) the status of knowledge, (2) teaching methods, and (3) normative dimension.

Unlike the project of modernism, postmodernism does not believe in premises of necessary and possible agreement and continuity. The abilities to be developed in the post-modern conditions are no longer on the first place of competence of the ego-identity (Uhle 1993), which are able to reach consensus on the given issues through a rational argumentation, based on the power (strength) of better argument. In the postmodern world there are many better arguments – but they are incompatible and antagonistic. Postmodern knowledge does not provide sublime principle-based universal criteria that can serve to reach consensus; however, it offers cognition that an agreement must and can be reached, even though participants continue to disagree on the fundamental premises. Arguments of the postmodern curriculum are more modest: consensus has become a local matter.

The above description of what is being called postmodernism has no obvious effects on the content of curriculum. However, these descriptions are important in the relation to how knowledge is acquired and how it is handled in teaching activity. Postmodern knowledge is also an insight about paradox effects of knowledge: the establishment of global standardization and harmony on one hand, and the establishment of local heterogeneity and individualization, on the other. This paradox results from the structure of communicative action: communication cultivates the subject, and at the same time it is important for individualization. As the possibilities of communication and information are growing faster and increasingly interconnected, there is also a growing tendency of acquiring nothing else than an artificial and purely pragmatic knowledge. This is a potential problem for the functioning of democracy, if democracy is not confined merely to a majority rule; therefore, this is perhaps one of the most important aspects of social cohesion. Teaching skills in a postmodern world means to be sensitive regarding the function and quality of knowledge. The tendency to transfer an increasing amount of knowledge that is not related to the world where the student is instructed – Husserl has called it »Lebenswelt« – may be due to the scientific orientation in teaching procedure and the problematic pluralism of the scientific community. To start with the world in which students are living and their actual experiences may become crucial in schools and teaching activity, while the process of delegitimization of meta narratives continues and thus, modern belief in the continuity of history and biology, the emancipation and humanity is being deconstructed. The worlds where we live are heterogeneous and pluralistic, but that does not mean that the postmodern individual will live in a permanent crisis of identity (as some

social scientists see the future, for example Berger et al, 1987). Anyway, from the pedagogical point of view, the unity and continuity in the teacher/student relationship and in relation to the transmitted/constructed knowledge is a significant feature of today's schools (Noddings 1992). Circumstances require a higher degree of involvement in the world around us. This also requires the ability for cognitive autonomy as a form of social cohesion. Let us stay a little longer in the field of postmodern relations of importance of pluralism and tolerance, considering these important for the concept of democracy.

In the normative dimension, postmodernism requires a thoughtful attitude toward pluralism and tolerance (Zimmerli 1994). Pluralistic tolerance does not mean that everything is acceptable and that everything should be allowed – this is a rather unethical and undemocratic concept. Pluralistic tolerance is nurtured by understanding the heterogeneity of discourse types and language games. Thus, nowadays, the task is to accept the fact and develop the ability to fight for the own beliefs without using violence; in other words, to learn to live with more or less permanent disagreement and contradiction. This seems more important than reaching the level of high and certainly exalted ideals by the subject in search for a consensus in rational argumentation – which is an ideal which few have reached anyway. Developing the ability to withstand disagreement is closely connected with the awareness that there is always a lack of information and knowledge, which is associated with individual, often painful experiences of being stuck with helpless, hopeless and flawed arguments. Being focused on complexity, discontinuity and difference in school and teaching process can lead to this postmodern modesty – modesty which has abandoned the modern belief that every problem has its rational solution and that every difference has some higher meaning and sense (Gojkov 2006).

The above positions have clearly sharpened the image that sheds new light on the need for social cohesion to rely more strongly on cognitive autonomy, and one of the frequently advocated possibilities is to pay an increased attention to the cognitive style, which, as a construct, provides opportunities for the above mentioned plurality in all aspects of social life, implying preparation in the field of acquiring knowledge in teaching procedure.

The understanding of the above reflections would be possibly facilitated by findings of earlier research (*ibid*), suggesting that didactic instructions which encouraged the reconstruction of previous experiences have failed to provoke the expected cognitive activity. Dimensions of cognitive style have not proved to be the only significant factors in situations that have required flexibility and other cognitive problem-solving features. In addition to cognitive style and didactic instructions, creative learning and discovery learning are facilitated also by intra-instructions, previous knowledge, the way of information structuring and the like. A significant observation is that the relations of cognitive style and didactic instruction are not simple, but rather intertwined with many other important aspects of

teaching procedure. The logic of the teaching process is regulated by a complex arrangement of factors, of which the form of didactic instructions is an important but not sufficient factor. External and internal factors are not acting in isolation but conjunction. Didactic instructions stimulate cognitive activities (abstraction, comparison, generalization ...) which in turn, depending on the knowledge fund and the level of mastery of cognitive activities (intellectual skills and the abilities of their transfer to different situations), as well as the degree of complexity of the problem, realize the unity required by the clear understanding and cognition of problems and facts, their observation from different perspectives in relation to different arguments and activities, with the skill that is required to understand new things, with the necessary flexibility to change perspectives and values and with the possibility to explain and document the own opinion and understanding. Thus, several factors are in conjunction with cognitive style. This is important for social cohesion as the ways of encouraging the creative dimensions of the individual's cognitive style that can directly encourage cognitive autonomy, which, in the cognitive sense, is the most important aspect of social cohesion, as already noted.

### **3 CONCLUDING REMARKS**

If, after all the above, we ask ourselves about the possibility of encouraging the cognitive pluralistic approach to learning procedure, then we must return to cognitive style and look for the ways to encourage pluralism in cognitive style, i.e. the pluralistic cognitive style. It is clear that previous discussions on this topic have failed to determine the clear limits, as well as the possibilities, that is, there was a lack of argument based on which the pros and cons of a pluralistic cognitive approach could be identified. Today, the cognitive style is increasingly re-used due to its characteristics, and especially the fact that it is a construct that seeks to cover both the intellectual and the other personality traits important for learning procedure. This is naturally only the result of lacking better solution. The hope in this regard is provided by psychologists (Djurisic-Bojanović 2009) who believe that the basic competence of individuals in a pluralistic controversial society is in their ability of accepting pluralistic ideas. Thus, the acceptance of plurality of ideas is a basic psychological feature of the individual's democratic functioning. This implies the individual's ability to consider different arguments in controversial issues and accept the existence of different ideas and argumentations. What is important for educators is the reassurance of psychologists that the individual is able to keep two realities in mind, that of the own and that of the collocutor, and to review the opposing arguments. This ability falls in the cognitive aspects of personality, although there are still open questions regarding it. Namely, according some beliefs, we are speaking about personal variable (Lipit



and White, according to Djurisić-Bojanović, *op.cit.*). Thus, it is the flexibility that is implied when it comes to the acceptance of plurality of ideas. Discussions are still ongoing regarding the following questions: why are some people open to new ideas while others are not? Is it the difference in cognitive functioning or there are some other distinct psychological variables (*ibid*)? Proponents of the cognitive-developmental point of view (Colings 1994, according to Đuriđić-Bojanović, *op.cit.*) believe that in general there is no obstacle to the acceptance of plurality of ideas when it comes to the individual's way of thinking, because it involves the convergent and divergent dimensions of thinking. It is believed that reviewing opposing arguments includes both cognitive styles (*ibid*). Findings of other studies (Sternberg, Grigorenko and Zeng, the Djurisić-Bojanović, *op.cit.*) suggest that the holistic (divergent) and integrative ways of thinking are positively correlated with creative, abstract, complex and unusual problem-solving ways, while the analytical way of thinking is related to more simple, acquired and specific approaches. Research findings also indicate the relation between the way of thinking and personality traits, which is certainly a background of cognitive style as a hypothetical construct integrating not only the cognitive but other personality traits as well. Research of the complex cognitive integrative style have suggested that people with increasingly expressed dimensions of abstract thinking can better accept the plurality of ideas; from the perspective of personality traits these are people with complex integrative style. Thus, it is concluded that barriers to the acceptance of plurality of ideas could be found in personality traits. Findings of the author of this paper (Gojkov 1995) are supporting the need for the development of a complex (or pluralistic, speaking in modern language) cognitive style in students, leaving also unanswered the question regarding the scope of didactics when it comes to shifting the features of cognitive functioning. In the aforementioned study (*ibid*) a significant matching between the specific dimensions or distinctions of cognitive style and the didactic instruction have been found, leading to the conclusion about their correspondence, which further facilitates the creative problem solving, i.e. the effectiveness in problem situations, which is not sufficient to conclude that it is possible to develop a pluralistic cognitive style, although findings of other studies have indicated this possibility. The theory of integrative complexity (Djurisić-Bojanović, *op.cit.*) seems to provide an explanation that contributes to the understanding of the nature of cognitive processes that are integrated into more or less autonomous, and thus open to plurality, procedures. However, it has also failed to grasp the mechanisms of formation of this autonomy in cognitive functioning despite the attempts to focus on the didactic practices facilitating the establishment of autonomy or plurality of the cognitive style. Thus, we should continue to search for the ways in which didactics would encourage cognitive autonomy as the basis of pluralistic style, contributing thereby to the achievement of the goal of modern education – emancipation or social cohesion. Therefore modern educators point out the

opportunities to contribute to learning in the classroom as much as possible. One of the ways is to prepare teachers for the introduction of programs such as the Hands on, which was intended to promote the children's interest in science, and advance their scientific literacy through the introduction of more experimental work in teaching activity. This is one of the first goals of concepts of the Lisbon Strategy; the other is to make education accessible to all and to provide all with the opportunity to be educated at higher education levels, recognizing thereby the education as the basic element of social cohesion in the modern European knowledge society. In the aforementioned Hands on program, teachers, during their teacher training practice at the faculty, should learn to teach students to detect, prove, set-up hypotheses and reason in a scientific way by using logic, as well as to discuss, communicate among themselves, have their arguments and the like. The result of this approach is their mutual respect. Discussions and the sense of respect for the others' ideas are fundamental ways of practicing democracy, while the emphasis is on the logical expression and argumentation. Unfortunately, at Serbian universities where teachers are trained these programs are still sporadically promoted, and future teachers in their practical preparations seldom have the opportunity to practice in this way. One of the reasons is that practical exercises are usually carried out by assistants or associates who were neither thought in this way, nor completed a special teacher training course. Thus, future teachers are not even trained to use didactic instructions which is implied by the above mentioned programs (i.e. Hands on, or La main a la suffering, Pollen, etc.). Thus, it could be concluded that students' practice at teacher training faculties requires more attention, primarily from the perspective of the principles of emancipatory didactics, i.e. participative epistemology, enabling future teachers to contribute to achieving the goals of modern Europe, the knowledge society, and thus, to the fundamental aspect of social cohesion – the autonomy of subjects.

#### 4 REFERENCES

- Berger, Peter, L., Berger, Brigitte, Keilner, Heinrich (1987): *Das Unbehagen in der Modernität*. Frankfurt, New York: Campus.
- Đurišić-Bojanović, Mirjana (2008b): Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju. Jasmina Šefer, Slobodanka Joksimović, Maksić, Slavica (ur.): *Uvažanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 137–142.
- Eilingsfeld, Heinz (1994): Ohnmacht der Moral - Kapitulation vor hoher Komplexität. *Mitteilungen der Gesellschaft für Verantwortung in der Wissenschaft*. Sonderausgabe zum Kongress in Dortmund 24.–26. 6. 1994, Vol. 2, 3. 28–38.

- Foster, Lawrence, Herzog, Patricia Susan (Eds.) (1994): *Defending Diversity: Contemporary philosophical perspectives on pluralism and multiculturalism*. Amherst, MA, University of Massachusetts Press.
- Giegel, Hans-Joachim, (Ed.) (1992): *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 7–17.
- Gojkov, Grozdanka (1996): *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, Grozdanka (2004): *Lični kognitivni okviri i metakognicija*. Zbornik br. X. Vršac: VŠV.
- Gojkov, Grozdanka (2006): *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, Grozdanka (2008): *Didaktika i postmoderna*. Vršac: VŠV.
- Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Jürgen Habermas (Ed.): *Erläuterungen zur Diskursethik*, Frankfurt am Main, Hessen, Germany: Suhrkamp Verlag GmbH & Co. KG. 119–226.
- König, Eckard, Zedler, Peter (2001): *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kron, Friedrich W. (1996): *Grundwissen Pädagogik*. München, Basel: E. Reinhardt.
- Liotard, Žak Fransoa (1989): *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo.
- Liotard, Jean-Francois (1993). *The postmodern explained to children*. Sydney: Power Press.
- Macura-Milovanović, Sunčica (ured.) (2010): *Socijalna pedagogija u nastajanju - traženje odgovora na probleme društveno isključenih grupa*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Noddings, Nel (1984): *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel (1992): *The Challenge to Care in Schools: An alternative Approach to Education*. Advances in Contemporary Educational Thought series, vol. 8. New York, London: Teachers College Press.
- Tugendhat, Ernst (1992): Habermas on communicative action. Tugendhat, Ernst (Ed.): *Philosophische Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp. 433–440.
- Ule, Mirjam, Renner, Tanja, Mencin Čeplak, Metka, Tivadar, Blanka (2000): *Socijalna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej.
- Welsh, Wolfgang (1998): *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



**Dejan Hozjan**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

dejan.hozjan@pef.upr.si

# **KONCEPTUALIZIRANJE SOCIALNE KOHEZIVNOSTI V ŠOLSKEM POLJU**

## **UVOD**

Socialna kohezivnost v svojem temelju ni nov koncept, saj predstavlja eno temeljnih vprašanj sociologov. Sociologija se namreč kot veda ukvarja z vprašanji združevanja ljudi in iskanjem odgovorov o dejavnih povezovanju ljudi v skupine. Kljub temu pa dobiva koncept socialne kohezivnosti v zadnjem obdobju neko novo konotacijo, saj se dokaj intenzivno pojavlja v diskurzu politik tako na nacionalni ravni kot tudi na ravni Evropske unije. Dvig sodobne politične zavesti o družbeni stratifikaciji in vzpostavitev političnega diskurza po zmanjševanju le-tega vodita do vključevanja koncepta socialne kohezivnosti na področja, ki ji zgodovinsko niso bila primarna. Tako se pojem socialne kohezivnosti ne pojavlja le na področju sociologije in antropologije, ampak tudi na pedagoškem področju. Prodiranje koncepta socialne kohezivnosti na področje vzgoje in izobraževanja pa zahteva resen razmislek o njenem dejanskem pomenu in vlogi pri zmanjševanju družbene neenakosti in razvijanju pravičnosti v družbi.

## **1 SOCIALNA KOHEZIVNOST V ŠIRŠEM DRUŽBENO-KULTURNEM KONTEKSTU**

### **1.1 Zgodovinski razvoj koncepta socialna kohezivnost**

Socialna kohezivnost ni statični pojem, ampak sta se njeno razumevanje in vsebina spreminjala skozi različna zgodovinska obdobja. Čeprav je v različnih obdobjih poudarek na različnih vsebinskih elementih socialne kohezivnosti, pa ostaja izhodišče pojma enako. Makro razumevanje pojma socialne kohezivnosti izhaja iz posameznika in njegove integracije v družbo. Razlike, ki se pojavljajo pri razumevanju socialne kohezivnosti v različnih zgodovinskih obdobjih, pa se odražajo na mikro ravni, saj so odraz poudarjanja različnih družbenih dejavnikov in procesov vzpostavljanja socialne kohezivnosti na partikularnih področjih, kot so npr. trg dela, družbena polarizacija, ranljive družbene skupine itd.

Prva uporaba pojma socialna kohezivnost temelji na mislih sociologa Emile Durkheima. Durkheim govori o povezanosti ljudi v družbi na podlagi mehanske in organske solidarnosti. Mehanska povezanost ljudi se oblikuje s pomočjo religije, organska pa sledi iz delitve dela in je značilna za razvite družbe. Tako pomeni socialna kohezivnost nadgradnjo mehanske solidarnosti, ki temelji na dezintegraciji ljudi in anomičnih odnosih med njimi. Socialna kohezivnost pa postane ključni element organske solidarnosti, saj jo opredeljuje sistem skupnih vrednot in identifikacije pripadnikov določenih družbenih skupin (Durkheim 2002).

Na podlagi spoznanj Durkheima se intenzivnejše razprave o socialni kohezivnosti pojavijo v sociologiji v prvi polovici 20. stoletja. Povod za razmislek o socialni kohezivnosti je v takratnem obdobju izhajal iz strahu pred urbanizacijo. Po mnenju Forresta in Kearnsa so sociologi v začetku 20. stoletja zaznali, da se s pojavom urbanizacije krhajo vezi med ljudmi, povečuje se individualnost, anonimnost in tekmovalnost. Strah sociologov pred izginotjem tesnih vezi med ljudi, strah pred individualizacijo in redukcijo družbe na vsoto posameznikov, ki ne premorejo dodatnih presežkov, kot so npr. zaupanje, solidarnost, je privedel k komparaciji predurbaniziranih in urbaniziranih družb ter iskanju vzrokov za »razdružbljenje« ljudi (Forrest in Kearns 2001).

Specifikacijo predmeta raziskovanja, ki so jo odprli sociologi v začetku 20. stoletja, je nadaljeval v 60. letih David Lockwood, ko je začel uporabljati pojem socialne kohezivnosti za opisovanje razmerja med primarnimi in sekundarnimi družbenimi mrežami na mikro in mezo družbenem nivoju. Zanimalo ga je namreč trdnost vezi v primarnih družbenih odnosih, kot so npr. odnosi v družini, med prijatelji in v lokalni skupnosti. Menil je, da se socialna kohezija nanaša zgolj na mikro in mezo ravni. Za odnose in povezanost med ljudmi na makro nivoju pa je uporabljal izraz socialna integracija (Lockwood 1992). Kot pomemben element socialne integracije se je pojavljal splošen altruizem do sočloveka. Vendar Lockwood ni ostal zgolj pri vpeljavi pojma socialne integracije. Le-tega je namreč nadgradil s konceptom sistemske integracije.

*»Problem socialne integracije je osredotočen na urejene ali konfliktno odnose med akterji (na makro ravni op. av.), medtem ko je problem sistemske integracije osredotočen na urejene ali konfliktno odnose med deli družbenega sistema« (Lockwood 1992: 134).*

Lockwoodova vpeljava sistemske integracije pa predstavlja bistven korak pri vključevanju koncepta socialne kohezivnosti v politično sfero. Koncept sistemske integracije – in enačenjem te s socialno kohezivnostjo – vodi politike Evropske unije k iskanju sistemskih rešitev, ki bi povečevale sinergijo med prebivalstvom Evropske unije. Slednje se jasno odraža v številnih ukrepih Evropske komisije, npr. uvedbi strukturnih skladov v letu 1980, sprejetju *Strategije za socialno kohezijo* v letu 2000 (in navsezadnje tudi v *Lizbonski strategiji* iz istega leta). Socialna kohezivnost je v *Strategiji za socialno kohezijo* razumljena kot pogoj za

demokratsko varnost. Krepitev socialne kohezivnosti pa naj bi bila preventivna pri zmanjšanju varnosti družbenega in političnega razdora v prihodnosti. V nadgrajeni strategiji iz leta 2003 pa je slednja definirana kot zmožnost družbe, da zagotovi dobrobit vseh članov družbe, zmanjšuje razlike in se izogiba polarizacijam (*Revised strategy for social cohesion 2003*). Nadgradjo omenjenega koncepta socialne kohezivnosti lahko zasledimo v *Metodološkem vodniku za uporabo indikatorjev o družbeni koheziji*, kjer je navedena naslednja definicija:

*»Družbena kohezivnost zajema vse elemente in procese, ki jačajo družbeno zmožnost zagotavljanja dolgoročne dobrobiti vseh svojih članov, vključno s pravičnim dostopom do razpoložljivih virov, spoštovanjem človekovega dostojanstva in različnosti, osebno in kolektivno avtonomijo in odgovorno participacijo« (Methodological guide to the use of social cohesion indicators 2003: 22).*

Navedena definicija je bila osnova za oblikovanje indikatorjev, spodbujanje institucionalnih in finančnih virov ter razvijanje vrednot in praks na področju socialne kohezivnosti v Evropski uniji. Številne članice Evropske unije so se zavezale k sprejemanju normativnih aktov na različnih področjih, npr. zdravstvo, zaposlovanje, izobraževanje. Tako se socialna kohezivnost v Evropski uniji nanaša predvsem na sistemski vidik, saj poudarja krepitev različnih sistemov, ki naj bi pripomogli k večanju socialne kohezivnosti in je hkrati uporabljena predvsem v kontekstu reševanja problemov socialne izključenosti.

## 2.1 Razumevanje pojma socialna kohezivnost

Socialna kohezivna je rezultat aktivnosti skupnosti svobodnih posameznikov, ki se medsebojno podpirajo in uresničujejo skupne cilje z demokratičnimi sredstvi. Tako je socialna kohezivnost rezultat povezav med posamezniki, ki so pripadniki določene družbene skupine ali skupnosti. Vendar te družbene povezave med posamezniki niso nekaj samo po sebi umevnega, ampak prihaja med njimi do raznolikih procesov, ki vzpostavljajo koncept socialne kohezivnosti in družbe kot celote. Navedeni procesi se primarno navezujejo na neposredne procese, ki se vzpostavljajo v vsakodnevem življenju posameznikov.<sup>2</sup>

Sara Ferlander in Duncan Timms se osredotočita na tri glavne karakteristike socialne kohezije: posameznikove zaveze k skupnim normam in vrednotam, medsebojno odvisnost, ki izvira iz skupnih interesov, ter posameznikovo poistovetenje s skupnostjo (Ferlander in Timms 1999). Skupne kulturne in družbene vrednote v svoji definiciji izpostavlja tudi Deborah Mitchell, ki meni, da se socialna kohezija »nanaša na situacije, v katerih se posamezniki med seboj povezujejo

---

<sup>2</sup> Za potrebe prispevka bomo posebno pozornost namenili vsakodnevni kohezivnosti oziroma njeni vsakodnevni pojavi obliki. Manjša pozornost pri obravnavanju koncepta socialne kohezivnosti bo namenjena sistemski kohezivnosti, ki poudarja normativne vidike socialnih odnosov.

preko skupnih socialnih in kulturnih zavez« (Community Cohesion: A Report of the Independent Review Team 2001: 135). Socialna kohezivnost tako ni le vsota posameznikov, ampak jih povezujejo identifikacijski elementi. Ti se lahko odražajo v obliki posedovanja skupnih norm in vrednot. Vendar pa se bistvo socialne kohezivnosti ne odraža na ravni skupnega vrednostnega sistema, ampak na ravni konkretnih aktivnosti, kar se najpogosteje odraža v različnih oblikah aktivnega državljanstva, skrbi za ljudi s posebnimi potrebami itd.

## **2 KONCEPTUALIZACIJA SOCIALNE KOHEZIVNOSTI NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA**

### **2.1 Razumevanje pojma socialna kohezivnost na področju vzgoje in izobraževanja**

Termin kohezije skupnosti je v zadnjem času postal izredno obravnavan in je povezan s koncepti vključenosti in izključenosti ter diferenciacije ljudi. Za dosego kohezije v skupnosti je potrebno upoštevati širok razpon vprašanj, kot so npr. dostop do izobraževanja in zaposlovanja, vprašanje revščine in socialnih neenakosti, družbene in kulturne raznolikosti itd. V skladu z družbeno-reprodukcijsko funkcijo vzgoje in izobraževanja se koncept socialne kohezivnosti vpeljuje tudi v vzgojno-izobraževalni prostor. Ne le da se s konceptom socialne kohezivnosti pojavljajo vprašanja dostopnosti do različnih izobraževalnih programov in možnosti pridobitve stopnje formalne izobrazbe, ampak se pojavljajo vprašanja (ne)posrednega uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev. Tako razmišljanja o socialni kohezivnosti na področju vzgoje in izobraževanja odpirajo vprašanja, kot so npr. razvijanje socialnih kompetenc, empatije in altruizmu pri otrocih in mladostnikih, razvijanja nadarjenosti, skrbi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami itd.

Stephen Heyneman opisuje štiri mehanizme, ki jih lahko izobraževanje izkoristi pri razvijanju socialne kohezivnosti. Uvodoma so vzgojno-izobraževalni zavodi dolžni izvajati vzgojno-učne aktivnosti v skladu z normativnimi zahtevami, ki jih lahko nadgradijo z lastnim vrednostnim sistemom tudi s pomočjo oblikovanja vzgojnih načrtov. Na ta način vzpostavljajo vzgojno-izobraževalni zavodi osnovo za oblikovanje temeljnega identifikacijskega elementa. V nadaljevanju pa je potrebno vrednostni sistem, ki ga oblikujejo vzgojno-izobraževalni zavodi, približati otrokom in mladostnikom. Pri tem je potrebno temeljiti na podlagi vzora oziroma dejanskega vedenja zaposlenih, ki se izvaja predvsem s pomočjo prikritega kurikulumu. Hayneman opozarja, da je uspešnost uresničevanja prvih dveh mehanizmov prvenstveno odvisen od upoštevanja načela demokratičnosti in enakih možnosti. Oblikovanje socialne kohezivnosti mora omogočati vsem »deležnikom« enake možnosti za podajanje svojih predlogov in mnenj. Pri tem pa se je



potrebno še posebej posvetiti otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, ki jim je potrebno omogočiti razvijanje njihovih potencialov, tudi področjih, ki niso vezana neposredno na izobraževanje (Hayneman 2009).

## 2.2 Implementacija socialne kohezivnosti v izobraževalni politiki Evropske unije

Če izhajamo iz *Lizbonske strategije* iz leta 2000, lahko ugotovimo, da si je zadala za cilj, da:

*».../ bo Evropska Unija do leta 2010 postala najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju zasnovano gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo« (Conclusions of the Lisbon European Council 2000: 2).*

Iz osnovnega cilja *Lizbonske strategije* je razvidna prvenstvena želja Evropskega sveta po gospodarskem razvoju in konkurenčnosti. Sočasno pa je moč zaslediti kot cilj socialno kohezivnost, kar na svojevrsten način predstavlja protitež gospodarskemu razvoju in konkurenčnosti.

Da bi lažje razumeli vlogo socialne kohezivnosti v diadi z gospodarskim razvojem v okviru politike Evropske unije, si oglejmo razumevanje omenjenih pojmov v okviru zasedanja Evropskega sveta v letu 2002, kjer so zapisali:

*»Ne glede na učinkovitost politik na drugih področjih bo Evropska unija postala vodilna in na znanju zasnovano gospodarstvo, če bosta izobraževanje in usposabljanje odločilno prispevala h gospodarski rasti, inovativnosti, trajnostni zaposljivosti ter socialni koheziji /.../ Čeprav imata izobraževanje in usposabljanje odločilno vlogo v lizbonskem procesu, predstavljata oba veliko več kot sredstvo za zaposljivost, saj nosita širši delež odgovornosti tako za državljane kot tudi celotno družbo. Poleg tega da Evropejce usposabljata za poklicno pot, prispevata k osebnostnemu razvoju, kar omogoča boljše življenje in aktivno državljanstvo v demokratičnih družbah, kjer spoštujejo kulturno in jezikovno raznolikost« (Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010 2002: 9).*

Socialna kohezija predstavlja zeleno posledico izobraževanja in usposabljanja, kar je tudi družbeni in strateški cilj Evrope. Ugotovimo lahko, da so strategije sodobnega izobraževanja v Evropski uniji usmerjene v zvečanje socialne kohezije. Pri tem poudarjajo, da je vloga izobraževanja in usposabljanja predvsem na področju krepitve socialne kohezivnosti, saj preprečujeta diskriminacijo, izključenost, rasizem in sovraštvo do tujcev, kar spodbuja temeljne vrednote, skupne vsem evropskim družbam, kot sta strpnost in spoštovanje človekovih pravic (prav tam: 10).

*»Ker sta izobraževanje in usposabljanje v rokah družbe, bi ju bilo treba uporabljati v prid razvoja take družbe, kakršno si želimo. To pomeni, da morajo sistemi*

*izobraževanja in usposabljanja ljudi prepričati, da rasizem in nestrpnost nimata mesta v naši družbi ter da je diskriminacija iz kakršnega koli vzroka /.../ nesprejemljiva. Družba znanja, v kateri postaja učenje vse pomembnejše in ki vabi ljudi, da dejavneje sodelujejo v njej, mora tem ljudem ponuditi priložnost za dostop do izobraževanja in usposabljanja» (Report from the Education Council to the European Council on the concrete future objectives of education and training systems 2001: 11).*

Glede na *Lizbonsko strategijo* za razvoj Evrope do leta 2010 se izobraževanje in usposabljanje izpostavlja kot pot do večje socialne kohezivnosti in vzpostavitve človeškega kapitala. Le-ta je bistvo družbe znanja, saj je konkurenčnost v temelju odvisna od človeškega kapitala, zato so razvojne politike usmerjene predvsem v njegovo večanje. Če pogledamo na družbo znanja s perspektive dveh pomembnih vrst kapitala, socialnega in človeškega, ugotovimo, da ima človeški kapital bistveno vlogo v inovacijah, tekmovanju, konkurenčnosti in gospodarskem razvoju, pri čemer je primarno determiniran z dosežki v izobraževanju.

### **2.3 Interpretacija pojma socialna kohezivnost v ciljnih slovenske šolske zakonodaje**

Da bi lahko natančneje razumeli vlogo in pomen socialne kohezivnosti v slovenskem izobraževalnem sistemu, si ob zaključku oglejmo njeno razumevanje v slovenski šolski zakonodaji. Splošen pregled šolske zakonodaje vodi do ugotovitve, da slovenska šolska zakonodaja ne vsebuje pojma socialna kohezivnost in ga zato ni moč neposredno interpretirati. Glede na to ga bomo analizirali posredno, in sicer s pomočjo sinteze vsebinskih elementov socialne kohezivnosti in ciljev posameznega zakona, ki ustrezajo vsebini elementov socialne kohezivnosti. Le-te lahko razporedimo v štiri skupine:

1. zagotavljanje enakih možnosti,
2. razvoj posameznika,
3. vzgoja za strpnost in demokratičnost ter
4. oblikovanje identitetnih elementov.

#### **Ad 1.**

Zagotavljanje enakih možnosti predstavlja sistemski element socialne kohezivnosti in predstavlja nacionalno intenco po uresničevanju pravice do izobraževanja vsem otrokom in mladostnikom. V 2. členu *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2011) lahko zasledimo naslednja dva cilja, ki le-to eksplicitno izpostavljata, in sicer: »uveljavljanje možnosti izbire na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja« (prav tam), »zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi« (prav tam), »zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj

spodbudnih okolij« (prav tam), »zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami« (prav tam). Iz navedenih ciljev je razvidno, da slovenska zakonodaja omogoča izbirnost na različnih izobraževalnih stopnjah, sočasno pa posebno pozornost namenja tako okolju, v katerem živijo otroci, mladostniki in odrasli s posebnimi potrebami, kot tudi njim samim. Podobno vsebino lahko zasledimo tudi v 3. členu *Zakona o vrtcih*. Le-ta izpostavlja med načeli načelo enakih možnosti do izbire in drugačnosti in načelo pravice do izbire in drugačnosti (prav tam). Pričakovali bi, da bo natančnejši opis uresničevanja omenjenih načel zapisan v 4. členu zakona, ki govori o ciljnih predšolske vzgoje, vendar ni moč zaznati neposredne povezave med načeli in cilji (prav tam). Tudi cilji *Zakona o osnovni šoli* (2011: 2. člen), *Zakona o gimnazijah* (2007: člen 2. člen), *Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006: 2. člen) se neposredno ne dotaknejo zagotavljanja enakih možnosti. Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (2004: 4. člen) in *Zakon o visokem šolstvu* (2011: 7. člen) prav tako v ciljnih neposredno ne navajata zagotavljanja enakih možnosti. Je pa navedena tematika obravnavana v posebnih členih, ki govorita o izobraževanju pod enakimi pogoji za državljane članic Evropske unije in Slovence brez slovenskega državljanstva.

Na podlagi zapisanega lahko ugotovimo, da krovni zakon dokaj natančno predvideva skrb za zagotavljanje enakih možnosti različnim družbenim skupinam, vendar se specifikacija omenjenega cilja v področnih zakonih pogosto izgubi.

## Ad 2.

Iz ciljev šolske zakonodaje je razvidno, da le-ta podaja poseben poudarek razvoju posameznikovih sposobnosti in zmožnosti. Tako lahko v 2. členu *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* zasledimo naslednji cilj: »... zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oziroma invalidnost« (prav tam). Le-ta je podkrepjen z naslednjimi cilji: »omogočanje vzgoje in izobraževanja, ki ustreza stopnji razvoja in življenjski dobi posameznika« (prav tam), »omogočanje splošne izobrazbe in pridobitve poklica vsemu prebivalstvu« (prav tam), »razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti in ozaveščanje položaja slovenskega jezika kot jezika države Slovenije« (prav tam) itd. Natančnejši opis uresničevanja navedenih ciljev lahko zasledimo v področnih zakonih. Tako navaja *Zakon o vrtcih* v svojem 4. členu naslednje cilje: »spodbujanje jezikovnega razvoja za učinkovito in ustvarjalno uporabo govora, kasneje pa tudi branja in pisanja« (prav tam), »spodbujanje doživljanja umetniških del in umetniškega izražanja« (prav tam), »posredovanje znanj z različnih področij znanosti in iz vsakodnevnega življenja« (prav tam), »spodbujanje telesnega in gibalnega razvoja« (prav tam) in »razvijanje samostojnosti pri higienskih navadah in skrbi za zdravje« (prav tam). Na podoben način kot v *Zakonu o vrtcih* so zapisani cilji tudi cilji v *Zakonu o osnovni šoli*. V skladu s

temi so cilji osnovnošolskega izobraževanja: »spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti« (prav tam: 2. člen), »omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi« (prav tam), »razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju« (prav tam) itd. Ob tem, da so navedeni cilji vsebinsko konkretni, kot so bili v primeru *Zakona o vrtcih*, je potrebno ob tem opozoriti na specifično. V *Zakonu o osnovni šoli* se med cilji pojavlja tudi skrb za nadarjene učence (prav tam). V *Zakonu o gimnazijah* (2007: 2. člen) in *Zakonu o poklicnem izobraževanju* (2006: 2. člen) se ohranja omenjena specifična, ki se je pojavila tudi v *Zakonu o osnovni šoli*. Vendar pa se v obeh primerih bistveno zmanjša natančnost opisa elementov razvoja posameznika. Slednje je moč zaslediti tudi v *Zakonu o višjem strokovnem izobraževanju* (2004).

Cilji o razvoju posameznika nimajo v šolski zakonodaji enotne pojavne oblike in se z izobrazbeno stopnjo ne prilagajajo, ampak je moč zaslediti raznolike pristope. Tako je področje predšolske vzgoje in osnovnošolskega izobraževanja najbolj natančno opredeljeno, saj je moč v ciljih zaslediti konkretna vsebinska področja. V ostalih šolskih zakonih pa ta vsebinska področja umanjajo.

### Ad 3.

Področje strpnosti in demokratičnosti je opredeljeno v krovnem šolskem zakonu, v 2. členu *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, kjer je zapisano: »vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« (prav tam) in »vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje tudi globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja, do prihodnjih generacij« (prav tam). Načelo demokratičnosti je moč zaslediti tudi v *Zakonu o vrtcih* (2010: 3. člen). Natančneje pa je uresničevanje strpnosti na ravni predšolske vzgoje opredeljeno v 4. členu, kjer je zapisano: »razvijanje sposobnosti razumevanja in sprejemanja sebe in drugih« (prav tam: 4. člen) in »razvijanje sposobnosti za dogovarjanje, upoštevanje različnosti in sodelovanje v skupinah« (prav tam). Na podoben način kot v *Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* in *Zakonu o vrtcih* je urejeno področje strpnosti tudi v *Zakonu o osnovni šoli*, in sicer: »vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij« (prav tam: 2. člen). Na enak način je

urejena demokratičnost v *Zakonu o gimnazijah* (2007: 2. člen) in *Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006: 2. člen), na naslednji način: »vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi« (prav tam).

Kot je razvidno iz zapisanega, je področje strpnosti in demokratičnosti najnatančneje opredeljeno v krovnem šolskem zakonu. T. i. področni zakoni pa posvečajo področju strpnosti in demokratičnosti manjšo pozornost. Sploh je slednje moč zaslediti pri zakonih, ki urejajo sekundarno in terciarno izobraževanje.

#### Ad 4.

Iz ciljev, ki so zapisani v zakonodaji na področju vzgoje in izobraževanja, je jasno razvidna potreba po razvijanju evropskih in nacionalnih identifikacijskih elementov, pri tem še posebej izrazito izstopa razvijanje evropske in nacionalne identitete. Slednje se pojavlja v krovnem zakonu, in sicer: »razvijanje zavesti o državni pripadnosti in nacionalni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi« (*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* 2011: 2. člen) in »omogočanje vključevanja v procese evropskega povezovanja« (prav tam). Na dokaj podoben način je urejeno področje Evropske in nacionalne identitete v *Zakonu o osnovni šoli* (2011: 2. člen), vendar se v tem primeru pojavljajo tudi drugi cilji, kot npr. »vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije« (prav tam). Podobne cilje lahko zasledimo tudi v *Zakonu o gimnazijah* (2007: 2. člen) in *Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006: 2. člen). Nekoliko drugače, a vsebinsko dokaj podobno, ureja področje evropske in nacionalne identitete tudi *Zakon o višjem strokovnem izobraževanju* (2004: 2. člen).

Cilji v šolski zakonodaji na področju identifikacijskih elementov kažejo na izrazito homogenost. Čeprav je vsebinska identičnost redka, pa praktično vsi zakoni na področju vzgoje in izobraževanja v želji po ohranjanju običajnih civilizacijskih vrednot govorijo o razvijanju evropske in nacionalne identitete.

Kljub temu da smo področje socialne kohezivnosti analizirali posredno preko ciljev v šolski zakonodaji, lahko ugotovimo, da so številna področja razvijanja posameznih elementov socialne kohezivnosti, kot so npr. skrb za nadarjene in ljudi s posebnimi potrebami, razvijanje aktivnega državljanstva itd., integrirana v cilje (in se aplicirajo v učnih procesih). Vendar je ob tem potrebno opozoriti, da se omenjeni elementi implementirajo parcialno pod drugimi koncepti, kot so npr. diferenciacija in individualizacija, inkluzija itd.

### 3 SKLEP

Socialna kohezivnost predstavlja koncept, ki se mu sodobna politična terminologija težko izogne. Politični snovalci družbenega, kulturnega in ekonomskega

razvoja se jasno zavedajo vloge, ki ga ima socialna kohezivnost pri oblikovanju socialnega kapitala in vplivu na gospodarsko razvitost družbe, zato se še posebej načrtno lotevajo njenega razvoja. Slednje se odraža tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Ker pa se pojem socialne kohezivnosti počasi integrira na omenjeno področje, ga ni moč eksplicitno proučevati in razvijati. O socialni kohezivnosti je moč razpravljati predvsem posredno, saj se omenjeno področje razvija pod drugačnimi terminološkimi oznakami. Glede na navedeno je potrebno k razvijanju socialne kohezivnosti na področju vzgoje in izobraževanja pristopiti postopoma in sistematično. Zagotovo bo potrebno bistev poudarek podati promocijskim dejavnostim in približati nov pojem zaposlenim na področju vzgoje in izobraževanja, sočasno pa jim bo potrebno pokazati učinke socialne kohezivnosti, predvsem s spodbujanjem konkretnih aktivnosti na lokalni in institucionalni ravni.

#### 4 VIRI IN LITERATURA

- Conclusions of the Lisbon European Council* (2000). Lisbon: European Council.
- Durkheim, Emil (2002): *The division of labour in society*. Basingstoke: Palgrave.
- Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010* (2002). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ferlander, Sara, Timms, Duncan (1999). *Social Cohesion and On-line Community*. Brussels: European Commission.
- Forrest, Ray, Kearns, Ade (2001): Social cohesion, social capital and the neighbourhood. *Urban Studies* XXXVIII/12. 2125–2143.
- Heyneman, Stephen (2009). Social cohesion and education. *Peabody Journal of Education* 78/3. 25–38.
- Lockwood, David (1992): Civic integration and social cohesion. Gough, Ian, Olofsson, Gunnar (ur.): *Capitalism and social cohesion. Essays on exclusion and integration*. London: Macmillan press ltd. 128–149.
- Methodological guide to the use of social cohesion indicators* (2003). Strasbourg: : European committee for social cohesion.
- Report from the Education Council to the European Council on the concrete future objectives of education and training systems* (2001). Brussels: Council of the European Union.
- Revised strategy for social cohesion* (2003). Strasbourg: European committee for social cohesion.
- Zakon o gimnazijah* (2007). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2011). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Zakon o osnovni šoli* (2011). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

*Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

*Zakon o visokem šolstvu* (2011). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

*Zakon o višjem strokovnem izobraževanju* (2004). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

*Zakon o vrtcih* (2010). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.





### **Božidar Opara**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
bozidar.opara@pef.upr.si

### **Vanja Kiswarday**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

### **Mojca Kukanja Gabrijelčič**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

### **Sonja Rutar**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
Pedagoški inštitut  
sonja.rutar@pef.upr.si

# **TERMINOLOŠKA VPRAŠANJA IN DILEME NA PODROČJU ZAGOTAVLJANJA SOCIALNE KOHEZIVNOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

## **UVOD**

Zagotavljanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju kot enemu izmed temeljnih družbenih mehanizmov za vzpostavljanje možnosti družbenega razvoja in blaginje za vsakega odpira najprej vprašanje, kaj si predstavljamo pod pojmom socialna kohezija, kam jo umeščamo v vzgojno izobraževalnem polju, zakaj ji posvečamo v današnjem času tolikšno pozornost in predvsem, katere prakse in pojmovanja bi lahko vodila v socialno nekohezivno družbo.

Vse pedagoške prakse in obstoječa pojmovanja odsevajo trenutna družbena razmerja moči, usmeritve in vsebine, ki se v času globalizacije družbe sprejemajo v imenu sledenja družbenim trendom in splošno pojavnostjo določenih praks. Zaradi globalizacije so se začele večati razlike med bogatimi in revnimi, po drugi strani pa so se začele tudi zmanjševati razlike med kulturami (Moss 2008). S tem praksa življenja in odločitev postaja podobna in zato še toliko bolj potrebna refleksije samoumevnosti stanja.

Revidirana *Strategija socialne kohezije* Sveta Evrope iz leta 2004 umešča socialno kohezijo med prednostne naloge Sveta Evrope, pri čemer navaja, da je socialna kohezija zmožnost družbe, da zagotavlja blaginjo vsem svojim članom,

zmanjšuje razlike in preprečuje polarizacijo. Ne prizadeva si zgolj za boj proti socialni izključenosti in revščini, pač pa za uresničevanje ravnovesja med gospodarsko rastjo in socialno pravičnostjo, ki se kaže tudi v blaginji ljudi. Le-to definira kot:

- dostojanstvo vsake osebe, priznanje njenih sposobnosti in prispevka družbi, ob polnem upoštevanju različnosti kultur, mnenj in verskih prepričanj,
- svobodo vsakega posameznika, da se vse življenje prizadeva za osebni razvoj in
- možnost vsake osebe, da aktivno sodeluje kot polnopravna članica družbe.

Z izgovarjanjem socialne kohezije tako istočasno omenimo vse posameznike in vse družbene skupine, omenimo otroke in odrasle s posebnimi potrebami, nardarjene, priseljence, Rome, različno spolno usmerjene, vse predstavnike večinske kulture, vse predstavnike vseh manjšinskih skupin, iz vseh kulturnih okoljih in vseh generacij. Socialna kohezija je zmožnost družbe, da sliši vse in vsakega posebej.

Ob predpostavljajanju, da je šola, vrtec, razred, skupina, družbeno okolje v malem, z vsemi deklariranimi vrednotami in vrednotami, ki jih otroci skupaj z učitelji, vzgojitelji dejansko živijo, potem je za zagotavljanje socialne kohezivnosti nujno pedagoško samoizpraševanje, kako ključne pedagoške strategije, ki jih razumemo kot pot za zagotavljanje enakih možnosti razumemo, kako jih uresničujemo v praksi in katere so osnovne terminološke dileme, s katerimi se srečujemo na nivoju razvoja znanosti, stroke in predvsem na nivoju prakse. Zato bomo v prispevku problematizirali temeljne terminološke dileme in vplive terminologije na dogajanje v vzgoji in izobraževanju.

## 1 NEKAJ O TERMINOLOGIJI KOT DISCIPLINI

Terminologija je standardizirani model znanstvenega izrazoslovja in se je kot disciplina pojavila pred 80. leti kot posledica razvoja znanstvenih disciplin in vse intenzivnejšega povezovanja in komuniciranja v svetu. Terminologijo zanima, kako kak termin nastaja, se spreminja in kakšna je njihova notranja relacija s kulturo. Ukvarja se s študijo terminov in z njihovo uporabo. Vsako znanstveno področje ima svojo specifično terminologijo. Temu pravimo tudi sistemska terminologija, ki pa jo moramo jasno ločiti od ad hoc terminologije, kar pomeni uporabljanje izrazov v splošnem vsakodnevnem komuniciranju. Vsaka disciplina ima svojo specifično terminologijo, ki je eden ključnih konstitutivnih elementov vsake znanosti. Terminologija se razume kot teoretična, empirična in razvojna graditev izrazoslovja.

Terminologija se ukvarja:

- s študijo terminov,
- z njihovo uporabo,

zato ne more biti povsem svobodna, ampak je podvržena svojim zakonitostim. Strokovni jezik ni samosvoja tvorba, temveč del narodovega jezika. Ta pa je stvar vseh, zato morajo pri gradnji strokovnega izrazoslovja sodelovati tako strokovnjaki svojega matičnega področja kot jezikoslovci. Prvi s termini oblikujejo,

dodeljujejo pojme v sistem mišljenja, razumevanja, pojmovanja, drugi pa presojajo, ali termin ustreza duhu jezika.

Hiter razvoj znanja in znanosti, njihovo povezovanje in sodelovanje v smislu interdisciplinarnosti ter vse intenzivnejše sodelovanje sveta in komuniciranje delajo vprašanje terminologije vse bolj zahtevno in odgovorno. Odgovorno tudi zato, ker jezik ne more podlegati vsakršnim spremembam.

Toda zakonitosti ohranjanja jezika mora slediti tudi zakonitost spreminjanja terminov. Pritiskom za spreminjanje jezika smo priča nenehno s prinašanjem novih spoznanj, pojavov ter vnosom tujerodnih besed. Pri gradnji strokovnega jezika je potrebno med posameznimi termini poiskati zveze, odnose, ki termine šele povezujejo v funkcionalno celoto, v kateri vsak termin dobi svoj pravi položaj, mesto in funkcionalni pomen. Pri tem pa je potrebno seveda upoštevati tudi pogoje družbenega okolja (kulturni kontekst).

## 1.1 Kaj razumemo pod besedo »termin«?

Najprej razumemo pod besedo termin znak, besedo (znamenje); to najdemo tudi v Slovarju slovenskega knjižnega jezika. Nato kot izraz (strokovni izraz) za normiranje določenega strokovnega pojava, kar je zajeto v strokovnih leksikonih in terminoloških slovarjih. Končno kot vsebinski pomen – pojem (pojem je misel o biti stvari). To je najvišja stopnja – znanstveno izrazoslovje kot rezultat spoznanja in sodelovanja sorodnih strok, filozofije in logike.

V nadaljevanju prispevka se bomo osredotočili na obravnavo ključnih terminoloških dilem in vprašanj na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, nadarjenimi otroki ter vplivu terminologije na doživljanje in odzivanje posameznikov in skupin. Namenoma smo se odločili za poglobljeno problematiziranje terminologije na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in nadarjenih otrok zato, ker nas lahko obravnava terminoloških dilem na teh dveh področjih uvede v najširšo opredelitev in temeljno načelo za zagotavljanje socialne kohezije v vzgoji in izobraževanju za vse otroke, in sicer: inkluzivno izobraževanje, ki se v največji možni meri lahko uresničuje v inkluzivni družbi, ki temelji na refleksiji razumevanja, cenjenja in vključevanja različnosti na konstruktiven način v izobraževanje. (Barton 2003)

## 2 ZAKAJ JE TERMINOLOGIJA NA PODROČJU POSEBNIH POTREB ŠE POSEBEJ OBČUTLJIVA?

Terminologija v družbenih vedah, zlasti na področju posebnih potreb, ni vrednostno nevtralna. To ne pomeni, da je lahko vrednostno pozitivna ali negativna. Tu je terminologija mnogo bolj vrednostno raznolika in diferencirana, saj se

skupine posebnih potreb zelo razlikujejo med seboj. Med njimi je gotovo najbolj izpostavljena skupina oseb, ki jih uradno še vedno poimenujemo osebe z motnjami v duševnem razvoju. Ta skupina je najbolj ranljiva in obremenjena z največ družbenih stereotipov in je izpostavljena najmočnejši stigmatizaciji.

Vrednostna ocena je posledica zgodovinskih pogledov na pojav, stereotype in stigme, ki so povezani z njimi. Stigme in stereotipi pa se pogosto odražajo tudi pri strokovnjakih. Vsi se še dobro spomnimo besednjaka, ko se je za odrasle osebe z motnjami v duševnem razvoju uporabljala oznaka, da so na nivoju npr. 3-letnega otroka.

Da se tudi oblast in zakonodaja ne moreta osvoboditi bremen stigme in stereotipov, kaže zadnji *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1, 2011), ko se je kljub nekaterim predlogom za drugačno poimenovanje ohranil naziv motnje v duševnem razvoju.

Svet je danes priča velikim spremembam v razumevanju in pojmovanju drugačnih in s tem tudi oseb s posebnimi potrebami. Postmodernistična filozofija in etika postavljata nove standarde tudi za razumevanje in pojmovanje posebnih potreb. V ospredje stopajo človekove pravice, antidiskriminativnost, enake možnosti, pravičnost itd.

*Splošna deklaracija o človekovih pravicah* (1948), ki je sicer neobvezujoč dokument, je sprožil skoraj vse spremembe na tem področju. Ta v 1. členu govori, da se vsi ljudje rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice. Ne deli jih na tiste s posebnimi potrebami in na tiste z navadnimi potrebami. V 2. členu določa načelo enakosti in nediskriminacije.

Na podlagi zapsanega svet oblikuje novo paradigmo, ki jo najpogosteje poimenujemo inkluzivna paradigma. Ta nas obvezuje, da se zavemo pomena terminologije, da si postavimo jasne cilje in opravimo temeljito terminološko analizo. Česa ne smemo spregledati? Da se v terminologiji pogosto pojavlja poenostavljen empiričen pristop, ki temelji na načelu »iz prakse za prakso«. Tak pristop dobro poznamo in je pogosto prisoten. To je sistem paberkovanja in iskanja »konsenza za konsenz«. Pojav poznamo kot nekritično prinašanje tujih terminov iz tujih jezikov, ki jih ne redko celo površno prevajamo.

Terminologijo moramo naravnati na spremembe paradigme in se poleg splošnih zakonitosti in pravil pri gradnji terminologije zavedati specifičnosti terminologije na področju posebnih potreb. Ena bistvenih posebnosti je zavedanje vrednostnih ocen terminov. Sodobna terminologija mora prispevati k zmanjševanju stigme in stereotipov. Precejšen del sedanje terminologije na področju posebnih potreb je stigmatizirajoč. Tega ni mogoče opravičevati s tem, da mora biti strokovno izrazoslovje čim bolj enoznačno, da mora jasno definirati pojav. To, da mora termin ustrezati tudi kulturi jezika, bi najbrž lahko razumeli tudi kot zahtevo po odpravljanju ali vsaj zmanjševanju negativnih vrednostnih sodb. Zato bi morali iskati terminologijo, ki bi prispevala k zmanjšanju stigme. S tem bi tudi prispevali k izboljšanju metod dela, zakonodaji in vseh oblik intervencij in pomoči.

V strokovnem izrazoslovju s področja posebnih potreb pripada pomembno mesto:

- terminom za opredeljevanje posebnih potreb in
- terminom za poimenovanje stroke.

Ko govorimo o tem, kako poimenovati osebe, ki jih v novejšem času imenujemo in opredeljujemo kot »osebe s posebnimi potrebami«, seveda ne mislimo zgolj na besedo kot znak niti ne samo na izraz kot strokovni termin, temveč in predvsem na vsebinski pomen – pojem. Z njim namreč opredelimo oziroma klasificiramo osebe, ki imajo posebne potrebe in s tem jim hočeš nočeš dajemo tudi vrednostne ocene. Tu je v zadnjih letih prišlo do velikih sprememb. Če smo v preteklosti te osebe opredelili – klasificirali – definirali s hibo, motnjo, smo to počeli zato, ker smo želeli ugotoviti, kdo je »prizadet«, kajti »prizadete« smo vključevali v različne vrste posebnih šol in zavodov, ki so bili diferencirani po vrsti motenosti. Veljalo je prepričanje, da so »normalne« šole za »normalne« otroke, posebne šole pa za »prizadete« otroke. Omenjen segregativen sistem je bil bolj ali manj prisoten po vsem svetu.

Postmodernistična filozofija in etika postavljata nova pojmovanja in nove standarde. Inkluzivna paradigma postaja vodilna smer in koncept vključevanja oseb s posebnimi potrebami v skupno vzgojo in izobraževanje, oziroma v življenje. Cilj je pri vsakem posamezniku razviti vse njegove potenciale in to v rednih pogojih šolanja in življenja. A ker imajo različne primanjkljaje, ovire, oziroma motnje, jim je potrebno prilagoditi načine vzgoje in izobraževanja in jim zagotoviti strokovno pomoč. Fokus je torej ne več v motnjah, temveč v potrebah po prilagoditvah in/ali strokovni pomoči. Termin otroci s posebnimi potrebami, ki je nastal pred 30. leti, je doživel več redefinicij, ki jih sugerirajo eminentne mednarodne asociacije.

UNESCO tako v reviziji *Mednarodne standardne klasifikacije vzgoje in izobraževanja* iz leta 1997 predlaga naziv »posebne vzgojno-izobraževalne potrebe« namesto »posebnih potreb« in ga smatra kot orodje za identificiranje oseb, ki imajo težave na šolskem področju.

Drugačna je klasifikacija OECD iz leta 2004, ki je izraz vloge in funkcije same asociacije. OECD je leta 2004 razvil tripartitni klasifikacijski in kategorizacijski sistem s tremi nadsocijalnimi kategorijami, ki je poznan kot DDD model (Disability, Difficulty in Disadvantage), za katere je potrebno zagotavljati človeške, finančne in materialne resurse. Posamezniki z motnjo (Disability) so tisti, ki imajo organsko patologijo (s senzornimi motnjami, fizičnimi in /ali nevrološkimi motnjami ...). Posamezniki s težavami (Difficulty) so tisti, ki imajo probleme v interakcijah med edukacijskim kontekstom in posameznikovo okvaro (npr. z učnimi težavami, čustvenimi in socialnimi motnjami ...). Prikrajšani (Disadvantage) so tisti, ki imajo probleme zaradi socio-ekonomskih, kulturnih in/ali jezikovnih dejavnikov (npr. etnične manjšine ...). Ta klasifikacija poudarja premik od posameznika k pogojem za posameznika.

Svetovna zdravstvena organizacija je razvila različne sisteme klasifikacije posebnih potreb. Če je bila klasifikacija iz leta 1980 (impairment, disability, handicap) izrazito biološko naravnana, je zadnja klasifikacija (International Classification of Functioning and Health) iz leta 2001 izrazito celovita in je pravi bio-psiho-socialni model, ki je fokusiran v posameznika in njegovo funkcioniranje v okolju. Posebne potrebe so definirane kot nov »dežnikasti termin«, ki vključuje:

- telesne funkcije in strukture,
- aktivnosti in participacijo,
- okoljske dejavnike,
- osebne dejavnike.

Utemeljeno se ta klasifikacija skrajšano imenuje tudi funkcionalni model. Strokam, ki se ukvarjajo z drugačnimi oziroma s posamezniki s posebnimi potrebami, ustrezajo različne klasifikacije. Z ozirom na našo klasifikacijo in prakso bo potrebno analizirati, ali ne bi bilo smiselno tudi v našem pedagoškem izrazoslovju uporabiti naziv »otroci s posebnimi vzgojno- izobraževalnimi potrebami«, namesto sedaj uveljavljenega otroci s posebnimi potrebami, ki je morda preširok in včasih tudi zavajajoč.

Če smo se pri nas ustrezno odzvali in sprejeli danes univerzalni naziv osebe s posebnimi potrebami, pa se nismo ustrezno odzvali na klasifikacijo vrst posebnih potreb. Kljub načelom, da moramo narediti premik od motenj k posebnim potrebam, smo tudi v novem zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet leta 2011 (ZUOPP-1 2011), ohranili poimenovanje oziroma opredeljevanje in klasifikacijo po vrsti motenj. Žal nismo imeli dovolj volje, da bi poskusili klasificirati skupine otrok s posebnimi potrebami po kriterijih, kot so: vrsta, oblika, obseg in intenzivnost prilagoditev in strokovne pomoči. Primeri, kako razvite države iščejo poti za klasifikacijo na temelju potreb po prilagoditvah in pomoči, namreč že obstajajo.

Terminologija za stroko, ki se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, ima tudi svojo zgodovino. Pri nas smo od vsega začetka uporabljali termin specialna pedagogika. Vmes smo, ne da bi opravili ustrezno terminološko analizo, leta 1988, vnesli termin defektologija. Nismo opravili ne epistemološke ne logične analize, niti nismo iskali strokovnega konsenza. Termin defektologija ne glede na očeta tega naziva, Vigotskega, ni dolgo zdržal in vrnili smo se na prvotni naziv. A ne povsem. Zdel se je preozek, češ da ni zajel vseh nalog, ki jih je potrebno opraviti pri vzgoji in izobraževanju ter razvoju otrok s posebnimi potrebami in termin dopolnili v »specialna in rehabilitacijska pedagogika«.

A tudi ob tem terminu se oblikuje nov termin. Specialna pedagogika, ki se je v podobnem pomenu uporabljala v velikem delu sveta in je pomenila specifično organizirano oziroma oblikovano vzgojo in izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami, očitno več ne zadošča novim spoznanjem in potrebam. Vse več otrok s posebnimi potrebami se vključuje v redne oblike vzgoje in izobraževanja po

načelu inkluzivnosti: v skupno šolo – šolo za vse – pravično šolo. Ker je inkluzija nova paradigma, nov koncept in nova oblika vzgoje in izobraževanja, se pred stroko postavljajo nova pričakovanja in nove naloge.

Če so v preteklosti specialni pedagogi in specialna pedagogika svoje delo opravljali praviloma v specializiranih institucijah, ki so bile oblikovane za določeno vrsto motenj, se z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redne vrtce in šole pred specializiranega strokovnjaka postavljajo nove, drugačne naloge, ki zahtevajo drugačno znanje in kompetence. Specialni pedagogi, izobraževani po vrstah motenj, so bili osredotočeni na primanjkljaj, hibo oziroma motnjo. Njihovo delo je bilo usmerjeno predvsem prepoznavanje motnje, korekcijo in terapijo motenj ter vzgojo in izobraževanje v posebnih pogojih dela.

V procesu inkluzije se otroci s posebnimi potrebami vključujejo v vse vrste vrtcev in šol, kjer se pojavljajo posamezniki z vsemi vrstami primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Specializirani strokovnjak, ki bo delal v inkluzivnem vrtcu oziroma šoli, bo moral biti usposobljen za prilagajanje dela in za strokovno pomoč otrokom s celotnega spektra posebnih potreb. Zato bo moral imeti temu ustrezna znanja in kompetence. Kot specializiran strokovnjak ne bo usmerjen le v primanjkljaje, ovire oziroma motnjo posameznika. Osredotočen bo na posameznika kot celoto in v celotne pogoje vrtca oziroma šole. Oblikovati bo moral inkluzivno okolje, svetovati vodstvu vrtca oziroma šole, svetovati in pomagati učiteljem, svetovati in pomagati staršem ter biti skrbnik dela z otroci s posebnimi potrebami. Zato se za ta profil strokovnjaka uveljavlja termin inkluzivni pedagog. Ta termin je rezultat terminološke analize, upošteva zakonitosti gradnje terminologije in zmanjšuje negativne vrednostne sodbe.

### **3 TERMINOLOŠKE VRZELI S PODROČJA NADARJENOSTI IN TALENTIRANOSTI**

V nadaljevanju predstavljamo različna pojmovanja nadarjenosti in morebitne zmote, ki nastajajo pri opredelitvi oz. razumevanju le-teh. Opredelili bomo temeljne pojme, tj. nadarjenost in talentiranost ter z njima povezano pojmovanje učne uspešnosti.

Ključna vprašanja in odgovori, s katerimi se ukvarja pedagoško-psihološka stroka na področju obravnave nadarjenih učencev, so predvsem: *Kaj je nadarjenost? Kdo je nadarjen? Katere so značilnosti nadarjenih učencev?*. V iskanju odgovorov na zastavljena vprašanja smo v svetovni literaturi naleteli sprva na veliko različic opredelitve pojma nadarjenosti, med katerimi smo zasledili tudi izraze kot nadpovprečno sposoben, izjemen, talentiran, nadpovprečen, izstopajoč, neobičajno obetaven, genij itd.

Zgodnje znanstveno raziskovanje nadarjenosti je temeljilo na splošnejši razlagi nadarjenosti; pojmi »nadarjenost«, »genialnost« in »talentiranost« so bili

razumljeni kot sinonimi. Vrsto let so različni strokovnjaki s pedagoško-psihološkega področja po zgledu Lewisa Termana iz leta 1916 enačili nadarjenost z visokim IQ. Slednja sta še danes v nekaterih pojmovanjih izenačena. Prvotne psihološke opredelitve so se pri opredeljevanju nadarjenih opirale na umske sposobnosti, kamor so po izmerjenemu inteligenčnemu kvocientu – IQ umestili otroke, ki so imeli le-tega višjega od 130, med nadarjene otroke. Pozneje je prišlo do nevrvalgičnosti, saj se je takšna opredelitev pokazala za preskromno, zato so mejo znižali na IQ 120, v pojem nadarjenosti pa so vključili poleg splošne tudi druge specifične sposobnosti (Ferbežer 2002; Marentič Požarnik 2000: 253). Sodobni raziskovalci v Združenih državah Amerike so med letoma 1980 in 1990 preučevali terminologijo in predstavili različne opredelitve le-te na različne načine, vključujoč številne druge lastnosti in ne zgolj intelektualne (Sternberg, Davidson 2005).<sup>3</sup>

Novo paradigmo nadarjenosti, ki sega preko ozkega merila, tj. visokega inteligenčnega kvocienta, postavi Feldman (1991 v: Piirto 2007: 23), ki ozko intelektualno nadarjenosti razširi na številna druga področja. Nadarjenost označi kot razvojni proces, ki se realizira na podlagi številnih domen: splošne, socio-kulturne, specifično predmetne, idiosinkratične (lastne, specifične) in samosvoje. Sodobni modeli, ki so doprinesli k znanstvenemu razumevanju nadarjenosti, pa so nastali izpod znanstvenega raziskovanja številnih eminentnih strokovnjakov, med katerimi so zagotovo najbolj odmevni: Joseph Renzulli, John Feldhusen, Joan Freeman, Franz Mönks, Fracoys Gagne idr. Vsi poudarjajo pomen zunanjih dejavnikov, ki v interakciji z notranjimi dejavniki (lahko) vodijo k razvoju nadarjenosti.

### 3.1 Kdo je nadarjen?

Witty (1940 v: Ferbežer 2002) pravi, da je nadarjen tisti, katerega učni dosežki in storitve so značilno izstopajoče na kateremkoli dragocenem področju človekove aktivnosti. To definicijo navaja tudi Žagar (1985), ki pravi, da so nadarjeni tisti, ki so konsistentno superiorni na katerem koli področju dejavnosti. V tej definiciji avtor poudarja, da mora oseba nadpovprečne rezultate večkrat ponoviti, da bi jo lahko označili kot nadarjeno. Poleg tega pa Witty govori tudi o potencialni nadarjenosti oz. superiornosti.

Dve desetletji kasneje sta definicijo ožje usmerila avtorja Sumption In Luecking (1960), ki pravita, da je nadarjen tisti, ki ima razvitejši živčni sistem okarakteriziran s potencialom za reševanje nalog, ki terjajo visoko stopnjo intelektualne domišljije.

---

<sup>3</sup> Sternberg in Davidson sta v drugi izdaji knjige (2005) zbrala različne eminentne strokovnjake s področja nadarjenosti (kot npr. Coleman, J., Cross, M., Feldhusen, J. F., Gagne, F., Freeman, J., Renzulli, J. S. itd.) in predstavila številne poglede ter problematična vprašanja.



Ključno zasnovo k opredelitvi pojma je dodal Joseph Renzulli (1978) s svojo razširitvijo teorije nadarjenosti na tri dele, ki se odražajo v interakciji med nadpovprečnimi sposobnostmi, visoko ustvarjalnostjo in visoko stopnjo zavezanosti nalogi (motivacije). Renzulli (1978) trdi, da so za izjemne dosežke na specifičnih področjih aktivnosti nujne nadpovprečne sposobnosti, nadpovprečna ustvarjalnost in nekatere osebnostne lastnosti, zlasti zavzetost za opravljanje nalog, pogojena s specifično motivacijo. Vendar se slednje realizirajo le, če učenec živi v stimulativnem okolju. Poleg tega je Renzulli razmejil nadarjenost in potencialno nadarjenost, saj identifikacija posameznika, da »je nadarjen«, še ne pomeni trajne lastnosti, prav tako pa ne zagotavlja, da bo posameznik dejansko realiziral svoje sposobnosti.

Kompleksnost definicije nadarjenosti v svetu je prisotna zaradi preozkega koncepta oz. meril, ki ne vključujejo merske instrumente za merjenje IQ posameznika. Zaradi tega so v Združenih državah Amerike sprejeli različne opredelitve, ki se medsebojno dopolnjujejo in bogatijo (opredelitev: NAGC, JAVIS, OERI, Gagnejeva opredelitev, Renzullijeva opredelitev itd.).

Buttriss in Callander (2005) nadarjenost označujeta is tradicionalnega vidika, ki se je nanašal na visoke sposobnosti posameznika na intelektualnem področju, ki so bile merljive z različnimi standariziranimi instrumenti. V nadaljevanju omenjata tudi nacionalno DfES definicijo (Department for Education and Skills), ki pravi, da so nadarjeni učenci tisti, ki imajo izjemne sposobnosti in dosegajo izjemne dosežke na enem ali več področjih Nacionalnega kurikula v Veliki Britaniji. Področja, ki jih DfES definicija omenja, niso ozko omejena na umetniška (glasba, likovno področje) ter šport, temveč tudi na vsa druga učna področja.

### 3.2 Brezmejnost definicije ...

Čeprav se zdi interpretacija pojma »nadarjenost« brezmejna, obstaja nekaj osnovnih opredelitev, na podlagi katerih so nastale tudi naše, sodobnejše opredelitve, ki jih s pridom uporabljamo v slovenskem prostoru.

V slovenskem prostoru kot tudi drugod po svetu je danes najpogosteje uporabljena »Marland definicija« iz leta 1972, ki predstavlja novejši pedagoški vidik v definiciji ameriške federalne zakonodaje za nadarjene (Marland 1972).<sup>4</sup> Definicija navaja, da so nadarjeni in talentirani otroci tisti, ki jih je identificiralo usposobljeno strokovno osebje, imajo resnično visoke sposobnosti in zmožnosti visokih dosežkov (Koncept Odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci 1999).

---

<sup>4</sup> Marland definicija oz. poročilo je nastalo leta 1972 na kongresu Združenih držav Amerike in vsebuje splošno znano definicijo nadarjenosti. To je tudi prvo nacionalno poročilo o izobraževanju nadarjenih, ki so ga prevzele številne države po svetu.

To so otroci z izkazanimi in/ali potencialnimi visokimi dosežki na naslednjih področjih:

- splošne intelektualne sposobnosti,
- specifične učne zmožnosti ali sposobnosti (šolske zmožnosti),
- ustvarjalno ali produktivno mišljenje,
- voditeljske sposobnosti,
- umetniške sposobnosti,
- psihomotorične sposobnosti (Koncept Odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci 1999).

Po definiciji so torej nadarjeni otroci tisti, ki terjajo diferencirane pedagoške programe in usluge, ki so izven normalno oskrbljenih šolskih programov, če naj uresničijo svoj prispevek k uresničitvi in k razvoju družbe kot celote (Ferbežer 2002: 32). Predstavljena Marland definicija, ki jo je uradno osvojila ameriška federalna zakonodaja, se od drugih, ki smo jih predstavili, razlikuje predvsem po tem, da izraža in oblikuje oz. postavlja izhodišče vzgojno-izobraževalnim programom ter pristopom za nadarjene in talentirane učence. Marland definicija namreč nadarjenega učenca identificira kot tistega »ki je zmožen visokih dosežkov«, zato je potrebno omogočiti, da se slednji tudi optimalno razvijejo. Napačno razumevanje omenjene definicije pogosto vodi v domnevo, da morajo imeti nadarjeni učenci vse zgoraj naštetih sposobnosti, bolj kakor samo eno izmed njih, da bi bili ocenjeni kot nadarjeni.

### 3.3 Ali sta nadarjenost in talentiranost sinonima?

Pojma nadarjenost in talentiranost se v različnih definicijah ne uporabljata vedno dosledno, kar povzroča nejasnosti pri razumevanju obeh. Ponekod se predpostavlja, da sta to sinonima, drugod pa, da so nadarjeni in talentirani učenci dve različni populaciji, čeprav se izraza prekrivata in je njuna uporaba izmenljiva.

Znanstvena teorija in literatura s področja nadarjenosti oba izraza ne navaja ločeno, temveč integrirano v skupno znanstveno-strokovno terminologijo. Veliko avtorjev uporablja oba koncepta kot sinonima in ju v kontekstu navajajo kot »nadarjeni in talentirani«. Piirto se je ob svojih prvih znanstvenih monografijah (že leta 1994 in 1999) »borila« za terminološko opredelitev obeh pojmov, ki povzročata v znanstveno-pedagoškem polju številne preglavice. Predvsem je poudarjala pomen obravnave in identifikacije talentov na podlagi določenih domen, razvoja in znanstvenih dognanj. Vse vidike razvoja talentiranosti (ter predvsem področij talentov) je opisala v obsežni monografiji *Talented Children and Adults, their development and education, third edition 2007*.

Pomembno spoznanje dodaja Feldhusen (2003a v: Piirto 2007: 24), ki pravi, da človekove nadarjenosti in talentov ne smemo omejevati zgolj na kognitivne

sposobnosti, ki se odražajo na akademskem področju, temveč moramo v sodobnem svetu prepoznati širši sklop človekovih talentov, ki so pomembni za družbeno blaginjo in razvoj na številnih področjih. Avtorica Piirto (2007) pri tem poudarja, da moramo pri opredeljevanju terminov stopiti izven psiholoških merjenj (kot glavnega kriterija oz. merila) ter postaviti v ospredje definicijo talentiranosti, ki bo izhajala iz tipičnih karakteristik, ki jih imajo le-ti na številnih področjih.

Z ločitvijo obeh izrazov je dobil celoten koncept izobraževanja nadarjenih in talentiranih otrok nove razsežnosti in oblike.

### 3.4 Razlika med nadarjenostjo in talentiranostjo ...

Na podlagi zgoraj omenjenih avtorjev podajamo naslednjo različico poimenovanja:

- *nadarjeni* so posamezniki z visokimi kognitivnimi, intelektualnimi sposobnostmi;
- *talentirani* so posamezniki, ki imajo visoke sposobnosti na specifičnih področjih (kot športno, glasbeno, umetniško, naravoslovno ipd.).

Izraza nadarjeni in talentirani učenci opredeljujeta mnogo širšo skupino, ne samo učno nadarjene učence. To so učenci, ki lahko mnogo pridobijo iz akcelriranih učnih strategij, njihove sposobnosti izstopajo na standardiziranih merskih instrumentih dosežkov, ki merijo znanje in sposobnosti razmišljanja, so daleč nad razrednim nivojem in imajo sposobnosti pospešenega učenja (Barnes 2007; Bates, Munday 2005; Bezić et al. 1999; Hopkinson 1978; Karnes, Bean 2005; Porter 2005; Wallach, Wing 1969). Kljub različnim terminološkim in teoretičnim opredelitvam se strokovnjaki znova opirajo na enotno izhodišče pri navajanju nadarjenosti in talentiranosti. Eksplicitno in implicitno poudarjajo razliko med obema, ki se kaže predvsem z zgodnjim razvojem (stopnjo) pojava nadarjenosti, ki je posledica naravnih danosti in ima biološke, dedne korenine, ter zrelim, popolnoma razvitim, zaključnim pojavom nadarjenosti.

Nekateri pa podajajo opredelitev nadarjenosti tudi v primerjavi s talentiranostjo naslednje: nadarjenost – višja stopnja talentiranosti (nadgradnja); nadarjenost kot nasprotje še nedokončno razvitih talentov (Gagné 1985; 1991; 2003; 2005, Barnes 2007; Bates, Munday, 2005 idr.)

Po Gagnéju (1991; 2000; 2003; 2005) je opredelitev pojma nadarjenost in talentiranost naslednja:

- nadarjenost: označuje lastnosti, prirojene sposobnosti in naravne danosti, ki jih ima posameznik vsaj na enem določenem področju. Nadarjenost je po njem opredeljena kot sposobnost, ki privede do realizacije talenta.
- talentiranost: označuje zunanje pogojene, sistematično razvite sposobnosti, imenovane kompetence (znanje in spretnosti) na vsaj enem področju človeške aktivnosti.

Ugotavljamo, da definiciji razkrivata tri stične točke, in sicer:

1. oba se nanašata na človekove sposobnosti;
2. oba sta določilna (normativna), saj sta ciljno usmerjena na posameznike, ki so nad normami povprečja;
3. oba ciljata na individuume, ki so »drugačni«, zaradi svojih specifičnih sposobnosti in lastnosti.

Predstavljene skupne karakteristike so tudi razlog, da mnogi oba izraza med seboj združujejo in morebiti tudi pomešajo oz. navajajo kot sinonima. Nadarjenost je namreč najpogosteje povezana s splošno intelektualno sposobnostjo posameznika, talentiranost pa zajema specifične sposobnosti, ki segajo na mnogotera akademska in druga področja (Barnes 2007; Bates, Munday 2005; Bezić et al. 1999; Ferbežer 2002; Hopkinson 1978; Karnes, Bean 2005; Porter 2005; Wallach, Wing 1969).

Zaključujemo s spoznanjem, da je široka in zahtevna interdisciplinarna problematika nadarjenosti, talentiranosti, učne uspešnosti in drugih koherentno pojavljajočih se terminov v slovenskem strokovnem prostoru pomanjkljivo obdelana. Ferbežer (2002) kritično opozarja na pomanjkljivosti definicije v slovenski strokovni literaturi, ki so predvsem v: mehničnem neustvarjalnem prenašanju tujih neaktualnih izkušenj na naše razmere; premajhni zastopanosti temeljnih raziskav s tega področja; premajhni zastopanosti konativnih oz. motivacijskih dejavnikov; slabši povezanosti s pedagoškimi praktično-operativnimi strategijami; v definicijah ni krajevnih in časovnih opredeljevalcev; ni interaktivnega odnosa med elementi predmeta določanja; prevelik vpliv določanja nadarjenosti preko ustvarjalnosti; nadarjenost je definirana po identifikacijskem instrumentu (največkrat po inteligentnosti); nadarjenost je definirana po vsebini učnega programa itd.

Glede na prikazano zastopanost določenega izraza za opredelitev tovrstne skupine otrok v državah evropske unije ugotavljamo, da Slovenija uradno uporablja termina nadarjen (posebej nadarjen) in talentiran (Eurydice 2006; Koncept 2009). Ostale države pa v veliki večini uporabljajo skupen izraz »visoko sposoben, z visokimi sposobnostmi«, kar nakazuje na to, da so visoke sposobnosti posameznika na enem ali več področjih zadosten pokazatelj njegove nadarjenosti. Kot prikazuje mednarodna študija Eurydice (2006), je v državah članicah EU moč opaziti razvojne smeri konceptualizacije nadarjenosti: od psihometričnih definicij s poudarjanjem učenčevih sposobnosti (merjenih z različnimi merskimi instrumenti), do razvojne paradigme, ki definicijo ustrezno razširja ter vanjo vključuje tudi učenčeve dosežke na drugih področjih.

#### **4 VPLIV TERMINOLOGIJE NA DOŽIVLJANJE IN ODZIVANJE POSAMEZNIKOV IN SKUPIN**

V vzgojno-izobraževalnem procesu, ki je usmerjen v celostni razvoj otroka, se vprašanje razvoja jaza in otrokovega občutka lastne vrednosti učiteljem in

vzgojiteljem postavlja kot ključno izhodišče. Postavlja temelje procesu vzpostavljanja socialne kohezivnosti, saj je posameznikovo mišljenje in doživljanje sebe rezultat izkušenj in interakcije z drugimi ljudmi. Po Bronfenbrennerjevi ekostemski teoriji (Bronfenbrenner 1979) predstavljata skupina oziroma razred (v vrtcu/šoli) stičišče interakcije posredno in neposredno vključenih dejavnikov v vzgojno-izobraževalni proces (otrok in mladostnikov, učiteljev, staršev, vodstvenih delavcev, državnih inštitucij, lokalnega okolja) in sta odsev, indikator in hkrati nosilec kulture, ki otroku oziroma mladostniku nenehno sporoča, kdo je in kakšno vlogo ima v družbi. Koncept učeče se družbe in učeče se šole utemeljujeta interaktivnost in vseživljenjskost razvoja in spreminjanja posameznika in skupnosti, kjer se nenehno odvija večsmerno in večrazsežno učenje ter povsem naravno izmenjujeta vlogi poučevalca in učečega se v učnem, delovnem ali svetovalnem procesu (Senge 2001, v Rupnik Vec 2006: 72). Doživljanje izkušenj in odnosov pa je posamezniku lasten proces, ki ga edinstveno zaznamuje in oblikuje. Sodobna nevroznanstvena spoznanja ugotavljajo edinstvenost posameznikovih možgan, ki se ob vsaki izkušnji spremenijo (ustvarjajo nove posamezniku lastne sinaptične povezave in nevronske mreže) glede na odziv, ki ga prejmejo iz okolja (La Cerra 2007). Na osnovi teh povezav se posameznik idiosinkratsko s sebi lastnimi različnimi oblikami vedenja odziva na informacije in zahteve okolja. Te mrežne povezave se razvijajo z namenom, da posamezniku omogočijo možnost prilagoditve za preživetje v stalno spreminjajočem se okolju. Prilagoditvene zmožnosti možgan se ukvarjajo z razreševanjem kompleksnih problemov, tudi tistih, s katerimi se posameznik (organizem) sooča prvič, zato zmorejo več kot posamezni možganski centri, ki opravljajo specifične naloge. Glede na to nenehno spremenljivost in prilagodljivost možgan in možnosti za (nesluten?) razvoj, mnogi raziskovalci izpostavljajo negativne učinke označevanja. Izražane oznake bodisi pozitivne ali negativne se zakodirajo v zavest posameznika in so integralni del njegovega razvoja, oblikovanja njegove lastne podobe o sebi in svoji vrednosti, kar posledično oblikuje tudi posameznikovo manifestacijo vedenja.

Paradigma inkluzivnosti je usmerjena v zmanjševanje izključevalnih praks v vzgoji in izobraževanju, pri tem pa so lahko ovira tudi oznake, sploh če so vrednostno naravnane. Oznake pogosto močno vplivajo na razvoj subjektivnih, izključevalnih teorij poučevanja, ki se lahko izkazujejo tudi na ravni prikritega kurikula. Subjektivne teorije vzgojiteljev in učiteljev vsebujejo prepričanja, stališča, vrednote in pričakovanja, ki so do otrok z oznako posebnih potreb praviloma nižja (vključujejo strah, usmiljenje, nemoč itd.). V primeru, da učitelj oziroma vzgojitelj ne reflektira in spreminja neustreznih subjektivnih teorij, lahko z neustreznimi oblikami pomoči ovira otrokov razvoj samostojnosti, občutka lastne vrednosti in učinkovitosti ter ga prikrajša pri omogočanju priložnosti za aktivno in iniciativno participacijo v skupini. Nasprotno, a nič kaj bolje, se ne godi otroku z oznako nardarjenosti. Previsoka pričakovanja, posplošena na vsa področja ter omogočanje

pretirane in preintenzivne participacijske vloge, lahko izzove perfekcionizem, leta pa anksioznost, depresijo, težave pri navezovanju in oblikovanju varnih odnosov, ki sporočajo varnost in zaupanje.

Naslednji pomemben problematični vidik še vedno (kljub deklarativno procesnem opredeljevanju) predstavlja fiksacija oznake, ki namesto da bi spodbujala zavest o spreminjanju, razvoju in napredku posameznika, motnjo utrjuje (efekt modela deficitov, za katerega je značilno osredotočanje na primanjkljaje, motnje, ovire). Nevroznanstveniki dokazujejo nenehno težnjo možganov k čim boljšemu prilagajanju okolju (La Cerra, Bingham 1998, 2003) in s tem podpirajo pristope, ki so usmerjeni v proučevanje, omogočanje in spodbujanje posameznikovih močnih področij, po modelu rizičnost/rezilientnost.<sup>5</sup> Na račun svojih močnih področij lahko posameznik dosega pozitivne izkušnje in doživlja občutek lastne vrednosti in učinkovitosti, kar ga notranje motivira za nadaljnje učenje in doseganje razvojnih ciljev. Otrok, ki doživlja hudo izkušnjo ali neuspeh, to doživljanje celostno integrira in ga zrcali s svojim vedenjem. Številne raziskave kažejo, da lahko, če je otrok deležen podpore vsaj ene odrasle osebe, ki zmore prepoznavati in spodbujati otrokove notranje vrednote in potencialne, to spodbudi in usmeri otrokove možgane k iskanju pozitivnih in učinkovitejših odzivov, strategij in dejavnosti, ki mu omogočijo pridobivanje pozitivnih izkušenj, občutek lastne učinkovitosti in zmožnosti vplivanja na spremembe in razvoj (Golden 2007).

Posameznikov razvoj in učenje lahko najbolj podpremo in spodbujamo s priložnostmi za njegovo lastno aktivno participacijo v inkluzivno naravnem okolju, ki sprejema in spoštuje naravno raznolikost ter se od nje tudi uči. V vrtcih oziroma šolah učitelji in vzgojitelji postavljajo oddelčno kulturo in jo soustvarjajo z učenci. S tem ustvarjajo okolje, v katerem živijo, se razvijajo in spreminjajo otroci in mladostniki. Za to okolje je izjemno pomembno, da vsakemu vključenemu posamezniku zagotavlja občutek varnosti, sprejetosti in pripadnosti; da v njem vladajo spoštljivi in odkriti sodelovalni odnosi in večsmerna komunikacija; da nudi oporo strukture in jasnih in dogovorjenih mej in kriterijev; da predstavlja učečo se skupnost, v kateri je prostor namenjen tako pridobivanju akademskih kot tudi vseživljenjskih kompetenc; da do vsakega posameznika goji in izraža visoka, a realna pričakovanja; da razpolaga in omogoča raznovrstno in ustrezno podporo, prilagoditve in strokovno pomoč ter omogoča raznovrstne priložnosti za aktivno participacijo vsakega posameznika.

Ko povratne informacije takega okolja (učiteljev in vrstnikov v oddelku, pa tudi družinskega okolja in drugih socialnih skupin) zrcalijo posameznikove notranje vrednote in potencialne, se bo le-ta odzval tem izzivom, z rezilientnim odzivom,

---

<sup>5</sup> Model rizičnost/rezilientnost spodbuja paradigmatški premik iz usmerjenosti obravnavo otrokovih motenj, ovir in primanjkljajev (model deficitov), v usmerjenost na potencialne in vire moči v otroku in okolju ter v izgrajevanje življenjske odpornosti in prožnosti (Masten, Powell 2003, Grotberg Henderson 2003, Benard 2007, Magajna 2008).

usmerjenim k premagovanju težav in ovir in k doseganju zastavljenih ciljev, saj se bo počutil opaženega, slišanege in vrednega, da je soudeležen v učnem in socialnem razvoju skupine, katere član je.

## 5 VIRI IN LITERATURA

- Barnes, Steven (2007): *Meeting the Needs of Your Most Able Pupils. History*. London, New York: Routledge.
- Bates, Janet, Munday, Sarah (2005): *Able, Gifted and Talented*. London: Continuum International Publishing Group.
- Barton, Len (2003): *Inclusive education and teacher education*. London: Institute of Education, University of London.
- Bennard, Bonnie. (2007): The Foundations of the Resiliency Framework From Research to Practice. V Henderson, N. (ur.) *Resiliency in action. Resiliency in Action*, Inc. 3–8.
- Bezić, Tanja, Žagar, Drago, Artač, Jana, Nagy, Mirt, Purgaj, Sonja (1999): *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. <http://www.mss.si/fileadminmss.gov.si/podrocje/devetletka/program-drugo/Odkrivanje-in-deloz-nadarjenimi-ucenc.pdf>. (10. 10. 2011).
- Buttriss, Jacquie, Callander, Ann (2005): *Gifted and Talented from A–Z*. London: David Fulton Publishers.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). Classification/ categorisation systems in Agency Member Countries.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010): Policy Review in Teacher Education for Inclusion.
- Eurydice. (2006): *Specific Educational Measure to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe*. Brussels: Working Document. <http://www.eacea.ec.europa.eu> (6. 11. 2011).
- Ferbežer, Ivan (2002): *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Gagné, François (1985): Giftedness and Talent: Reexamining reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly* 29. 103–112.
- Gagné, François (1991): Toward a differentiated model of giftedness and talent. Colangelo, N. in Davis, Gary A. (ur.): *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon. 65–80.
- Gagné, François (2000): Understanding the complex choreography of talent development through DMGT – based analysis. Heller, A. K. et al. (ur.): *International handbook of giftedness and talent*. New York: Elsevier. 67–79.
- Gagné, François (2003): Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory Colangelo, N. in Davis, G. A. (ur.): *Handbook of gifted education (3rd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon. 60–75.

- Gagné, François (2005): From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (ur.). *Conceptions of giftedness (2nd ed.)*. New York: Cambridge University Press. 98–119.
- Golden, Christine. (2007): Resiliency of the Brain, Mind, and Self, What Every Caring Adult Needs to Know: An Interview with Peggy LaCerra. Henderson, N. (ur.): *Resiliency in action*. Resiliency in Action, Inc. 225–228.
- Grotberg Henderson, Edith (2003): What is resilience? How do you promote it? How do you use it?. Grotberg H. E. (ur.): *Resilience for today: gaining strength from adversity*. Praeger publishers, Westport, USA. 1–30.
- Hopkinson, David (1978): *The Education of Gifted Children*. London: The Woburn Press.
- Karnes, Frances in Bean, Suzanne M. (ur.) (2005): *Methods and Materials for Teaching the Gifted*, Second Edition. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Koncept Odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999). <http://www.zrss.si/pdf/SSD-nadarjeni%20koncept.pdf> (10. 10. 2011).
- La Cerra, Peggy, Bingham, Roger (1998). ): *The adaptive nature of the human neurocognitive architecture: An alternative model*. Proc. Natl. Acad. Sci. USA. Vol. 95. 11290–11294.
- La Cerra, Peggy, Bingham, Roger (2003): *The origins of Minds: Evolution, Uniqueness, and the New Science of the Self*. New York: Harmony Books.
- Lesar, Irena (2009): *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.
- Marentič Požarnik, Barica (2000): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marland, Sidney (1972): *Education of the Gifted and Talented. Report to the Congress of the United States by the U. S Commissioner Education*. Washington D. C: U. S. Government Printing Office.
- Masten, Ann, Powell, Jenifer (2003): A Resilience framework for Research, Policy and Practice. V: Luthar, S. S., ed. (2003): *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press. Cambridge, UK. 1–28.
- Moss, Peter (2008): Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All. *Child Development Perspectives* 2 (2). 114–119.
- NAGC – National Association for gifted children. *Supporting the needs of high potential learners*. <http://www.nagc.org/> (8. 11. 2011).
- Opara, Božidar (1992): Nekateri problemi terminologizacije v defektologiji. *Defektologica Slovenica*. Ljubljana.
- Opara, Božidar (2010): *Terminologija na področju specialne in rehabilitacijske pedagogike/andragogike*, referat na Konferenci Specialnih in rehabilitacijskih pedagogov in andragogov, Ljubljana.
- Piirto, Jane (2007): *Talented Children and Adults. Their development and Education*, third edition. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.



- Porter, Louise (2005): *Gifted Young Children (2nd edition). A guide for Teachers and Parents*. New York: Open University Press.
- Renzulli, Joseph S. (1978): *What Makes Giftedness? Re-examining a Definition*. *Phi Delta Kappan* 60. 180–181.  
<http://scholar.google.si/scholar?q=Phi+Delta+Kappan&hl=sl&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar> (16. 11. 2011).
- Revidirana Strategija socialne kohezije*, ki jo je odobril Odbor Sveta Evrope 31. marca 2004. [http://www.mddsz.gov.si/delovna\\_podrocja/me](http://www.mddsz.gov.si/delovna_podrocja/me) (15. 11. 2011).
- Rupnik Vec, Tanja (2006): Model celostne podpore Zavoda RS za šolstvo šolam pri vpeljevanju sprememb in zagotavljanju kakovosti. Sentočnik, S. et al.: *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidik*. Ljubljana: ZRSŠ. 9–18.
- Splošna deklaracija o človekovih pravicah* (1948). [http://www.eip-ass.si/mojepravice/ze\\_poznas/Splosna%20deklaracija%20clovekovih%20pravic.pdf](http://www.eip-ass.si/mojepravice/ze_poznas/Splosna%20deklaracija%20clovekovih%20pravic.pdf) (16. 11. 2011).
- Sternberg, Robert J., Davidson, Janet E. (ur.) (2005). *Conceptions of giftedness (2nd ed.)*. New York: Cambridge University Press.
- Sumption, Merle, Luecking, Evelyn (1960): *Education of the Gifted*. New York: Roland Press.
- UNESCO (2009): Towards Inclusive Schools and Enhanced Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001860/186030m.pdf> (16. 11. 2011).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)* [http://www.zrss.si/pdf/050911123118\\_zakon\\_o\\_usmerjanju\\_otrok\\_s\\_osebni\\_potrebami\\_22072011.pdf](http://www.zrss.si/pdf/050911123118_zakon_o_usmerjanju_otrok_s_osebni_potrebami_22072011.pdf) (20. 11. 2011).
- Wallach, Michael A., Wing, Cliff W. (1969): *The Talented Student. A Validation for the Creativity-Intelligence Distinction*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Žagar, Drago (1985): Medosebni odnosi učencev z različnimi načini mišljenja. *Sodobna pedagogika* 36. 291–301.



**Bogdana Borota**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
bogdana.borota@pef.upr.si

**Dejan Hozjan**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
dejan.hozjan@pef.upr.si

## **RAZUMEVANJE SOCIALNE KOHEZIVNOSTI V PRAKSI**

### **UVOD**

Socialna kohezivnost je eden osnovnih konceptov v sociologiji, ki se pojavi v prvi polovici 20. stoletja na podlagi razvijanja procesov urbanizacije, povečane individualnosti in konkurenčnosti (Forrest in Kearns 2001). V želji sociologov po »vrnitvi« k človeku in na podlagi skrbi, ki jih je spodbudila spremenjena družbena proizvodna in način življenja ljudi, začnejo razvijati koncept socialne kohezije. Kljub preteku daljšega časovnega obdobja in koreniti spremembi obeh navedenih izhodišč socialne kohezivnosti pa se njena aktualnost ohranja še danes. Ne le da se ohranja njeno prvotno razumevanje, ko se povezuje socialna kohezivnost s koncepti integracija, inkluzija in solidarnost (Ritzen 2000), ampak se njegova paradigma korenito spremeni ob povezovanju s pojmom socialni kapital. Ta »predstavlja socialne mreže in participacijo (posameznika – op. a.) v socialnem okolju, ki usposablja posameznika, skupine in skupnosti skupnih norm, vrednot, kulture, navad in običajev, spodbujajo zaupanje in razumevanje, kar krepi sodelovanje v skupinah ali med njimi z namenom doseči skupni cilj« (Zrim Martinjak 2006: 113). Socialni kapital pa se pojavlja kot katalizator diseminacije človeškega in intelektualnega kapitala, saj pomembno vpliva na dostop do izobraževanja in širjenje pridobljenega znanja. S tem pa se pojavlja vprašanje, ali koncept socialne kohezivnosti ohranja svoj prvotni namen, tj. skrb za humanizacijo človeka, ali pa se zasleduje cilje gospodarstva in postaja v službi kapitala. O utemeljenost zastavljenega vprašanja priča tudi Lizbonska strategija iz leta 2000, v kateri je kot ključni cilj navedeno: »postati najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju zasnovano gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo« (Presidency Conclusions, Lisbon European Council – Conclusions of the Lisbon European Council 2000: 2). Povezovanje socialne kohezivnosti s konkurenčnostjo in gospodarskim razvojem zahteva temeljito raziskovanje vloge vzgoje

in izobraževanja. Slednje je še posebej potrebno ob upoštevanju dejstva, da je vpeljevanje koncepta socialna kohezija v slovenskem izobraževalnem prostoru novo in se pojavlja kot odziv na potrebe mednarodnih organizacij, predvsem Evropske unije.

Vpeljevanje novih pojmov v šolski prostor zahteva sinergično delovanje strokovnjakov, ki konceptualizirajo socialno kohezivnost, in učiteljev, ki bodo to vsakodnevno uresničevali v praksi. Pogledi slednjih so še posebej dragoceni, saj z njimi podajo jasen vpogled v samo razumevanje socialne kohezivnosti in stopnjo njene implementacije v praksi. S to namero je bila izvedena empirična raziskava o socialni kohezivnosti na področju vzgoje in izobraževanja, ki podaja odgovore vzgojiteljev in učiteljev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah o razumevanju, dejavnih in trenutnih težavah pri implementaciji socialne kohezivnosti.

## **1 NAMEN IN CILJI RAZISKAVE**

Namen raziskave je bil ugotoviti stanje na področjih razumevanja in izvajanja socialne kohezivnosti v srednjih in osnovnih šolah ter v vrtcih. Želeli smo tudi ugotoviti, kateri so – po mnenju strokovnih delavcev – tisti pogoji, ki bi v večji meri omogočali in zagotavljali uspešno oblikovanje učeče se skupnosti, v kateri bi vsak posameznik uspešno razvijal lastne potencialne in zadovoljeval osnovne potrebe po varnosti itd.

Cilji raziskave so bili ugotoviti:

- kako strokovni delavci razumejo in uresničujejo socialno kohezivnost v vzgojni in izobraževanju;
- katere dejavnike uspešnosti in katere težave izpostavljajo strokovni delavci na področjih diferenciacije in individualizacije.

## **2 METODOLOGIJA RAZISKOVANJA**

Opravljen je bila empirična, neeksperimentalna, pretežno kvantitativna raziskava ter uporabljena deskriptivna in kavzalna eksplikativna metoda pedagoškega raziskovanja.

### **2.1 Opis vzorca**

Vzorec raziskave je bil skupinski. Vključili smo vrtce ter osnovne in srednje šole v Republiki Sloveniji, ki smo jih izbrali na osnovi sistematičnega vzorčenja. Iz abecednih seznamov vzgojno-izobraževalnih zavodov v Sloveniji, ki so objavljeni

na internetni strani Ministrstva za šolstvo in šport Vlade Republike Slovenije,<sup>6</sup> smo izbrali vsak dvajseti vrtec in vsako dvajseto srednjo šolo ter vsako deseto osnovno šolo. Tako je vzorec vključeval skupaj 59 vzgojno-izobraževalnih zavodov. Vodstva vrtcev in šol smo najprej prosili za sodelovanje, nato pa jim poslali toliko vprašalnikov, kolikor je bilo na šoli zaposlenih strokovnih delavcev (učiteljev in vzgojiteljev). V primeru, da se izbran zavod vabilu ni odzval, smo izbrali predhodnega ali naslednjega iz seznama. Takih je bilo skupaj 16 (27,1 %) vzgojno-izobraževalnih zavodov.

## 2.2 Osnovni podatki o zavodih in anketirancih

V raziskavi je sodelovalo 16 vrtcev (27,1 %), 36 osnovnih šol (61,0 %) in 7 srednjih šol (11,9 %). Izpolnjen vprašalnik je skupaj vrnilo 532 strokovnih delavcev. V raziskavi so sodelovale pretežno ženske (474 oz. 89,1 %), desetina anketiranih je bil moških (58 oz. 10,9 %).

**Tabela 1:** Število in odstotek anketirancev glede na delovno mesto

Delovno mesto	Število	Odstotek
učitelj	353	67,0
vzgojitelj	138	26,2
svetovalni delavec	14	2,6
drugo	22	4,2
Skupaj	527	100,0

Večina anketiranih (67,0 %) je zaposlenih na delovnem mestu učitelja, slaba tretjina (26,2 %) je bila zaposlenih na delovnih mestih vzgojitelja, v manjšem deležu (2,6 %) so bili zaposleni na delovnem mestu svetovalnega delavca. Pod *drugo* so bila navedena še naslednja delovna mesta: po desetkrat pomočnica/pomočnik vzgojitelja, po trikrat knjižničar, po dvakrat spremljevalec gibalno oviranega otroka, pripravnik in učitelj dodatne strokovne pomoči, po en specialni pedagog in ena ravnateljica ter en brez navedbe vrste delovnega mesta.

<sup>6</sup> Evidenca zavodov in programov (2011). Dostopno na: <https://krka1.mss.edus.si/registriweb/ZavodiPodrobno.aspx>, 6. 1. 2011.

**Tabela 2:** Število in odstotek anketirancev glede na delovno dobo

Delovna doba	Število	Odstotek
od 0 do 5 let	85	16,0
od 5 do 10 let	83	15,6
od 10 do 15 let	88	16,5
več kot 15 let	276	51,9
Skupaj	532	100

Polovica anketiranih (51,9 %) ima več kot 15 let delovnih izkušenj. Tistih med 10 in 15 let delovnih izkušenj je 16,5 %. Skoraj enak delež (16,0 %) je začetnikov in tistih, ki imajo od 5 do 10 let delovnih izkušenj (15,6 %).

Na osnovi rezultatov ugotavljamo, da ima večina sodelujočih (68,4 %) več kot 10 let izkušenj in da je manjši delež (16,0 %) tistih z manj kot 5-letnimi delovnimi izkušnjami.

**Tabela 3:** Število in odstotek anketirancev glede na velikost vzgojno-izobraževalnega zavoda

Število oddelkov	Število	Odstotek
do 10	126	24,1
od 11 do 20	201	38,4
nad 20	196	37,5
Skupaj	523	100,0

V večjih vzgojno-izobraževalnih zavodih, kjer je več kot 20 oddelkov, je zaposlenih dobra tretjina (37,5 %) anketiranih. Skoraj enak delež (36,7 %) jih opravlja delo v zavodih, ki imajo od 11 do 20 oddelkov. Slaba tretjina (24,1 %) pa jih dela v manjših vzgojno-izobraževalnih zavodih. Rezultati kažejo, da so anketirani strokovni delavci glede na število oddelkov zaposleni v večjih ali srednje velikih vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

**Tabela 4:** Število in odstotek anketirancev glede na kraj vzgojno-izobraževalnega zavoda

Kraj	Število	Odstotek
mestno okolje	189	36,0
primestno okolje	131	25,0
vaško okolje	205	39,0
Skupaj	525	100,0

Zavodi, ki so bili vključeni v raziskavo, so približno enakomerno razporejeni glede na kraj. Največ zavodov (39,0 %) deluje v vaškem okolju, nekoliko manj (36,0 %) v mestnem, četrtnina pa v primestnem okolju.

## 2.3 Proces in način zbiranja podatkov ter obdelava podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo februarja 2011 in je trajalo približno mesec dni. Podatke smo zbrali s pomočjo pisnega vprašalnika. Vprašalnik je bil skupno delo več strokovnjakov, ki so s svojega področja oblikovali vprašanja. Opravljena je bila racionalna evalvacija vprašalnika, empirično pa nismo ugotavljali merskih značilnosti vprašalnika.

Vprašalnik je bil razdeljen na pet sklopov:

- uresničevanje koncepta socialna kohezivnost

Ugotoviti smo želeli: razumevanje pojma in izvajanje socialne kohezivnosti; kakšen vpliv imajo nekateri dejavniki na izvajanje in katere so težave pri uresničevanju koncepta socialne kohezivnosti; katere ukrepe bi morali sprejeti na nacionalni ravni.

- izvajanje diferenciacije in individualizacije

Ugotoviti smo želeli: kakšno je mnenje strokovnih delavcev o pomembnosti diferenciacije nekaterih elementov vzgojno-izobraževalnega dela; koliko pomoči bi potrebovali pri uresničevanju tega pristopa in kako diferenciacijo in individualizacijo sprejemajo otroci.

- skrb za nadarjene otroke in mladostnike

Ugotoviti smo želeli: kako strokovni delavci pojmujejo nadarjena otroka, kdo je kompetenten za prepoznavanje in delo z nadarjenimi; kaj potrebujejo nadarjeni in katere težave zaznavajo strokovni delavci pri delu z nadarjenimi.

- usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev

Zanimale so nas potrebe strokovnih delavcev po nadaljnjem usposabljanju.

- kurikularna področja

Ugotoviti smo želeli specifičnosti na nekaterih kurikularnih področjih v povezavi z izvajanjem socialne kohezivnosti.

Vprašalnik je vključeval anketna vprašanja zaprtega in odprtega tipa. Mnenja in ocene smo ugotavljali s pomočjo številčne ocenjevalne lestvice. Pri tem smo uporabili 5-stopenjsko ocenjevalno lestvico z ocenami od 5 (npr. velik vpliv, težava, pomembnost, obseg, potreba) do 1 (npr. majhen vpliv, težava, potreba, pomembnost, obseg, potreba). Uporabljena je bila tudi 5-stopenjska lestvica za ugotavljanje stališč: z odgovori od 5 – se zelo strinjam do 1 – se sploh ne strinjam.

Podatki so bili obdelani na ravni opisne statistike. Izračunane so bile frekvenca in odstotki, ki so pogosto predstavljeni v tabelah. Ponekod smo rezultate tudi grafično predstavili. Odgovore na odprta vprašanja smo strnili ter jih na kratko povzeli.

### 3 REZULTATI RAZISKOVANJA

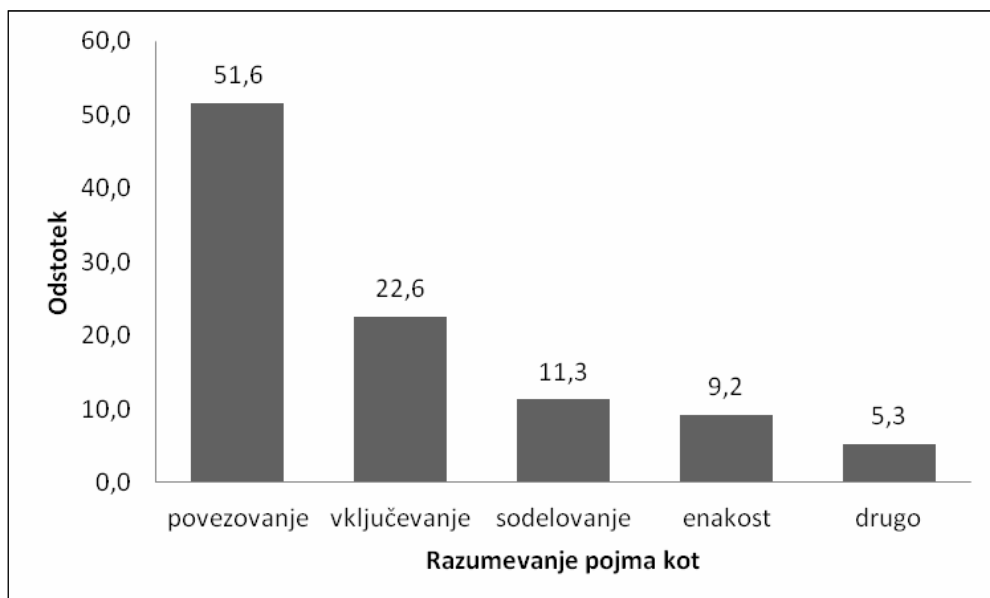
V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskovanja, ki se nanašajo na prvi vsebinski sklop, to je na razumevanje in uresničevanje koncepta socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju.

#### 3.1 Razumevanje pojma socialne kohezivnosti

Anketirancem smo zastavili vprašanje, kako bi definirali pojem socialna kohezivnost. Na vprašanje je odgovorilo 465 anketirancev. Dobra petina (22,2 %) pojma ni razumela, zato so si obrazložitev prebrali v zapisu na zadnji strani vprašalnika. Bili smo namreč mnenja, da je razumevanje termina socialna kohezivnost pomembno za nadaljnje zanesljivo in objektivno sodelovanje v anketi. Večina anketirancev (77,8 %) je ocenila, da razume pojem in je razumevanje pojma tudi obrazložila. Kategorizacija odgovorov je bila narejena glede na najpogosteje uporabljene ključne besede.

Strokovni delavci razumevanje socialne kohezivnosti najpogosteje pojasnjujejo s termini kot so: povezovanje, vključevanje, sodelovanje ter enake možnosti oziroma enakost.

**Graf 1:** Delež odgovorov na odprto vprašanje o razumevanju pojma socialna kohezivnost v vzgoji in izobraževanju glede na oblikovane kategorije





Dobra polovica anketirancev (51,6 %) je razumevanje socialne kohezivnosti pojasnjevala kot povezanost na splošno: povezanost med seboj, družbena povezanost ali pa socialna povezanost. Pogosto so bile omenjene še naslednje oblike povezanosti: povezanost posameznika s skupino, šolo, okoljem; povezanost različnih skupin (glede na izobrazbo, ekonomski in družbeni status), generacij in kultur. To skupino odgovorov ilustrira naslednji odgovor: »Socialna kohezivnost pomeni povezanost vseh članov: učencev, učitelja, vodstva in staršev v eno skupnost, ob upoštevanju in spoštovanju vseh in vsakogar.«

Povezovanje je bilo večkrat omenjeno kot izhodišče za sodelovanje pri doseganju ciljev, kot na primer: »Ustvarjati skupno dobro.«, »Spodbujati posameznikovo osebno rast.«, »Dosegati učne cilje.« Sicer pa je bilo sodelovanje kot osrednji termin razumevanja socialne kohezivnosti omenjeno v manjšem deležu (11,3 %). Dobra petina odgovorov (22,6 %) se je vsebinsko nanašala na procese vključevanja, ki pa so bili pogosto ozko razumljeni v smislu inkluzije oziroma vključevanja posameznika v skupino.

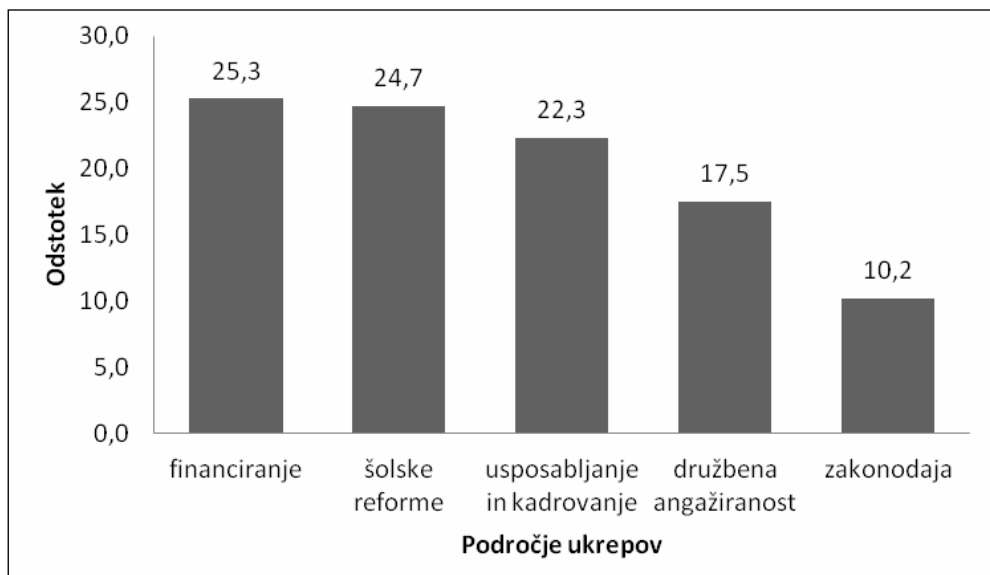
Na osnovi rezultatov ugotavljamo, da so strokovni delavci v vrtcih ter osnovnih in srednjih šolah bolj skopi s pojasnjevanjem razumevanja socialne kohezivnosti. Večina pa socialno kohezivnost razlaga kot načine in oblike povezovanja, vključevanja in sodelovanja (Hozjan, Borota 2011).

### **3.2 Ukrepi za uspešen razvoj socialne kohezivnosti**

Zanimala so nas mnenja anketirancev o tem, katere ukrepe bi bilo po njihovem mnenju potrebno sprejeti za uspešen razvoj socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju. Na vprašanje je odgovorilo 536 anketirancev. Raznolikost mnenj napovedujeta že naslednja dva primera zapisov. Prvi: »Najprej naj bodo ukrepi jasno definirani, da bodo v splošni praksi razpoznavni. Potem naj bodo selekcionirani glede na nujnost izvajanja. Potem naj bodo financirani le tisti, ki so najnujnejši. Naj se gre v kakovost ne pa v širino.« Drugi: »Nobenih ukrepov, samo zdrava kmečka pamet in posluš do soljudi.« ali »Po mojem mnenju so vse teorije že zapisane, le v praksi jih ne upoštevamo.«

Odgovore na odprto vprašanje smo smiselno kategorizirali v štiri področja: financiranje, šolske reforme oziroma posodabljanje sistema vzgoje in izobraževanja, izobraževanje učiteljev in kadrovanje ter področje družbene angažiranosti, ki je razumljeno kot širok kontekst družbenih, socialnih in kulturnih dejavnikov. Deleži pogostosti predlaganih ukrepov na posameznih področjih so predstavljeni v spodnjem grafu.

**Graf 2:** Delež predlaganih ukrepov za uspešen razvoj socialne kohezivnosti glede na opredeljena področja



Najpogosteje so bili ukrepi predlagani na področjih financiranja (25,3 %), prenove šolstva (24,7 %) in usposabljanja strokovnih delavcev (22,3 %). Slaba petina (19,5 %) pa jih meni, da so ukrepi oziroma spremembe potrebne širše, v družbi. Najmanj potreb po ukrepih (10,2 %) pa je bilo predlaganih v povezavi z oblikovanjem strateških dokumentov in spreminjanjem zakonodaje.

Na področju financiranja so bili predlogi zapisani na splošno kot več financiranja vsebin in dejavnosti, povezanih z socialno kohezivnostjo. Na primer: »Večja finančna podpora razvoju socialne kohezivnosti in več aktivnosti na nacionalni ravni.«, »Vključevanje otrok iz družin, kjer imajo starši nižjo izobrazbo v delavnice izven družin.« Financiranje naj bi bilo enotno in pravično: »Brezplačni učbeniki za vse stopnje.«, »Brezplačna osnovna šola vsem.« Zanimiva so tudi naslednja mnenja: »Težko, da bosta reven in bogat socialno kohezivna ...«, »vse je zelo povezano tudi z gospodarskim položajem posameznih slovenskih regij. Veliko otrok s starši ne gre nikamor na izlet, morje, kino, muzej, v večja mesta. Dobro bi bilo, če bi v okoljih, kjer starši malokdaj svoje otroke kam peljejo, dodatno financirali občolske dejavnosti.« »Družbeno ekonomska situacija še bolj stigmatizira mladostnike s posebnimi potrebami. Ko bo odpravljen ta problem bo tudi uspešnejši razvoj soc. kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju«.

Po mnenju anketiranih bi bilo potrebno na novo preučiti štipendijsko politiko, predvsem za socialno šibke. Menili so tudi, da bi se morali v večji meri izvajati projekti s področja socialne kohezivnosti, rezultate raziskovanj javno predstaviti, izsledke pa vključevati in preverjati v praksi. Več denarja bi bilo potrebno

nameniti odpiranju delovnih mest za strokovne delavce, ki bi nudili pomoč otrokom s posebnimi potrebami. Tako bi bili »otroci s posebnimi potrebami deležni več ur strokovne pomoči. To pomeni, da bi bil strokovni delavec ves čas v skupini.« Omogočiti bi bilo potrebno brezplačno šolanje, v okviru katerega bi bile ponujene tudi brezplačne prostočasne dejavnosti. Ugotavljali so, da bi se z ustreznim financiranjem izboljšali tudi materialni pogoji za delo.

Predlagani ukrepi na področju reforme sistema izobraževanja z vidika doseganja socialne kohezivnosti so raznoliki. Dotikajo se tako sistemske ureditve šolstva kot tudi preнове šolskega kurikula in na izvedbeni ravni pristopov k učenju in poučevanju. Menili so, da bi bilo potrebno na sistemski ravni ponovno preučiti normative v smeri zmanjševanja števila otrok/učencev na vzgojitelja/učitelja ter povečanja prostorske zmogljivosti in posodabljanja opreme. Kadrovsko politiko bi bilo potrebno usmeriti v zagotavljanje svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev, ki bi bili v pomoč učiteljem pri poučevanju. Vzpostaviti bi bilo potrebno medsebojno povezovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov ter partnerstvo zavodov z lokalno skupnostjo, socialnimi službami in drugimi ustanovami na nacionalni ravni. Šola/vrtec bi morala biti prepoznavna in dejavna pri soustvarjanju širšega kulturnega okolja. Šola naj bi imela poleg izobraževalne tudi vzgojno funkcijo. *»Vzgoja bi morala dobiti večjo težo. Učenci bi morali sodelovati v raznih akcijah, projektih, kjer bi morali sodelovati in nekomu pomagati.«* Potrebno bi bilo vzpostaviti šolsko klimo in opredeliti vrednote šole, kot na primer: tolerantnost, pravičnost, etičnost, medsebojna pomoč, razumevanje, sprejemanje drugačnosti. Zapisali so: *»Že od malih nog vzgajati in privzgojiti toleranco in posluh za sočloveka.«*, *»... priznavanje splošnih vrednot, pomena vzgoje ter odgovornosti in sočutnosti.«* Opredeljene vrednote na šoli naj bi po mnenju anketirancev vplivale na razvijanje socialne kohezivnosti v šoli.

V povezavi s posodabljanjem kurikula se je iz predlogov razbralo težnjo po oblikovanju bolj odprtega kurikula, ki bi učiteljem omogočal večjo avtonomijo. Več veljave in časa bi po njihovem mnenju bilo potrebno dati razrednim uram, različnih oblikam izražanja in vsebinam o pomenu strpnosti, tolerantnosti in odgovornosti. Nekateri so predlagali ukinitve nivojskega pouka in uvažanje heterogenih skupin, drugi pa so diferenciacijo podpirali. Predlagali so razbremenitve, zmanjševanje storilnosti ter uvedbo novih predmetov, kot sta domovinska vzgoja in socialna kohezivnost. Področje socialne kohezivnosti bi morali z jasno opredeljenimi cilji in smernicami umestiti tudi v načrt dela šole. Ukrepi so bili predlagani tudi na ravni strategij učenja in poučevanja. Predlagajo načrtovanje sodelovalnega in skupinskega učenja, ki bilo za učeče se smiselno in v povezavi *»z dejstvi, ki so značilni za današnji čas in družbo.«* Večkrat so bile omenjene tudi socialne igre in prostovoljno delo kot načina za razvijanje empatije in vzpostavljanje socialnih stikov med vrstniki. Med zaposlenimi pa bi bilo potrebno spodbujati komunikacijo in pozitivne medsebojne odnose ter timsko delo.

Dobra petina predlogov (22,3 %) je bila s področja izobraževanja strokovnih delavcev in kadrovanja. Predlagali so, da bi bile vsebine o socialni kohezivnosti vključene tako v študijske programe, ki izobražujejo za poklice učiteljev kot tudi v različne oblike izobraževanj v okviru nadaljnega profesionalnega razvoja. V tem kontekstu je bila izpostavljena potreba po razumevanju socialne kohezivnosti, na primer: »Vsi bi najprej morali biti seznanjeni s tem pojmom, imeti kakšno izobraževanje. Več poudarka bi morali dati temam povezanosti, sodelovanja, pravičnosti, manj pa učenju na pamet in tekmovalnosti.« ali pa: »Za razvoj kohezivnosti je ključno ustrezno izobraževanje kadrov.«

Do razvoja socialne kohezivnosti pa ne bi smelo biti brezbrizno tudi širše družbeno okolje. Eden od anketirancev je zapisal: »Najprej bi morala socialna kohezivnost v polni meri zaživeti v družbi nasploh, potem tudi v vzgoji in izobraževanju ne bi bil noben problem.« Razvijati bi morali družbeno klimo, »v kateri posamezniki ne bi iskali samo osebne koristi ...«. Potrebna sta: »Povsem drugačna miselnost ljudi in drug družbeno politični sistem.« Pogosto so bila zapisana mnenja, da bi morali v družbi o tej temi več govoriti, ozaveščati ljudi in promovirati aktivnosti za doseganje višje ravni socialne kohezivnosti. Iz zapisanih predlogov smo razbrali veliko potrebo po promociji, na primer: »Potrebne so promocije na nacionalni ravni.«, »Bolje promovirati aktivnosti.«, »Večja promocija in pojasnjevanje pojma.« Ti predlogi so pogosto oblikovani v celovitem sklopu predlogov, kot na primer: »Konkretne aktivnosti na nacionalni ravni, promocijska aktivnost, finančna podpora, jasna zakonodaja.« Izpostavljena je bila tudi potreba po razmisleku o vrednotah v naši družbi, moralni in etični odgovornosti, vzpostavljanju enakih možnosti, pravičnosti, razumevanju, sprejemanju drugačnosti in medsebojni pomoči.

Iz pogostosti predlaganih ukrepov razberemo, da je anketirancem najmanj pomembno zakonodajno področje. Odgovori so bili presplošni, da bi lahko iz njih povzeli konkretne predloge, katere strateške dokumenti naj bi sprejeli na nacionalni ravni ali pa katere zakonske podlage potrebuje za uspešno izvajanje socialne kohezivnosti. Le redki anketiranci so videli perspektivo za nadaljnji razvoj socialne kohezivnosti zgolj v spremembi zakonodaje: »Zagotovo sprememba zakonodaje, katera dovoljuje, da se družba deli na sloje, ki niti malo ne pripomorejo k pravičnosti v družbi.« ali pa: »Ureditev strateškega dokumenta na nacionalni ravni.« Pogostejši so bili zapisi o doslednejšem upoštevanju že sprejetih zakonov zato, da bi omogočili: »pravično porazdelitev dobrin, pravično plačilo, dosledno kaznovanje tajkunov ...« in »na nacionalni ravni zagotovili enake možnosti za vse šole.« Zakonske podlage naj bi nudile pogoje za vzpostavljanje večje socialne varnosti v družbi: »V kolikor bi veljalo določilo v ustavi RS, da je Slovenija socialna država se, o tem ne bi bilo potrebno spraševati.«

Na osnovi zbranih ugotovitev povzamemo, da anketiranci uspešnost razvoja socialne kohezivnosti pogojujejo s celovitim pristopom, povezanim tako s spremembami v družbi kot s prenovo sistema vzgoje in izobraževanja. Uspešnost

prizadevanj najpogosteje pogojujejo z ustrezno finančno podpora in ustreznim usposabljanjem kadrov tako v času pridobivanja izobrazbe kot v nadaljnjem profesionalnem razvoju. V ospredje je prišla težnja po prenovi sistema vzgoje in izobraževanja in težnja po oblikovanju vrednot v družbi in šoli. Pri tem pa ne gre zanemariti pomena, ki so ga anketiranci dali projektom, promociji in promocijskim gradivom ter osveščanju javnosti o pomenu socialne kohezivnosti. Zanimiva je tudi ugotovitev, da v primerjavi z drugimi predlaganimi ukrepi zakonodaji in strateškimi dokumentom niso dodelili izrazitega pomena.

### 3.3 Dejavniki vplivanja na razvijanje socialne kohezivnosti

**Tabela 7:** Dejavniki vplivanja na razvijanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju (*N* – število dogovorov, *M* – aritmetična sredina, *SD* – standardni odklon)

Dejavniki vplivanja	N	M	SD
šolske reforme, ki vključujejo elemente socialne kohezivnosti	515	3,41	0,943
prepoznavnost koncepta socialne kohezivnosti pri zaposlenih	509	3,56	0,940
umestitev socialne kohezivnosti v načrt dela vzgojno-izobraževalnega zavoda	510	3,65	0,884
izvajanje parcialnih projektov na področju socialne kohezivnosti	503	3,40	0,840
dodatno usposabljanje zaposlenih	512	3,68	0,937
finančna podpora s strani države	515	3,66	1,062
socialna vključenost otrok v vrtčevsko skupino/razred	510	3,97	0,892
kakovost vzgojiteljevega/učiteljevega vzgojno-izobraževalnega dela	519	4,20	0,784

Pomembnost vpliva posameznih dejavnikov so strokovni delavci ocenjevali na osnovi 5-stopenjske ocenjevalne lestvice (5 – velika stopnja vpliva, 1 – majhna stopnja vpliva). Na posamezne postavke vprašanja: Kakšen vpliv imajo po vašem mnenju naslednji dejavniki na razvijanje socialne kohezivnosti v vašem vzgojno-izobraževalnem zavodu? je odgovorila velika večina, v povprečju kar 95,4 % (511 od vseh 536) anketirancev. Največ odgovorov je bilo zabeleženih za zadnji dejavnik, kakovost učiteljevega dela (96,8 %), nekoliko manj pa za dejavnik o izvajanju projektov (93,8 %).

V povprečju so strokovni delavci ocenili, da na izvajanje socialne kohezivnosti v njihovem vzgojno-izobraževalnem zavodu najbolj vpliva kakovost učiteljevega/vzgojiteljevega vzgojno-izobraževalnega dela ( $M_{\max}=4,20$ ,  $SD=0,784$ ). Tudi enotnost mnenj je bila pri oceni tega dejavnika najvišja. Visoko oceno vpliva ( $M=3,97$ ,  $SD=0,892$ ) so dodelili tudi socialni vključenosti otrok v skupino/razred. Dokaj enotnega mnenja so tudi pri oceni dejavnika, ki naj najmanj vpliva na razvijanje socialne kohezivnosti. To so projekti s področja socialne kohezivnosti ( $M=3,40$ ,  $SD=0,840$ ). Najmanj enotni so si v mnenju vpliva finančne podpore s strani države ( $SD=1,062$ ).

Iz rezultatov razberemo, da imajo na uspešnost razvijanja socialne kohezivnosti v praksi največji vpliv kakovost učiteljevega dela, ki bi lahko hipotetično vplivala na raven socialne vključenosti otrok v skupino/razred. Glede na povprečni vrednosti ocen, pa ne gre zanemariti pomena usposabljanja zaposlenih in ustreznega financiranja.

Raziskava je pokazala, da je učitelj/vzgojitelj pomemben dejavnik razvoja socialne kohezivnosti. Če želimo spodbuditi nadaljnji dvig kakovosti, se je potrebno spopasti še z nekaterimi težavami, ki jih strokovni delavci zaznavajo v svojem vzgojno-izobraževalnem zavodu oziroma pri svojem delu.

**Tabela 8:** Težave pri uresničevanju koncepta socialne kohezivnosti  
(*N* – število dogovorov, *M* – aritmetična sredina, *SD* – standardni odklon)

Vrsta težave/ovire	N	M	SD
nejasnost pojma socialne kohezivnosti	513	3,33	1,082
nejasnost posameznih elementov socialne kohezivnosti	511	3,30	0,987
pomanjkanje promocijskih aktivnosti o socialni kohezivnosti	513	3,46	0,943
pomanjkanje strateškega dokumenta o socialni kohezivnosti	505	3,34	0,976
pomanjkanje aktivnosti na nacionalni ravni pri razvoju socialne kohezivnosti	505	3,55	0,969
neustrezna usposobljenost kadrov za razvoj socialne kohezivnosti	512	3,32	0,983
neustrezna finančna podpora razvoju socialne kohezivnosti	508	3,56	0,982

Podatki so bili zbrani na osnovi 5-stopenjske ocenjevalne lestvice (5 – velika stopnja težav/ovir, 1 – majhna stopnja težav/ovir). Na posamezne postavke je odgovorilo v povprečju 95,0 % (509 od 536) anketirancev. Največ odgovorov

(N=513) je bilo zabeleženih na postavkah nejasnosti pojma in pomanjkanja promocije o socialni kohezivnosti, nekoliko manj odgovorov (N=505) pa na postavkah, ki omenjajo strateške dokumente in aktivnosti na nacionalni ravni v povezavi z razvojem socialne kohezivnosti.

V povprečju so strokovni delavci ocenili, da največ težav/ovir zaznavajo na nacionalni ravni – tako pri neustreznem financiranju ( $M_{\max}=3,56$ ,  $SD=0,982$ ) kot pri drugih aktivnostih, povezanih z razvojem socialne kohezivnosti ( $M=3,55$ ,  $SD=0,969$ ). Ocenjujejo, da jim manjšo stopnjo težav predstavlja neustrezna usposobljenost kadrov ( $M=3,32$ ,  $SD=0,983$ ) ter samo razumevanje pojma ( $M=3,33$ ,  $SD=1,082$ ) in elementov ( $M=3,30$ ,  $SD=0,987$ ) socialne kohezivnosti. Anketiranci na splošno ocenjujejo, da stopnje težav pri uresničevanju koncepta socialne kohezivnosti niso velike, saj nobena ocena ne dosega povprečne vrednosti večje od  $M=3,56$ .

#### 4 SKLEP

Socialna kohezivnost pridobiva pomembno vlogo tudi na področju vzgoje in izobraževanja, saj se snovalci izobraževalnih politik zavedajo pomena, ki ga imata vzgoja in izobraževanje pri razvijanju socialnega in človeškega kapitala. Ob tem pa se je potrebno zavedati, da se pojem socialne kohezivnosti šele začne integrirati v vzgojno-učno prakso, kar se odraža v zmanjšanem poznavanju pojma, nejasnem sistemskem urejanju in financiranju področja. Na navedene težave je opozorila tudi empirična raziskava. V skladu s tem bi bilo smiselno izvesti naslednje ukrepe:

##### 1. Nacionalna raven:

- sprejem strategije razvoja socialne kohezije na področju vzgoje in izobraževanja,
- spodbujanje promocijskih dejavnosti pri prepoznavanju socialne kohezivnosti pri strokovnih delavcih na področju vzgoje in izobraževanja,
- razviti finančne pogoje za spodbujanje socialne kohezije na področju vzgoje in izobraževanja,
- umestitev vsebin socialne kohezivnosti v kurikule,
- spodbujanje primerov dobre prakse socialne kohezije na področju vzgoje in izobraževanja.

##### 2. Institucionalna raven

- sodelovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov s širšo skupnostjo,
- omogočanje zaposlenih za usposabljanje na področju socialne kohezije,
- integriranje vsebin socialne kohezivnosti v učni proces,
- vključevanje vzgojno-izobraževalnih zavodov v različne projekte na področju socialne kohezivnosti.

## 5 VIRI IN LITERATURA

- Forrest, Ray, Kearns, Ade (2001): Social cohesion, social capital and the neighbourhood. *Urban Studies*, XXXVIII/12. 2125–2143.
- Hozjan, Dejan, Borota, Bogdana (2011): Socialna kohezivnost v vzgoji in izobraževanju – razkorak med teorijo in prakso. Borota, Bogdana, Hozjan, Dejan (ur.): *Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju*. Koper: Pedagoška fakulteta. 17–26.
- Presidency Conclusions, Lisbon European Council – Conclusions of the Lisbon European Council* (2000). Lisbon: European Council.
- Ritzen, Joseph (2000): *Social cohesion, public policy and economic growth: implications for OECD countries*. Symposium on the contribution of human and social capital.
- Zrim Marinjak, Nataša (2006): Koncept socialnega kapitala: sodobna paradigma vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika* 57/123. 108–122.



## **Janez Krek**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta  
janez.krek@pef.uni-lj.si

## **Janez Vogrinc**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta  
janez.vogrinc@pef.uni-lj.si

# **IZBRANI PREDLOGI SISTEMSKIH REŠITEV V ŠOLSLEM SISTEMU Z VIDIKA SOCIALNE KOHEZIVNOSTI**

## **UVOD**

V Sloveniji je bila leta 1996 sprejeta šolska zakonodaja, ki je prinesla celovito ureditev na vseh ravneh šolskega sistema. Po približno desetletju in pol uveljavljanja in tudi parcialnega spreminjanja te šolske zakonodaje je Nacionalna strokovna skupina junija 2011 na osnovi predhodnih dvoletnih raziskav pripravila novo *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011), v kateri je predlagala konceptualne novosti in dopolnitve sistemskih rešitev šolskega sistema. Pri tem je bila precejšnja pozornost namenjena rešitvam, s katerimi šolski sistem podpira socialno kohezivnost.

Socialno kohezivnost v vzgojno-izobraževalnem sistemu zagovarjajo z ekonomskimi argumenti (Ritzen 2000; Easterly, Ritzen, Woolcock 2006) oziroma z učinki izobraževanja na celotno družbo (Green, Preston, Sabates 2003), v okviru *Bele knjige* (2011) pa je bilo bistveno, da je skladna tudi s konceptom človekovih pravic, ki so v *Beli knjigi* (2011) – ob pravičnosti, avtonomiji in kakovosti – navedene kot eno od štirih temeljnih načel celotnega sistema. Človekove pravice kot temeljne vrednote vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji vključujejo individualne in kolektivne pravice ter zavezujejo k spoštovanju dostojanstva vsakega posameznika, k spoštovanju pluralnosti kultur in k spodbujanju razumevanja, strpnosti in prijateljstva med vsemi narodi, rasami, verskimi in drugimi skupinami. V tem kontekstu *Bela knjiga* (2011) izpostavlja pravico do nediskriminacije, ki zadeva tako otroke iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij kot otroke priseljencev ter nediskriminacijo otrok s posebnimi potrebami in druge. Tudi sledenje načelu pravičnosti v izobraževanju, ki je tesno povezano z enakostjo, podpira mehanizme socialne kohezije. Pravičnost v izobraževanju pogosto interpretiramo kot enakost izobraževalnih možnosti, ki je nujni pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah v načelu vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh v življenju.

Ker je enakost možnosti, ki jih ima nekdo v družbi, močno odvisna od njegovih možnosti za izobraževanje, mora država, ki si prizadeva za pravično družbo, z različnimi ukrepi najprej zagotoviti vsakomur enake izobraževalne možnosti. V določenih primerih je enakost pravic mogoče zagotoviti le z zagotavljanjem dodatnih pravic – z razlikovanjem, ki odpravlja nepravilne razlike in vzpostavlja enake možnosti za vse.

V nadaljevanju bomo predstavili del podatkov, zbranimi z dvema empiričnima raziskavama, ki smo ju izvedli v okviru priprave Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011): raziskave o vlogi jezika v izobraževanju in raziskave o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah. Ob tem predstavljamo tudi izbrane rešitve na področjih jezikovnega vključevanja priseljencev in vključevanja otrok s posebnimi potrebami v slovenski šolski sistem.

V raziskavi smo izhajali iz prej omenjenih načel, ki šolskemu sistemu nalagajo iskanje dodatnih mehanizmov, ki otrokom priseljencev omogočajo nadomeščanje primanjkljaja na področju jezikovnega znanja, in tako vzpostavljajo mehanizme za izenačevanje »startne osnove« in enakih možnosti pri doseganju rezultatov (prim. Peček, Čuk, Lesar 2006). Analize raziskav, ki so vključevale učence, katerih materinščina ni slovenščina (npr. Skubic Ermenc 2003; Peček 2005) kažejo, da učencem v Sloveniji pogosto ne zagotavljamo takšnega pouka, ki bi jim omogočal kompenzacijo razlik. Danes je široko sprejeto zavedanje, da lahko otroci, ki se učijo brati in pisati v materinščini, laže prenesejo te spretnosti na drugi jezik kot otroci, katerih prvi poskusi v pismenosti so v jeziku, katerega ne razumejo in govorijo dobro (Denied a future? 2001: 34). Če torej otroku, ki ima težave z jezikom okolja, ne omogočamo razviti materinščine v elaboriranem kodu, mu s tem otežujemo tudi učenje jezika okolja, posledično pa to vpliva tudi na rezultate pri drugih predmetnih področjih (Peček, Čuk, Lesar 2006).<sup>7</sup>

V zvezi s šolanjem otrok s posebnimi potrebami pa naj pojasnimo, da je šolska reforma v devetdesetih letih na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami prinesla novo, širšo opredelitev skupin otrok, ki potrebujejo dodatno pozornost in podporo. Ključni namen nove zakonodaje, ki je bila na tem področju sprejeta šele leta 2000 (ZUOPP 2000), pa je bil zmanjšanje ločenih oblik šolanja in vpeljava inkluzivnih in prožnejših oblik šolanja otrok s posebnimi potrebami. V redne šole in vrtce je bil uveden t. i. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Z odločbo o usmeritvi v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je bila učencem priznana pravica do prilagoditev učnega okolja in dodatne strokovne pomoči, tako da se lahko uspešneje šolajo po programu z enakovrednim izobrazbenim standardom

---

<sup>7</sup> Več o vključevanju učencev in dijakov priseljencev v slovenski sistem vzgoje in izobraževanja v: Hanuš 2010; Heckman 2008; Integrating immigrant children into schools in Europe 2009; Knez 2008, 2009; Vižintin 2010; Zorman 2009.

redne osnovne šole oziroma nadaljujejo šolanje na sekundarni in terciarni ravni. Novost naj bi izboljšala kakovost šolanja nekaterim skupinam otrok s posebnimi potrebami, in sicer predvsem učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zakon pa je določil tudi možnost prehajanja med programi in možnost izvajanja prilagojenih programov v rednih šolah.

## **1 EMPIRIČNA RAZISKAVA**

### **1.1 Raziskovalna vprašanja**

V pričujočem prispevku bomo odgovorili na naslednja raziskovalna vprašanja.

Kakšno je mnenje učiteljev osnovnih in srednjih šol o tem, ali bi morali učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina in slovenščine ne obvladajo, pred vključitvijo v slovensko šolo začetno znanje slovenščine pridobiti na posebnem intenzivnem tečaju?

Ali bi se morali po mnenju učiteljev osnovnih in srednjih šol učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina, v šoli učiti tudi svoje matere jezike?

Koliko dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenek, katerih materni jezik ni slovenščina, bi potrebovali učitelji osnovnih in srednjih šol?

Kakšno je mnenje ravnateljev osnovnih šol, učiteljev, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami o tem, kje se naj šolajo učenci, ki imajo določeno vrsto posebnih potreb?

Kakšno je mnenje ravnateljev osnovnih šol, učiteljev, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami o tem, koliko učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine?

### **1.2 Osnovna raziskovalna metoda**

Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1993). Raziskava temelji na kvantitativni raziskovalni paradigmi.

### **1.3 Vzorec**

Vprašalnik o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami je vrnilo 80 osnovnih šol, ki imajo otroke s posebnimi potrebami usmerjene v program s

prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, in sicer 1525 anketirancev (68 ravnateljev, 701 učitelj in 756 staršev). Vzorec je reprezentativen. Povprečna starost anketiranih ravnateljev je 51,7 let, v povprečju imajo 27,7 let delovnih izkušenj in 8,9 let izkušenj z ravnateljevanjem. Povprečna starost anketiranih učiteljev je 40,3 leta in v povprečju imajo 16,5 let delovnih izkušenj. Povprečna starost anketiranih staršev je 39,8 let. Izmed staršev, ki so odgovorili na vprašanje, v katero skupino otrok s posebnimi potrebami njihov otrok sodi, jih je največ (441 oz. 58,3 %) odgovorilo, da sodi v skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dobra desetina (94 oz. 12,4 %) jih je odgovorila, da njihov otrok sodi v skupino učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, slaba desetina staršev (73 oz. 9,6 %) ima dolgotrajno bolnega otroka. Na vprašalnik je odgovorilo tudi 56 staršev (7,4 %), ki imajo gibalno oviranega otroka, 29 staršev (3,8 %), ki imajo gluhega in naglušnega otroka, 29 staršev (3,8 %), ki imajo otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, 9 staršev (1,2 %), ki imajo slepega in slabovidnega otroka in 8 staršev (1,1 %), ki imajo otroka z motnjami v duševnem razvoju. 18 staršev (2,4 %) ni odgovorilo na vprašanje, v katero skupino otrok s posebnimi potrebami njihov otrok sodi.

Na vprašalnik o vlogi jezika v izobraževanju je odgovorilo 1212 anketirancev.

Vprašalnik za učitelje osnovnih šol je izpolnilo 750 anketirancev, in sicer 89,6 % učiteljic in 10,4 % učiteljev. Njihova povprečna starost je 42,19 let (standardni odklon je 8,9 let), v povprečju imajo 18,7 let delovnih izkušenj (standardni odklon je 12,4 leta). Anketni vprašalnik je izpolnilo 330 učiteljev razrednega pouka, 114 učiteljev slovenskega jezika, 115 učiteljev tujega jezika, 191 učiteljev poučuje druge predmete. Tri petine anketiranih učiteljev imajo zaključeno univerzitetno izobrazbo (59,7 %), dobra tretjina ima višjo šolo (35,3 %), 2,2 % učiteljev je zaključilo visoko strokovno šolo, 1,3 % anketiranih učiteljev ima srednješolsko izobrazbo, 1,5 % učiteljev pa ima specializacijo, magisterij ali doktorat. Dobri dve petini anketiranih učiteljev imata strokovni naziv svetovalec (44,5 %), dobra tretjina ima strokovni naziv mentor (36,0 %), 4,2 % je svetnikov, dobra desetina anketiranih učiteljev (15,3 %) pa je še brez strokovnega naziva.

Vprašalnik za učitelje srednjih šol je izpolnilo 462 učiteljev (71,9 % učiteljic in 28,1 % učiteljev). Njihova povprečna starost je 43,92 let (standardni odklon je 8,5 let), v povprečju imajo 18,92 let delovnih izkušenj (standardni odklon je 9,2 leti). Anketni vprašalnik je izpolnilo 83 učiteljev slovenskega jezika, 51 učiteljev angleškega jezika, 21 učiteljev nemškega jezika, 32 učiteljev drugih tujih jezikov, 275 učiteljev pa poučuje druge predmete. Četrtnina anketiranih učiteljev poučuje na gimnazijah (24,1 %), dobra polovica v strokovni srednji šoli (52,2 %), dobra desetina v srednji poklicni šoli (14,3 %), 4,4 % anketiranih učiteljev poučuje v strokovni gimnaziji, 0,7 % v nižji poklicni šoli, 4,4 % pa v poklicni tehniški šoli.

Več kot štiri petine anketiranih učiteljev imajo zaključeno univerzitetno izobrazbo (81,9 %), 3,1 % ima višjo šolo, 5,4 % učiteljev je zaključilo visoko strokovno šolo, 2,8 % anketiranih učiteljev ima srednješolsko izobrazbo, 6,8 % učiteljev pa ima specializacijo, magisterij ali doktorat. Dve petini anketiranih učiteljev imata strokovni naziv mentor (40,7 %), dobra tretjina ima strokovni naziv svetovalec (35,4 %), 8,1 % je svetnikov, dobra desetina anketiranih učiteljev (15,8 %) je še brez strokovnega naziva.

#### 1.4 Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki so v rednih osnovnih šolah usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, je potekalo aprila 2010. Vsaka šola je prejela vprašalnik za ravnatelja šole, 15 vprašalnikov za učitelje in 15 vprašalnikov za starše učencev s posebnimi potrebami. Ravnatelje smo prosili, da vprašalnike za učitelje razdelijo učiteljem, ki na šoli poučujejo otroke s posebnimi potrebami, po abecednem vrstnem redu (ne glede na to, kateri predmet poučujejo, v katerem razredu poučujejo ipd.), vprašalnike za starše pa razdelijo staršem učencev s posebnimi potrebami.

Zbiranje podatkov o vlogi jezika v izobraževanju je potekalo junija 2010. Na osnovne šole smo glede na število oddelkov posamezne šole poslali 12, 25 ali 35 vprašalnikov za učitelje, na srednje šole pa 20 vprašalnikov za učitelje. Ravnatelje smo prosili, da vprašalnike razdelijo razrednikom, učiteljem slovenskega jezika in učiteljem, ki poučujejo tuje jezike. Preostale vprašalnike pa razdelijo drugim učiteljem, ki niso razredniki (ne glede na razred, v katerem poučujejo, izobraževalni program, predmet, ki ga poučujejo ipd.).

#### 1.5 Postopki obdelave

Podatke smo statistično obdelali v skladu z namenom in cilji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows na osebнем računalniku.

Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo ( $f$ ,  $f$  %) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti) in  $\chi^2$ -preizkus hipoteze neodvisnosti. Odstotki so pri posameznih vprašanjih izračunani glede na število anketirancev, ki so na posamezno vprašanje odgovorili (tj. veljavni odgovori) in ne glede na število vseh anketirancev, zajetih v raziskavo.

## 1.6 Rezultati

### 1.6.1 Slovenščina kot drugi jezik

**Preglednica 1:** *Odgovori učiteljev osnovnih in srednjih šol o tem, ali bi morali učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina in slovenščine ne obvladajo, pred vključitvijo v slovensko šolo začetno znanje slovenščine pridobiti na posebnem intenzivnem tečaju*

Ali bi morali po vašem mnenju učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina in slovenščine ne obvladajo, pred vključitvijo v slovensko šolo začetno znanje slovenščine pridobiti na posebnem intenzivnem tečaju?				
		da	ne	Skupaj
učitelji osnovnih šol	število	651	87	738
	odstotek	88,2	11,8	100,0
učitelji srednjih šol	število	419	28	447
	odstotek	93,7	6,3	100,0
skupaj	število	1070	115	1185
	odstotek	90,3	9,7	100,0

Med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji se pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovem mnenju glede tega, ali bi morali učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina in slovenščine ne obvladajo, pred vključitvijo v slovensko osnovno šolo začetno znanje slovenščine pridobiti na posebnem intenzivnem tečaju ( $\chi^2 = 9,696$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,002$ ). 88,2 % učiteljev, ki poučuje v osnovnih šolah, meni, da bi morali učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina in slovenščine ne obvladajo, pred vključitvijo v slovensko osnovno šolo začetno znanje slovenščine pridobiti na posebnem intenzivnem tečaju, odstotek učiteljev, ki poučuje v srednjih šolah in so takšnega mnenja, pa je še večji, tako je odgovorilo kar 93,7 % anketiranih učiteljev srednjih šol.

Več kot polovica osnovnošolskih učiteljev (54,6 %) meni, da bi morali učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina, na takšnem tečaju pridobiti tudi osnovno znanje (terminologijo idr.) drugih predmetov. Enako meni tudi slaba polovica srednješolskih učiteljev (46,6 %). Tudi pri odgovarjanju na to vprašanje prihaja med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji do statistično pomembnih razlik ( $\chi^2 = 7,063$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,008$ ). Da učencem in učenkam, katerih materni jezik ni slovenščina, na takšnem tečaju ni potrebno pridobiti tudi osnovnega znanja (terminologijo idr.) drugih predmetov, meni 45,4 % učiteljev, ki poučuje v osnovnih šolah, in 53,4 % učiteljev, ki poučuje v srednjih šolah.

Iz odgovorov je razvidno, da je učinkovitejša in pravičnejša integracija učencev in dijakov priseljencev tudi po mnenju učiteljev precej odvisna od znanja slovenščine in da podpirajo začetni intenzivni tečaj učenja slovenščine. V Beli knjigi (2011: 33) smo tako predlagali tako obliko učenja slovenščine, ki jih bo motivirala ter omogočila hitro in učinkovito jezikovno napredovanje, hkrati pa učencev in učenk ne bo izključevala ali jih marginalizirala. Predlagali smo bistveno povečano število skupnih ur (do 240) in obvezno strnjeno začetno obliko jezikovnega tečaja. Strnjeno učenje v skupinah prinaša tudi integrativne prednosti, zagotoviti pa ga je mogoče tudi z regijskim medšolskim sodelovanjem. Nadaljevanje dodatnega učenja slovenščine je odvisno od potreb posameznega učenca in poteka v okvirih diferenciacije in individualizacije, hkrati pa naj bo kombinirano z oblikami tutorstva (pomoči že vključenih učencev s podobno izkušnjo).

V zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, pa se postavlja tudi vprašanje, koliko dodatnega didaktičnega znanja bi potrebovali učitelji, ki poučujejo te učence.

**Preglednica 2:** *Odgovori učiteljev osnovnih in srednjih šol o tem, koliko dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, bi potrebovali*

Koliko dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, bi vi potrebovali?							
		nič	malo	srednje	veliko	zelo veliko	skupaj
učitelji osnovnih šol	število	46	59	222	227	176	730
	odstotek	6,3	8,1	30,4	31,1	24,1	100,0
učitelji srednjih šol	število	59	46	168	110	57	440
	odstotek	13,4	10,5	38,2	25,0	13,0	100,0
skupaj	število	105	105	390	337	233	1170
	odstotek	9,0	9,0	33,3	28,8	19,9	100,0

Mnenje osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev o tem, koliko dodatnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, bi potrebovali, se statistično pomembno razlikuje ( $\chi^2 = 42,845$ ,  $g = 4$ ,  $P = 0,000$ ). Medtem ko več kot polovica učiteljev, ki poučuje v osnovnih šolah (55,2 %), ocenjuje, da bi potrebovala zelo veliko oz. veliko dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, sta takšnega mnenja malo manj kot dve petini učiteljev, ki poučuje v srednjih šolah (38,0 %). Le dobra desetina osnovnošolskih učiteljev (14,4 %) in skoraj četrtina srednješolskih učiteljev (23,9 %) ocenjuje, da potrebuje malo

dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina oz. da tega znanja sploh ne potrebujejo. Približno tretjina osnovnošolskih učiteljev (30,4 %) in slabi dve petini srednješolskih učiteljev (38,2 %) ocenjuje, da potrebuje srednje veliko dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina.

Če upoštevamo te rezultate, učitelji predvsem na osnovnošolski ravni izražajo potrebo po dodatnem didaktičnem znanju v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina. V *Beli knjigi* (2011: 33) pa nismo izpostavili le potrebe po dodatnem usposabljanju učiteljev. Poudarili smo tudi, da je za ustrezno poučevanje slovenščine za te učence treba zagotoviti izvedbene okvire, ki obsegajo ustrezno oceno oziroma presojo o potrebah posameznega učenca in njegovem napredovanju (to bi lahko izvajali ustrezno dodatno usposobljeni svetovalni delavci na podlagi merskega instrumenta); ustrezno oblikovanje skupin po predznanju in starosti; seveda pa tudi posebej dodatno usposobljene učitelje za poučevanje slovenščine kot drugega jezika ter učne načrte in učna gradiva. Za zagotavljanje dobre vključenosti je treba k učenju slovenščine pritegniti tudi starše priseljence – ne glede na njihove siceršnje možnosti učenja slovenščine je treba posebej zagotoviti njihovo seznanjenost s temeljnim pojmovnikom s šolskega področja.

### 1.6.2 Drugi materni jeziki učencev

**Preglednica 3:** *Odgovori učiteljev osnovnih in srednjih šol o tem, ali bi morali za učence in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina, v šoli organizirati tudi učenje maternega jezika*

Ali bi morala po vašem mnenju šola poskrbeti, da bi se učenke in učenci, katerih materni jezik ni slovenščina, učili tudi svoje matere jezike?				
		da	ne	skupaj
učitelji osnovnih šol	število	274	448	722
	odstotek	38,0	62,0	100,0
učitelji srednjih šol	število	126	316	442
	odstotek	28,5	71,5	100,0
skupaj	število	400	764	1164
	odstotek	34,4	65,6	100,0

Med učitelji, ki poučujejo v osnovnih šolah, in tistimi, ki poučujejo v srednjih šolah, prihaja do statistično pomembnih razlik v njihovem mnenju glede tega, ali bi morala šola poskrbeti, da bi se učenke in učenci, katerih materni jezik ni



slovenščina, učili tudi svoje matere jezike ( $\chi^2 = 10,840$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,001$ ). Medtem ko nekaj manj kot dve petini učiteljev, ki poučuje v osnovnih šolah (38,0 %), meni, da bi šola morala poskrbeti, da bi se učenke in učenci, katerih materni jezik ni slovenščina, učili tudi svoje matere jezike, je takšnega mnenja le dobra četrtnina učiteljev, ki poučuje v srednjih šolah (28,5 %).

V zvezi z maternimi jeziki učencev in dijakov v slovenskem šolstvu (razen slovenščine, italijanščine, madžarščine in romščine, ki se ponujajo v drugačnem okviru) je bila predlagana rešitev, da se poučujejo tako, da jih šole ponudijo kot izbirne predmete po posebnem kurikulumu, upošteva pa se posebne organizacijske pogoje.

### 1.6.3 Učenci s posebnimi potrebami

Odgovori, ki smo jih pridobili z naslednjim vprašanjem, so neposredno povezani z vprašanjem uspešnosti socialno kohezivske in inkluzivne vloge sistemske rešitve, po kateri so določeni učenci s posebnimi potrebami vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Ugotavljali smo, koliko ti učenci prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine.

**Preglednica 4:** *Odgovori učiteljev, ravnateljev in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami, o tem, ali učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine*

Učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine.							
		se popolnoma strinjam	se strinjam	se ne morem odločiti	se ne strinjam	se nikakor ne strinjam	skupaj
učitelji	število	60	255	210	153	20	698
	odstotek	8,6	36,5	30,1	21,9	2,9%	100,0
ravnatelji	število	3	38	17	10	0	68
	odstotek	4,4	55,9	25,0	14,7	0	100,0
starši	število	166	351	165	52	9	743
	odstotek	22,3	47,2	22,2	7,0	1,2%	100,0
skupaj	število	229	644	392	215	29	1509
	odstotek	15,2	42,7	26,0	14,2	1,9%	100,0

Mnenje učiteljev, ravnateljev in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami, o tem, ali učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine, se statistično pomembno razlikuje ( $\chi^2 = 134,193$ ,  $g = 8$ ,  $P = 0,000$ ). Medtem ko se nekaj manj kot polovica anketiranih učiteljev (45,1 %) popolnoma strinja oz. strinja s trditvijo, da učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine, so takšnega mnenja kar tri petine anketiranih ravnateljev (60,3 %) in več kot dve tretjini anketiranih staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami (69,5 %). Manj kot desetina staršev (8,2 %), dobra desetina ravnateljev (14,7 %) in četrtnina učiteljev (24,8 %) se nikakor ne strinja oz. se ne strinja z navedeno trditvijo. Četrtnina ravnateljev (25,0 %), dobra petina staršev (22,2 %) in slaba tretjina učiteljev (30,1 %) se ne more opredeliti glede tega, ali učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine ali ne.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kje naj bi se po mnenju učiteljev, ravnateljev in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, otroci s posebnimi potrebami šolali.

Večinsko mnenje ravnateljev osnovnih šol, učiteljev in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami, je naklonjeno temu, da se otroci s posebnimi potrebami šolajo v oddelkih rednih osnovnih šol skupaj z ostalimi učenci. Večina anketirancev meni, da naj se v rednih osnovnih šolah skupaj z ostalimi učenci šolajo slabovidni učenci, naglušni učenci, gibalno ovirani učenci, dolgotrajno bolni učenci, učenci z govorno jezikovnimi motnjami, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Največji delež anketiranih ravnateljev, učiteljev in staršev meni tudi, da naj se v oddelkih rednih osnovnih šol skupaj z ostalimi učenci šolajo učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju.

Glede slepih učencev je večinsko mnenje učiteljev (63,6 %) in ravnateljev (51,5 %), da naj se šolajo v posebnih šolah, enako meni tudi največji delež anketiranih staršev (47,0 %). Večina učiteljev (60,6 %) in največji delež anketiranih ravnateljev (45,5 %) in staršev (44,1 %) menijo, da je tudi gluhe učence najbolj primerno šolati v posebnih šolah. Za težje gibalno ovirane učence največ učiteljev (37,0 %) ocenjuje, da je najbolje, da se šolajo v posebnih šolah, največ ravnateljev (43,9 %) in staršev (39,3 %) pa meni, da je najbolje, da se šolajo v oddelkih rednih osnovnih šol skupaj z ostalimi učenci. Večina ravnateljev (51,6 %) in največ učiteljev (39,4 %) in staršev (40,9 %) meni, da naj se učenci z avtističnimi motnjami šolajo v posebnih oddelkih znotraj redne osnovne šole.

**Preglednica 5:** *Odgovori učiteljev, ravnateljev in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami, o tem, kje naj se otroci s posebnimi potrebami šolajo (podani v odstotkih)*

	v posebnih šolah			v oddelkih skupaj z ostalimi učenci			v posebnih oddelkih znotraj redne šole		
	učitelji	ravnatelji	starši	učitelji	ravnatelji	starši	učitelji	ravnatelji	starši
slepi učenci	63,6	51,5	47,0	12,2	18,2	19,9	24,2	30,3	33,1
slabovidni učenci	14,0	3,0	16,1	55,0	74,2	51,3	31,0	22,7	32,7
gluhi učenci	60,6	45,5	44,1	13,7	25,8	19,6	25,6	28,8	36,2
naglušni učenci	11,3	3,0	14,6	59,0	78,8	52,2	29,7	18,2	33,1
lažje gibalno ovirani učenci	1,4	0,0	4,8	86,6	98,5	81,0	12,1	1,5	14,3
težje gibalno ovirani učenci	37,0	25,8	25,3	28,7	43,9	39,3	34,3	30,3	35,4
dolgotrajno bolni učenci	8,5	4,5	20,5	64,8	84,8	52,2	26,8	10,6	27,3
učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju	21,8	26,9	12,2	42,4	38,8	54,2	35,8	34,3	33,6
učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	2,6	0,0	4,9	79,6	86,4	71,4	17,8	13,6	23,6
učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	3,9	0,0	1,3	75,5	85,1	87,7	20,6	14,9	10,9
učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami	15,1	15,4	11,3	46,5	55,4	56,0	38,4	29,2	32,7
učenci z avtističnimi motnjami	36,0	20,3	24,4	24,6	28,1	34,7	39,4	51,6	40,9

Za določene skupine učencev s posebnimi potrebami (denimo lažje gibalno ovirane učence, učence z govorno-jezikovnimi motnjami, učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja) imamo dokaj usklajena mnenja, da se ti učenci lahko šolajo v oddelkih skupaj z ostalimi učenci. Za nekatere druge skupine so mnenja bolj deljena. Eden od mehanizmov inkluzije je tako tudi predlog, da učenci, ki so vključeni v osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, lahko pri največ dveh predmetih prehajajo na nižjo raven zahtevnosti, vendar ne več kot dva šolska razreda nižje. Ministrstvo za šolstvo, druge institucije, šole in vrtci pa morajo ustvariti pogoje za prehajanje

med posameznimi programi različnih in istih zahtevnosti. V programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je pogoj za prehajanje določitev normativa učencev v razredih, kjer to izvajajo, saj števila OPP, ki to obliko potrebujejo, ni mogoče določiti v obliki normativa. Od okoliščin (število otrok v razredih in normativov) je odvisno, ali bo imel OPP modificiran pouk znotraj matematičnega razreda ali pa bo OPP fizično prehajal v drugo učilnico – v razred, kjer poteka pouk po učnem programu zanj ustrezne zahtevnosti. Raven učnih ciljev, ki jih bo imel otrok v tem modificiranem programu, opredeli šola, tako da oceni otrokovo znanje – raven učnih dosežkov pri tem predmetu. Pri pouku ima otrok prilagoditve poučevanja (v skladu s svojimi potrebami oziroma napredovanjem), ocenjevanje znanja pa poteka v skladu s standardi in postopki, ki so enaki za vse učence tega razreda. Umestitev v razred torej ustreza otrokovi ravni znanja – učna snov tega razreda, poučevanje in ocenjevanje je skladno s standardi znanja tega razreda.

#### **1.6.4 Usposobljenost učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami**

Mnenje učiteljev in ravnateljev o tem, kje naj poteka izobraževanja učencev, ki imajo določeno vrsto posebnih potreb, je zagotovo odvisno tudi od tega, kako učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z učenci, ki imajo določeno vrsto posebnih potreb oz. pogojeno s tem, kako ravnatelji ocenjujejo prostorske pogoje in opremljenost šol za delo z učenci s posebnimi potrebami.

Učitelji so na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjevali svojo usposobljenost za delo z različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami. V povprečju učitelji svojo usposobljenost za delo z učenci s posebnimi potrebami ocenjujejo relativno slabo (povprečna ocena je 2,44 in zavzema vrednost 49. centila). Najmanj so usposobljeni za delo s slepimi učenci (povprečna ocena je 1,34), z gluhi učenci (povprečna ocena je 1,44) in z učenci, ki imajo avtistične motnje (povprečna ocena je 1,72). Najbolj pa so usposobljeni za delo z učenci, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja (povprečna ocena je 3,91) in z učenci, ki so lažje gibalno ovirani (povprečna ocena je 3,23).

Ravnatelji ocenjujejo, da imajo najboljše pogoje za delo z dolgotrajno bolnimi učenci (povprečna ocena je 4,36) in z učenci, ki imajo govorno-jezikovne motnje (povprečna ocena je 4,10), najslabše prostorske pogoje pa imajo za delo s slepimi in slabovidnimi učenci (povprečna ocena je 2,51) in z gibalno oviranimi učenci (povprečna ocena je 2,73). Ravnatelji ocenjujejo, da imajo na šolah najboljše pogoje za delo z dolgotrajno bolnimi učenci (povprečna ocena je 4,10) in z učenci, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja (povprečna ocena je 4,02), najslabšo opremo pa imajo na šolah za delo s slepimi in slabovidnimi učenci (povprečna ocena je 1,65) in z gluhi in naglušnimi učenci (povprečna ocena je 2,20).

V *Beli knjigi* (2011) je bila kot ena bistvenih rešitev, ki naj bi prispevala k boljšemu zagotavljanju pogojev za šolanje različnih skupin učencev s posebnimi potrebami, predlagana tudi mreža izvajalcev predšolskih in šolskih programov ter strokovnih podpornih institucij (strokovnih centrov, podpornih centrov ter referenčnih vrtcev in šol). To pomeni, da mora na ravni države ministrstvo, pristojno za šolstvo, organizirati in določiti geografsko ustrezno porazdeljeno mrežo vrtcev in šol, ki izvajajo oziroma podpirajo izvajanje predšolskih programov in vzgojno-izobraževalnih programov za OPP; število posameznih šol in njihova razporeditev po Sloveniji mora ustrezati specifikam (številčnosti skupine OPP, geografski porazdeljenosti njihovega prebivališča idr.) posameznih OPP.<sup>8</sup>

Čeprav rešitev ne pomeni, da bodo prilagojene programe izvajale vse šole in vrtci, se z uvedbo mreže izboljšujejo možnosti, ki jih imajo OPP v sistemu vzgoje in izobraževanja; OPP bo omogočeno šolanje v: (1) inkluzivnem okolju redne osnovne šole/vrtca (v referenčni šoli/vrtcu), (2) praviloma bližje domu, kot bi to omogočili zgolj podporni centri.

Referenčna osnovna šola je redna osnovna šola, ki izvaja program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, lahko pa tudi prilagojen program za eno izmed naslednjih skupin učencev s posebnimi potrebami: otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju, gibalno ovirane otroke, slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne, otroke z avtističnimi motnjami (ki se vključijo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali v enega izmed prilagojenih programov). Naloga referenčne šole je tudi razvoj oblik trajnih izmenjav učencev referenčnih šol in podpornih centrov pri dejavnostih izven obveznega dela programa. Vsi vrtci in šole so referenčni vrtci oziroma šole za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z govorno-jezikovno motnjo ter dolgotrajno bolne otroke. V vseh vrtcih in šolah je potrebno zagotoviti pogoje za vključevanje in delo z navedenimi skupinami otrok. Naloge referenčnih vrtcev in šol so, da se v njih za posamezno skupino OPP zagotovi: izvajanje ustreznih programov, strokovne delavce ustrezne specialnosti, prostorske in tehnične pogoje. Prav tako so za OPP prilagojene vse dejavnosti vrtca/šole; dnevi dejavnosti (šport, kultura idr.), šola v naravi, interesne dejavnosti, vse projektne dejavnosti. Te dejavnosti, prilagojene OPP, se izvajajo skupaj z otroki z značilnim razvojem, torej z drugimi otroki, ki niso opredeljeni kot OPP. Referenčni vrtci oz. šole bodo vezani oz. vezane na strokovne in podporne centre, ki jim zagotavljajo ustrezno strokovno in kadrovsko podporo

---

<sup>8</sup> Ustrezno predšolsko in šolsko okolje v tem kontekstu pomeni ustrezne prilagoditve in poučevanje, ustrezen program ter ustrezno specialpedagoško in rehabilitacijsko pomoč OPP glede na naravo njegovih vzgojno-izobraževalnih potreb in potreb, katerih zadovoljlitev pomeni večjo kakovost njegovega življenja in dela.

## 2 SKLEP

Prikazani rezultati empiričnih raziskav in z njimi povezani predlogi ukrepov so le del širše celote rešitev, s katerimi naj bi šolski sistem z dodatnimi pravicami in ukrepi preko zagotavljanja možnosti v izobraževanju na dolgi rok uresničeval svoj del nalog pri vzpostavljanju pogojev za družbeno povezanost oziroma socialno kohezijo. Med splošnimi cilji vzgojno-izobraževalnega sistema sta v Beli knjigi (2011: 28–29) izpostavljena tudi inkluzivnost in proces inkluzije otrok s posebnimi potrebami in integracija otrok, ki bi bili lahko izključeni zaradi etničnih, socialnih ali kakršnih koli drugih razlik. Vzgoja in izobraževanje, ki sledita večkrat omenjenim splošno sprejetim civilizacijskim vrednotam in normam – človekovim pravicam in dolžnostim, strpnosti, spoštovanju, ki spodbuja medsebojno pomoč in solidarnost, skrb za okolje, ki podpira poznavanje in spoštovanje medgeneracijskih razlik ipd. – podpirata tudi cilje inkluzije in integracije.

V slovenskem šolskem sistemu je še veliko možnosti za ciljno usmerjene ukrepe in spodbude, ki so namenjeni specifičnim slabostim delovanja sistema in specifičnim skupinam otrok. Kot je navedeno, bi moral biti cilj teh ukrepov čim višja stopnja doseženega znanja in čim manjša razlika med najboljšimi in najslabšimi dosežki, saj velikost te razlike kaže na večjo ali manjšo pravičnost šolskega sistema (Bela knjiga 2011: 48–49), pa tudi na to, kako v vzgoji in izobraževanju vzpostavlja pogoje za socialno kohezivno družbo. Med splošnejšimi strategijami in ukrepi je tako navedeno tudi uvajanje ciljno zasnovanih ukrepov, ki bodo spodbujali uspešnost učencev z različnimi sposobnostmi, še posebej ustrezne oblike pomoči za učence s posebnimi potrebami in za učence iz različnih kulturnih in socialnih okolij – povečevanje enakih izobraževalnih možnosti za otroke iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij. V ta kontekst uvrščamo tudi v tem besedilu obravnavane rešitve in ukrepe.

## 3 VIRI IN LITERATURA

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čuk, Ivan, Lesar, Irena, Peček, Mojca (2006): Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli – dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev. *Sodobna pedagogika* 57/posebna izdaja. 54–77.

*Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy & Traveller Children in Europe* (Summary) (2001). London: Save the Children.

Easterly, William, Ritzen, Jozef, Woolcock, Michael (2006): Social Cohesion, Institutions, and Growth. *Economics & Politics* 18/2. 103–120.

Green, Andy, Preston, John, Sabates, Ricardo (2003): *Education, Equity and social Cohesion: a Distributional Model*. London: Institute of Education. 1–40.

- Hanuš, Barbara (2010): Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika* 61/1. 122–135.
- Heckmann, Friedrich idr. (2008): *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Brussels: European Commission. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> (3. 1. 2012).
- Integrating immigrant children into schools in Europe* (2009). Brussels: European Commission.
- Knez, Mihaela (2008): Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. Ivšek, Milena (ur.): *Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference*. Ljubljana, 25.–26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 155–163.
- Knez, Mihaela (2009): Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike. 28. Simpozij Obdobja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 197–202.
- Peček, Mojca (2005): Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia. *Dve domovini/Two homelands* 22. 29–48.
- Ritzen, Jo (2000): *Social cohesion, public policy, and economic growth: implications for OECD countries*. Symposium on the contribution of human and social capital. <http://www.oecd.org/dataoecd/25/2/1825690.pdf> (3. 1. 2012).
- Sagadin, Janez (1993): *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Skubic Ermenc, Klara (2003): *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. (Doktorska disertacija.) Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2010): Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika* 61/1. 104–120.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000). *Uradni list RS* 54/2000.
- Zorman, Mirko (2009): *Migrant education in Slovenia*. Interno poročilo za projekt EUCIM.





**Anna Kožuh**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
ania@kozuh.net

## **MEDNARODNA ANALIZA KONCEPTA INKLUZIJE NA PRIMERU POLJSKEGA IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA**

Avtorica prispevka, v katerem je prikazana kompleksnost problema inkluzije na Poljskem, začne z analizo definicij in začetkov razvoja inkluzije na Poljskem ter vseh inovacij, ki so omogočale uvajanje idej inkluzije v poljskih šolah in na univerzah. V prispevku avtorica nakazuje možnosti uvajanja inkluzije v vzgojno-izobraževalni sistem na vseh njegovih stopnjah. Besedilo vsebuje tudi podrobno analizo pomanjkljivosti in ovir v procesu uvajanja inkluzije na Poljskem. To analizo dopolnjuje na drugi strani prikaz in analiza najpomembnejših uspehov teh prizadevanj ter sprožene iniciative, ki naj bi prispevale k dvigu kakovosti dela na področju inkluzivne pedagogike. Naslednje področje, ki ga avtorica obdela v prispevku, je proces izobraževanja za pedagoške poklice in dopolnilnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev iz prakse za kakovostnejše delo in sodelovanje v vsestranskih prizadevanjih na področju inkluzije na Poljskem in v Evropi. Avtorica podrobno predstavi tudi program študija, ki pripravlja pedagoge za učinkovito uvajanje inkluzije v šole na vseh stopnjah šolskega sistema. Članek se konča s sklepom in predstavitevijo uporabljene literature.

### **1 KAJ JE INKLUZIJA NA POLJSKEM?**

Inkluzija je na Poljskem definirana kot vključevalna vzgoja. To področje edukacije povzroča med poljskimi pedagogi, učitelji, starši, raziskovalci in teoretiki številne izzive (Dobrołowicz 1993, Wyczesany 2002, Wojdyła 2010, Dycht, Marszałek 2009, Dykcik 2001, Sękowska 1985, Lipkowski 1977, Grotowska-Leder, Faliszek 2005). Szumski (2006) z varšavske Akademije Posebne Pedagogike (APP – največji in najpomembnejši oddelek za izobraževanje specialne pedagogike na Poljskem), definira inkluzijo kot »kopernikanski preobrat v pedagogiki«. Številni nasprotniki sicer ne zanikajo njene vrednosti, vidijo pa različne ovire pri uvajanju. Razen tradicionalne oblike vzgoje in izobraževanja obstajajo še trije tipi:

A. Segregirana oblika vzgoje in izobraževanja, ki izhaja iz prepričanja, da bi se morali otroci s posebnimi potrebami izobraževati samo v posebnih vzgojno-

izobraževalnih zavodih in vzgajati samo s pomočjo specialnih pedagogov, vzgojno-izobraževalnih metod in programov (kar je še zmeraj najpogostejši pristop na Poljskem).

- B. Integrirana vzgoja in izobraževanje, ki se pojavlja kot nasprotje ločene vzgoje. V skladu s to teorijo se lahko učenci brez prepoznanih posebnih potreb in učenci s posebnimi potrebami učijo v isti šoli in v istem razredu, v katerem je od tri do pet učencev, ki zaradi posebnih potreb potrebujejo prilagojen pristop in dodatne oblike učne in strokovne pomoči. V razredu je še potreben dodatni učitelj – podporni učitelj. Integrirana vzgoja ima tudi nekaj pasti. Da se lahko otroku s posebnimi potrebami v rednem razredu pomaga, je treba ustvariti posebne vzgojno-izobraževalne pogoje, kar je naloga in odgovornost učiteljev – v glavnem so to specialni pedagogi, ki modificirajo šolski program. Integrirani sistem deluje na Poljskem že več let. Nekateri strokovnjaki trdijo, da ne izpolnjuje svoje primarne funkcije. Kljub temu je integracija včasih pravzaprav manj boleča oblika segregacije. Po podatkih za šolsko leto 2008/2009 je 17 % otrok s posebnimi potrebami (to je okoli 90 tisoč) obiskovalo takšne šole. Skupno je bilo 716 takšnih osnovnih šol, 380 vrtcev in 89 srednjih šol. Zaradi precej daljšega obdobja delovanja te oblike izobraževanja kot inkluzije (vključevalne vzgoje) in zaradi njene priljubljenosti je na Poljskem še danes bolj prepoznavna pri teoretikih in praktikih.
- C. Inkluzija, ki v skladu s sistemskimi vzgojno-izobraževalnimi načeli pomeni, da bi se vsak otrok – ne glede na vrsto in stopnjo posebnih potreb ter tudi težave zaradi kulturnih razlik, rase ali navad – moral počutiti polnopravni član razreda v šoli v okolju, kjer živi. Vključevanje tudi pomeni, da število otrok s posebnimi potrebami v razredu, ki ustreza številu teh otrok v družbi, mora biti primerno, kar pomeni, da sta na 30 učencev največ dva otroka s posebnimi potrebami, ne pa tri do pet otrok kot v integriranih ustanovah.

## **2 KAKŠNI SO BILI ZAČETKI INKLUZIJE NA POLJSKEM?**

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje od svojega pojava v poljskem izobraževalnem sistemu povzroča veliko čustev. Po vsem svetu je poznan od sedemdesetih let dalje, na Poljskem pa se je razvijala dolgo in počasi. Obdobje njenega najbolj dinamičnega razvoja so devetdeseta leta, vendar je na Poljskem tudi v tem času razvijala v senci veliko bolj priljubljenega in bolj razširjenega integracijskega modela. Od začetka je bila sprejeta zgolj kot boljša različica integracijske pedagogike, a hkrati tudi vprašljiva in nezadostno pripravljena za množično uvajanje. Inkluzija na Poljskem že od samega nastopa nima samo veliko privržencev, temveč tudi veliko nasprotnikov tako med pedagogi praktiki kot med teoretiki. Inkluzija, ki se je na Poljskem močnejše razvila na začetku devetdesetih, je v literaturi predmeta, podobno kot v drugih državah, koncept, ki ne vključuje

samo oseb s posebnimi potrebami, oseb s telesnimi in duševnimi kroničnimi ali dolgotrajnimi boleznimi, oseb, ki imajo težave zaradi revščine, so brez, resocializirane osebe in starejše (Dąbek 1988, Żechowska 1996:143, Sternberg 2001, Melosik, Szkudlarek 1998, Śliwerski 2007: 29, Bąbel, Wiśniak 2008). Inkluzivno okolje ni samo področje posebnega izobraževanja, ampak tudi prostor socialne pedagogike in socialnega dela. Inkluzija je na Poljskem razumljena predvsem kot pedagoško gibanje, ki se nanaša na ustvarjanje koherentne teorije razvoja posameznika. Glavni cilj tega gibanja je nadaljevanje reforme osnovne šole, tako da bi se preoblikovala v »šolo za vse učence«. Gre torej za nesegregacijski pristop, kjer učenec ostaja ves čas v kraju bivanja in v svojem lokalnem okolju. Temelj za razvoj inkluzivnega pristopa na Poljskem je specialna pedagogika. Predpostavke inkluzivnega izobraževanja, sprejete na svetovni konferenci v Salamanci in objavljene v dokumentu *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (Opracowanie zestawu wskaźników dla obszaru edukacji czającej się w Europie <http://www.european-agency.org/publi...education-in-europe/indicators-PL.pdf>) in dopolnjene na Svetovnem forumu o izobraževanju leta 2000 (Polski Komitet ds. UNESCO: Edukacja dla Wszystkich <http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich>) so pripeljale do razvoja te ideje na Poljskem, predvsem v pripravi učnega kadra. Obstoječa zakonodaja dopušča izobraževanje učencev s posebnimi potrebami v posebnih šolah, navadnih (rednih) šolah in v integracijskih šolah. Otrok lahko na prehaja med programi omenjenih šol. Tak pristop k izobraževanju učencev s posebnimi potrebami je povezan s praktičnim uvajanjem ideje strpnosti in je izraz preprečevanja segregacije. Odločitev o tem, katera oblika izobraževanja je za otroka najbolj primerna je v rokah pedagoško-psihološke svetovalnice ter se jo sprejme po preučitvi otrokovih psiho-fizičnih sposobnosti in potreb ob upoštevanju življenjskih okoliščin in pričakovanj staršev.

### 3 ALI OBSTAJAJO POSEBNE ŠOLE NA POLJSKEM?

Posebne šole sprejemajo učence z motnjami, ovirami ali primanjkljaji na enem področju. Obstajajo posebne šole za učence z motnjami v telesnem razvoju, z motnjami v duševnem razvoju, za slepe in gluhe. Otroci se učijo v skupinah od šest do dvanajst učencev – glede na vrsto motnje. Z njimi delajo učitelji ustreznega profila v skladu z vrsto motenj in posebnih potreb: tiflopedagogi, surdopedagogi, specialni pedagogi itd. Prednost teh šol je usposobljenost za uporabo v vzgojnem delu sistemskih rešitev, primernih za vse učence. Slabost je v tem, da otroci, ki so ves čas v krogu sebi podobnih, prevzemajo neustrezne navade in vzorce obnašanja, pri čem pomanjkanje pozitivnih vzorcev zavira razvojne spodbude. Starši otrok s posebnimi potrebami se pogosto izogibajo pošiljanja otroka v posebno šolo. Bijojo se, da bo lahko otrok, ki obiskuje takšno šolo, družbeno

stigmatiziran. Čeprav na šolskem spričevalu ni zapisa »posebna šola«, lahko po mnenju staršev tudi neuradna informacija ovira in omejuje otrokove možnosti pri nadaljnjem izobraževanju, pridobitvi poklica in iskanju zaposlitve. Alternativa, ki združuje idejo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in ostalih otrok iz njihovega okolja, je inkluzivna šola, ki upošteva individualne potrebe in zmožnosti posameznih učencev. Učenci v inkluzivni šoli sledijo skupnim vzgojno-izobraževalnim načrtom, vendar se pri učencih s posebnimi potrebami uporabljajo prilagojene oblike in metode dela. Te metode morajo upoštevati tako vrsto disfunkcije določenega otroka, kakor tudi posebnosti njegovega razvoja. Pomembno je, da se vsi otroci učijo in bivajo skupaj, da sedijo poleg sebe ter skupaj delajo. Inkluzivno poučevanje otrok z različnimi motnjami zahteva, da učitelj dobro pozna prilagojene metode individualnega dela z otrokom. Učitelji morajo imeti vsaj splošno znanje o ovirah, primanjkljajih in motnjah učencev, da bi jim lahko nudili učinkovito podporo v vzgojno-izobraževalnem procesu. V krogu učiteljev z izkušnjami pri delu v inkluzivnih razredih so pogoste razprave o problemu ocenjevanja učencev s posebnimi potrebami. Na eni strani učitelje zavezuje učni načrt ter norme in standardi znanja, učenci so pa dolžni pridobiti določeno znanje in veščine. Na drugi strani pa zahteve in pričakovanja šole in učitelja včasih očitno presegajo možnosti učenca s posebnimi potrebami. Zato se postavlja vprašanje: kako ukrepati v primeru učenca, ki izkazuje veliko prizadevanje in zavzetost za svoje delo in ki dela v skladu s svojimi zmožnostmi, vendar ni sposoben doseči več od minimalnih standardov znanja. Kakšne ocene bi lahko odražale njegovo znanje, veščine, pa tudi sposobnosti in prizadevnost?

#### **4 KAJ PREVLAĐUJE ZADNJA LETA NA PODROČJU INKLUZIJE NA POLJSKEM?**

V zadnjih letih se pod vplivom humanistične psihologije močno poudarja pomembnost pozitivne diagnoze. Čeprav vključujoča vzgoja in izobraževanje ni rešitev za vse razvojne težave učencev, je vendarle preiščljena sistemska rešitev. Ne omogoča samo vključevanja otrok s posebnimi potrebami v splošne šole, ampak tudi zagotavlja strokovno pomoč in podporo, prilagojeno vrsti motnje ter potrebam in zmožnostim posameznega otroka. A še dandanes so v poljskem šolskem sistemu bolj kot inkluzija priljubljene posebne šole in integracija.

#### **5 KAKŠNI SO USPEHI INKLUZIJE NA POLJSKEM?**

Ministrstvo za šolstvo na Poljskem je sprožilo več dejavnosti, opoštevajoč omenjene pomanjkljivosti in ovire pri izvajanju inkluzije. Pomembno je, da je bila leta 2008 ustanovljena ekspertna skupine, katere naloga je priprava zasnove

sprememb v šolskem sistemu glede na posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev, zlasti sprememb za izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev na področju dela z heterogeno skupino. V strategije, usmerjene v vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v skupno izobraževanje v navadnih in integriranih oddelkih, je skupina strokovnjakov vključila:

- A. Oblikovanje podpornega sistema za delovanje tistih šol, ki vključujejo učence s posebnimi potrebami, med drugim tako, da šole koristijo vse materialne in kadrovske resurse posebnih šol in integracijskih šol. Te šole morajo v svojem lokalnem okolju vedno bolj prevzemati vlogo moderatorja in svetovalca pri skrbi za otroke s posebnimi potrebami ter sprejeti novo vlogo središč za podporo učiteljem rednih šol, podporo učencem in njihovim družinam. Osrednje naloge, ki jih je izpostavila ekspertna skupina, so podpora pri pripravi individualnih učnih programov, svetovanje in pomoč pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami. Seveda je pomemben poudarek postavljen tudi na izvajanje usposabljanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter izdelavo metodično-didaktičnih pripomočkov.
- B. Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev z uvedbo za vse učitelje programa usposabljanja s področja specialne pedagogike in veščin za delo z heterogeno skupino ter z ozaveščanjem in dvigom motivacije za prizadevanja v smeri integracije in inkluzije. Dobra priprava učiteljev ima ključno vlogo pri učinkovitem delu z učenci s posebnimi potrebami.
- C. Uvajanje različnih oblik izpopolnjevanja učiteljev in izobraževanja ostalega šolskega kadra za različne načine prilagajanja učnega dela glede na posebne vzgojno-izobraževalne potrebe posameznika.
- D. Nove naloge specialnih pedagogov za svetovanje in sodelovanje z učitelji, da bi lahko otrokom s posebnimi potrebami zagotavljali ustrezne prilagoditve in dodatno učno pomoč. Strokovnjaki morajo s svojim znanjem biti učiteljem stalna podpora, morajo izvajati supervizijo in s tem dvigovati učiteljevo pripravljenost. Treba je tudi razširiti pedagoški nadzor in ga dopolniti na področju znanja in veščin potrebnih za delo z učenci s posebnimi potrebami.
- E. Ustrezno izkoristiti učinke demografičnega upada za prenovo sistema in metod dela. Ta položaj omogoča zmanjševanje števila učencev v razredih, kar ustvarja boljše pogoje za učence s posebnimi potrebami v rednih in integracijskih oddelkih. Prebivanje v skupini z vsemi vrstniki spodbudno vpliva na razvoj otrok z različnimi oblikami primanjkljajev, ovir ali motenj in ima, kot kažejo raziskave, najmočnejši vpliv na socialni razvoj otroka.
- F. Spremembe v organizaciji psihološko-pedagoške pomoči v šoli. Kljub vse večjemu številu specialnih pedagogov, psihologov in drugih strokovnjakov, zaposlenih v institucijah z integriranimi oddelki, direktorji šol in vrtcev poročajo, da jih še zmeraj ni dovolj, glede na potrebe. Vendar pa je prisotnost velikega števila strokovnjakov, ki delajo v šoli, blizu učencev in učiteljev, pomeni novo smer sprememb v organizaciji psihološko-pedagoške pomoči, tako da bi lahko

bili učenci, učitelji in starši deležni pomoči in podpore neposredno v šoli ali vrtcu. Strokovnjaki morajo učiteljem zagotoviti podporo pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

- G. Razviti sodelovanje, podporne mreže, socialno kohezivne programe, v katerih bodo udeležene šole, nevladne organizacije, zdravstvene službe, socialna pomoč itd.
- H. Sprememba družbene miselnosti na Poljskem; predvsem sprememba negativnih pogledov in stališč o psihofizičnih razlikah. To je proces, ki na Poljskem poteka prepočasi.
- I. Dodatno opremljanje vzgojno-izobraževalnih ustanov. Za učinkovito izvajanje inkluzije so potrebna dodatna finančna sredstva: za učno tehnologijo, za šolske potrebščine, učne pripomočke (vključno z računalniki in opremo prilagojeno potrebam otrok s posebnimi potrebami in drugih, da se jim učenje olajša) ter za odpravljanje arhitekturnih ovir. Sprejeti načini pridobivanja sredstev od lokalnih oblasti kažejo, da potrebujejo direktorji šol in vrtcev dodatno usposabljanje na področju pogajanj ter na področju priprave projektov, ki jih financira EU.

Druge uspehe inkluzije na Poljskem temeljijo predvsem na znanstvenem raziskovanju s področja specialne pedagogike s ciljem opredeliti novo vlogo in nove naloge specialnega pedagoga, ki mora v okviru inkluzije predvsem sodelovati z glavnim učiteljem v razredu. Pomembno vlogo igra tudi sprememba v organiziranju svetovalnih centrov. Po mnenju direktorjev šol in vrtcev jih ni dovolj za vse potrebe in se hkrati nahajajo predaleč od učencev, od njihovih staršev in učiteljev. Zato so prizadevanja usmerjena tako, da bi učenci, starši in učitelji lahko sprejemali pomoč in podporo v šoli ali vrtcu. Pomembna je tudi ustanovitev oddelkov UNESCO v akademskih središčih, katerih cilj je med drugim spodbujanje zamisli inkluzivnega izobraževanja. Ena izmed osmih višjih šol je Akademija specialne pedagogike Marija Grzegorzewska, na kateri je bil leta 2004 ustanovljen oddelek za inkluzivno vzgojo. Njeni cilji so: prepoznati družbene pogoje in razmere, ugodne za razvoj posameznikov in skupin ter spoštovanje njihovih pravic, spodbujanje teorije in prakse usmerjene v socialno integracijo ter kulturno raznolikost skupin, lokalnih skupnosti in narodov, razvijanje in spodbujanje zamisli inkluzivnega izobraževanja (vključevalne vzgoje) in proučevanje in popularizacija socialnih potreb in problemov otrok in družine. Dejavnost UNESCO oddelka za socialno pedagogiko Janusz Korczak obsega tri področja in sicer: prvo je izvajanje raziskav pri razvoju teorije in metodologije socialne pedagogike v evropski perspektivi pravic in spoštovanja otrok, žensk in drugih marginaliziranih skupin; drugo je udeležba v evropskih in nacionalnih praktičnih akcijah (projektih), organizacijah in združenjih, ki podpirajo zamisel o pravicah in sociokulturni integraciji različnih skupin, lokalnih skupnosti in narodov. Tretje področje je široko zasnovano evropsko sodelovanje s študenti, z doktorandi in drugimi, ki so zainteresirani za raziskave oddelka UNESCO.

Uspeh inkluzije na Poljskem je tudi v tem, da se nenehno večja število šol, ki izvajajo inkluzijo. Morda zato, ker je v šolskem letu vsaka šola prejela znesek 2500 evrov za vsakega učenca s posebnimi potrebami. Vključevanje pomeni tudi, da je število otrok s posebnimi potrebami v razredu enako številu teh otrok v skupnosti. To pomeni, da sta v razredu s tridesetimi učenci največ učenca s posebnimi potrebami, ne pa od tri do pet pri dvajsetih učencih, kot je večinoma v šolah z integracijo. Po podatkih iz leta 2008/2009 je samo 17 % otrok s posebnimi potrebami obiskovalo šole z integracijo in šole, ki izvajajo inkluzijo. Vzrok za tako nizek delež ni samo slaba informiranost staršev o možnostih vpisa otroka v šolo, ampak tudi stališča učiteljev, ki pogosto menijo, da naj se otrok, ki je diagnosticiran kot otrok s posebnimi potrebami, uči v posebnih šolah. Po drugi strani pa je učitelje iz šol s prilagojenim programom strah pred nevarnostjo izgube statusa quo – čutijo se ogroženi zaradi nevarnosti zapiranja teh šol. Nekateri učitelji menijo, da so bili šolani za učiteljski poklic z nalogo doslednega in natančnega izvajanja učnega načrta, medtem ko izobraževanje učencev s posebnimi potrebami zahteva prilagodljivost in ustvarjalnost. Vlogo za razvoj in uspeh inkluzije na Poljskem ima tudi uporaba izkušenj iz drugih držav, med njimi Avstrije, zlasti štajerske regije. V Avstriji se več kot 50 % otrok s posebnimi potrebami uči v javnih šolah, na Štajerskem kazalec dosega 85 %. Pomembno vlogo igra tudi poseben forum. Od začetka svojega delovanja se je forum izobraževalnih pobud odločil za razširjanje inkluzije. To pomeni ustvarjanje okoliščin, v katerih bo imel vsak otrok s posebnimi potrebami možnost hoditi v redno šolo. Šola se mora prilagoditi potrebam otroka – zagotoviti mu mora priložnost za celostni razvoj. Izenačiti se morajo možnosti izobraževanja, to pomeni, da mora šola dati otroku s posebnimi potrebami več kot ostalim otrokom.

## **6 KAKŠNE SO SLABOSTI IN OVIRE PRI UVAJANJU INKLUZIJE NA POLJSKEM?**

Izkušnje na področju inkluzije so na Poljskem precej slabe in to je nedvomno eden od dejavnikov, ki zavira razvoj te vrste izobraževanja. Najbolj resne ovire poleg stališč in mnenj je vprašanje priprave pedagoškega kadra na univerzah. Sicer je za učitelje, ki že delajo v poklicu, uvedeno obvezno usposabljanje za delo z učenci s posebnimi potrebami, toda predvideni tečaj obsega le 40 ur. To je seveda premalo za dobro pripravo na delo s slabovidnimi, naglušnimi ali duševno zaostalimi učenci. Še hujše je za tiste, ki še niso začeli poučevati – na številnih univerzah, ki pripravljajo učitelje za različne predmete, ni v programu nobenega predmeta s področja inkluzije in metod dela s heterogeno skupino. Druga velika ovira je model tekmovalnosti med šolami – zaradi merjenja učinkovitosti delovanja šole na podlagi šolskih izpitov, nagradnih iger in tekmovanj, se nekatere šole branijo sprejemati učence s posebnimi potrebami. Problematična

je tudi prepočasna sprememba miselnosti v učiteljskem in šolskem krogu. Inkluzijo in pogostejše obravnavanje učencev s posebnimi potrebami se pojmuje kot problem in ne kot pedagoški izziv. Naslednja ovira je preveliko število učencev v razredih – običajno okrog trideset učencev. Problem je v nezadostnem sodelovanju med šolami in premajhni izmenjavi izkušenj med učitelji znotraj učiteljskega zbora. Prisotne so tudi arhitekturne ovire v šolah. Ovira je tudi v pristopu staršev, ki se izraža predvsem v zahtevah in manj v pozitivnih stališčih naklonjenih sodelovanju. Problematičen je, paradoksalno, tudi zelo dobro razvit sistem posebnega šolstva, ki povzroča po eni strani, da starši raje pošiljajo otroke v posebne šole in z druge strani – učitelji posebnih šol se bojijo izgube delovnega mesta, če se bo inkluzija zelo razširila. Ovira je tudi pomanjkanje usposabljanja v ustvarjalnosti, ki lahko omogoča uspešnejše delo z učenci s posebnimi potrebami.

## **7 KAKO JE Z INKLUZIJO NA PODEŽELJU NA POLJSKEM?**

Na podeželju ni rehabilitacijskih klinik, kar pomeni, da je še težje priti do strokovnjaka. Podeželska šola bi morala biti za take otroke ne samo učna ustanova, temveč tudi prostor za rehabilitacijo. V teh šolah morajo tudi starši otrok najti podporo. Tako podeželske šole kot tudi vse ostale šole na Poljskem morajo biti odprte za otroke s posebnimi potrebami in za njihove starše. Inkluzija je nov koncept vključevanja in integracije oseb s posebnimi potrebami v šolah. Gre za to, da otrok s posebnimi potrebami obiskuje šolo, ki je blizu njegovega doma, torej v njegovem okolju. To zahteva individualizacijo pouka, ki že meji na umetnost. Izhodišče je nov način razmišljanja o otroku, pouku in vlogi učitelja. Vloga učitelja je oblikovanje takšnih učnih situacij, ki bo omogočila vsakemu otroku osebni razvoj, njemu samemu pa omogočila tako izvajanje učnega načrta v skladu s priporočili ministrstva za šolstvo kot tudi poklicno zadovoljstvo. Za izpolnitev teh pričakovanj je treba uporabljati različne metode in oblike dela, ki omogočajo otrokom aktivno graditi svoje znanje in spretnosti. Vredno se je naučiti delati možne scenarije učnih ur, da bi v njih bilo zagotovljeno mesto za individualizacijo.

## **8 KAKŠNE SO ZNAČILNOSTI INKLUZIJE NA POLJSKEM?**

Med prednostmi inkluzivne vzgoje se najpogosteje omenja možnosti za polnejši intelektualni, osebni in socialni razvoj otrok s posebnimi potrebami, ker ta poteka v naravnem okolju, brez ločevanja otroka od družine in njegovega socialnega okolja. Skupno poučevanje vseh otrok iz določenega območja je dobro tudi vrstnike brez posebnih potreb, saj se na ta način spoznajo in privadijo na različnost, se učijo sprejemanja, strpnosti in solidarnosti. Inkluzivno izobraževanje pomeni tudi velik izziv za šolski sistem in delovanje posameznih šol, mobilizira jih



za izboljšanje programov in metod poučevanja, spodbuja razvoj kompetenc učiteljev in za širjenje takšne kulturne in družbene klime, ki omogoča večjo prožnost pri odzivanju na potrebe vseh otrok v skupnosti (Smak 1997). Učitelji v teh šolah pa vendarle ne morejo delati sami, brez pomoči drugih ljudi in učiteljev usposobljenih za delo v posebnih šolah. Potrebni so centri za podporo, ki se pojavljajo v mnogih zahodnih državah kot posledica preoblikovanja posebnih šol. Zaradi tega preoblikovanja šol se uporabljajo neprecenljive izkušnje specialnih pedagogov, saj se brez njihove podpore običajni učitelji pogosto počutijo izgubljene in nemočne. Vredno je opozoriti tudi na različne oblike izobraževanja in dopolnilnega usposabljanja učiteljev. V nekaterih evropskih državah je izobraževanje otrok s posebnimi potrebami vključeno v splošni učni program začetnega izobraževanja za vse učitelje, v nekaterih obstajajo intenzivne oblike dopolnilnega usposabljanja na tem področju, še drugod pa obstaja povsem ločen program usposabljanja učiteljev za posebne šole. Vloga posebnih šol v procesu integracije je odvisna od prevladujočega sistema izobraževanja v državi. Tam, kjer skoraj ni posebnih šol, je njihova vloga zanemarljiva. Tam, kjer je sistem posebnega šolstva razvit, je odnos do integracije negativen. Negativna stališča so veliki meri posledica tega, da se učitelji posebnih šol in drugi strokovnjaki, ki delajo na tem področju, bojijo za svoj položaj. Po drugi strani pa se učitelji iz rednih šol potegujejo za obstoj posebnega izobraževanja, saj so vajeni pošiljanja učencev, ki jim delajo skrbi, v posebne šole. Ključ je torej v razvoju novih oblik sodelovanja med rednimi in posebnih šolah. Številne raziskave kažejo, da je pozitiven odnos učiteljev do inkluzije v veliki meri odvisen od osebnih izkušenj učitelja pri delu z otroki s posebnimi potrebami, od izobrazbe učitelja, od deležne podpore in tudi od drugih dejavnikov, kot so velikost razreda, delovne obremenitve in podobno.

## **9 KAKO SE PRIPRAVLJA UČITELJE NA POLJSKEM ZA DELU Z UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI?**

Zelo pomembne so nove študijske smeri in specializacije na pedagoških študijih, saj inkluzija vzgoja zahteva prilagodljivost, ustvarjalnost in redna izpopolnjevanja na področju dela z heterogenimi skupinami (Day 2008). Zato že od leta 1997 na Akademiji specialne pedagogike obstaja specializacija – psihopedagogika ustvarjalnosti. Glavni cilj te specializacije je pripravlanje pedagogov za delo v različnih izobraževalnih ustanovah, ki uvajajo in izvajajo inkluzijo. Ta specializacija ima posebno mesto med drugimi in pripravlja pedagoge za drugačen pristop do šole in učencev. Diplomanti te specializacije so strokovnjaki, ki so pripravljeni za delo v hitro spreminjajočem se socialnem okolju in na nove zahteve trga dela. Lahko se zaposlijo v službah za preventivo in korektivno delo na področju imigrantov, lahko delajo z učenci z motnjami v duševnem in/ali telesnem razvoju, z nadarjenimi učenci in drugimi, ki potrebujejo individualen pedagoški pristop (Olearczyk 2010:

14). Ta inovativna specializacija je na Poljskem močno zakoreninjena v psihologiji (Dąbek 1988, Sołowiej 1997, Tokarz 2005). Ustvarjalnost je osrednja naloga, na katero se navezujejo učne vsebine, še posebej pa so upoštrevane in poudarjene na praktične implikacije psihologije ustvarjalnosti v izobraževanju. Psihopedagogika ustvarjalnosti je študijska specializacija, ki predstavlja odgovor na sodobne izobraževalne potrebe kot posledico dinamike in tempa družbenih sprememb. Predpogoj za pripravo na delovanje v sodobni družbi je spodbujanje ustvarjalnih pristopov in stališč, sposobnosti in promocija ustvarjalnega življenjskega stila. Ta specializacija omogoča usposabljanje osebja v sodobnem pomenu ustvarjalne pedagogike (Cropley 2001, Wróblewska 2005, Uszyńska-Jarmoc 2007, Limont 2010: 68). Diplomant je pripravljen tudi za (so)organizacijo različnih inovativnih oblik izobraževanja v svojem okolju ter za delo v institucijah, ki opravljajo takšne dejavnosti. Lahko postavi oceno vzgojno-izobraževalnih posebnosti in iz njih izhajajočih potreb, da natančno prepozna učence (varovance) z različnimi sposobnostmi (zlasti tiste potencialne, ki še niso prepoznani). Usposobljen je za razvijanje ustvarjalnih veščin, sposobnosti, spretnosti in ustvarjalnega delovanja svojih varovancev (Giza 2006). Metodično znanje in veščine, ki jih je osvojil med študijem, mu omogočajo izvajanje delavnic, vaj, tečajev in lekcij ustvarjalnosti v šolah in drugih izobraževalnih ustanovah. Opremljen je s sposobnostmi za ustvarjanje lastnih programov, metod učenja, učnih pripomočkov in za uvajanje inovacij. Ve, na kakšen način uspešno promovirati moderne učne metode med učitelji in vzgojitelji (npr. vodenje sestankov v šolah in centrih za izpopolnjevanje učiteljev). Pripravljen se je identificirati in opredeliti ter se ustvarjalno soočiti z reševanjem učnih problemov. Študenti so med študijem spodbujani k pridobivanju in proučevanju psiho-socialnih veščin (npr. komunikacije, sodelovanja na več ravneh, organiziranja in vodenja skupin, aktiviranja lokalne skupnosti) in ustvarjalnih sposobnosti, ki jim pozneje odpirajo možnost opravljanja različnih strokovnih nalog.

## **10 KAKO JE SESTAVLJEN ŠTUDIJSKI PROGRAM ZA INKLUZIVNO PEDAGOGIKO NA POLJSKEM?**

Študij na Akademiji za specialno pedagogiko traja pet let, pri čemer je prvo leto enako za vse specializante na področju pedagogike. Študij psihopedagogike ustvarjalnosti v naslednjih štirih letih je tesno povezan z ustvarjalnostjo. Večina diplomskih nalog so empirične raziskave. Tematsko so osredotočene na naslednja vprašanja: metode za spodbujanje ustvarjalnih sposobnosti in njihovo učinkovitost, zaznavanje ustvarjalnosti pri posameznikih, ustvarjalna domišljija, osebnostni dejavniki ustvarjalnosti, ustvarjalna klima, intuicija, različne vrste inteligence in ustvarjalnosti ter doseganje in občutek uspeha (Dobrowolowicz 1995, De Bono 1995, Wróblewska 2005, Sajdak 2008). V študijskem programu se študent lahko osredotoči na tri glavna področja, v katera se usmeri, to so: psihologija,

pedagogika in trening. Na področju psihologije je poudarek na pedagoški refleksiji, ki se večinoma osredotoča na izbiro pojavov in procesov v izobraževanju. Uvod v študij problemov sposobnosti, osebnosti in ustvarjalnih pristopov je t. i. psihologija individualnih razlik in osebnosti. Predmet se nanaša na individualne razlike v okviru temperamenta, intelekta, sposobnosti in kognitivnih stilov. Ta problematika je vsebina osrednjega predmeta, ki je psihologija ustvarjalnosti. Študenti v času poslušanja predmeta med drugim spoznajo ustvarjalnost z vidika psihoanalize, humanistične, asociativne in kognitivne psihologije ter sistemske teorije (Hoffman 2000). Seznanjajo se z značilnostmi ustvarjalnega procesa, njegovih kognitivnih komponent, vloge motivacije in čustev. Ustvarjalnost se v študiju analizira v okviru paradigme, ki vključuje štiri kategorije: proces, izdelek, osebnost in okolje. Pomemben del programa je socialna psihologija ustvarjalnosti in uporabna psihologija ustvarjalnosti. Znanje, pridobljeno v času študija, zagotavlja podlago za razmislek o njegovi praktični uporabi v izobraževalnih dejavnostih. Dodatni predmet v zvezi s tem so predavanja o psiholoških in psihosocialnih ovirah. Program predmeta obsega analizo pojmov, vrst in virov ovir, prav tako je veliko prostora namenjenega zaviralnim prvinam ustvarjalnosti in možnostim za njihovo premagovanje. Zato program uvaja predavanja o značilnostih čustvene inteligence in intuitivne inteligence. Pri obeh predmetih študentje spoznajo osnovne teorije o naravi določene inteligence, psihometrična vprašanja povezana z njenim merjenjem, pa tudi metode za oblikovanje in razvoj. Z vidika prihodnje pedagoške prakse je pomemben predmet o prepoznavanju in ocenjevanju sposobnosti in ustvarjalnosti, kjer se študenti učijo metod za prepoznavanje ustvarjalnega potenciala. To omogoča, da se seznanijo z možnostmi merjenja, ki segajo od inštrumentov, ki temeljijo na tradiciji Guilfordovih in Torrencovih testov, do današnjih, ki zadevajo intuitivno inteligenco, ustvarjalno klimo ter uporabo kvalitativnih tehnik, kot so intervju, opazovanje, ocena izdelka in tehnika portfolija. Tečaj iz filozofije ustvarjalnosti zajema pojme in vrste ustvarjalnosti v luči filozofskih razmišljanj; predstavljeni so tudi koncepti ustvarjalnosti po Popperju in Kuhnju.

## **11 POMEN IN VLOGA DOPOLNILNIH PREDMETOV S PODROČJA PEDAGOGIKE USTVARJALNOSTI IN ALTERNATIVNE PEDAGOGIKE V PRIPRAVI UČITELJEV**

Omenjeni študijski predmeti so podlaga izobraževanja bodočih pedagogov ustvarjalnosti, pedagogika ustvarjalnosti pa je vodilni predmet. Dopolnilni predmet pedagogike ustvarjalnosti je t. i. alternativna pedagogika. V tem okviru so predstavljene alternativne šole ter najnovejša spoznanja na področju pedagoških inovacij. Poleg tega se razpravlja o mednarodnih izobraževalnih poročilih in alternativnih metodah poučevanja. Vredno je tudi omeniti uvod v teorijo in prakso učnih inovacij. Cilj tega predmeta je seznaniti študente s problematiko učnih

inovacij in prenašanje izkušenj in informacij o pedagoških inovacijah. Metodične smernice za poučevanje ustvarjalnosti študenti pridobijo pri predmetu metodika ustvarjalnega pouka, pri katerem obravnavajo različne programe za spodbujanje sposobnosti, ustvarjalnosti in osebnostni razvoj. Pomemben in obsežen del učnega načrta so obvezna usposabljanja in delavnice (Szmidt 2000). Ta praktični del tečaja se prične z usposabljanjem za tehnike učinkovitega učenja, ki obsegajo metode hitrega branja, mnemotehnike, mindmapping-a, tehnike za izboljšanje koncentracije ter za uporabo vizualizacije in sprostitve v učnem procesu. Med usposabljanjem imajo študenti možnost praktičnih vaj iz medsebojne komunikacije in interakcij v skupini, spoznavanja zakonitosti skupinske dinamike, večšine reševanja konfliktov ter procesov odločanja. Velja omeniti, da teoretična predavanja skupine ustvarjalnega razmišljanja služijo razvijanju veščin za vzpostavitev učinkovitega delovanja skupine. V drugem letniku šolanja imajo študenti že bogato teoretično znanje s področja psihologije in pedagogike ustvarjalnosti, za seboj imajo treninge teambuilding-a z elementi medosebne komunikacije, tako da so zadosti pripravljeni na delavnice s področja ustvarjalnosti. Ta faza usposabljanja traja dve leti. Začenja se s treningom, katerega glavni cilj je razvoj sposobnosti za prepoznavanje ovir na poti do polnega razvoja ustvarjalnega potenciala, in nato premagovanje teh ovir. Naslednji korak je trening spodbujanja ustvarjalnega mišljenja, katerega cilj je aktiviranje intelektualnih sposobnosti – ustvarjanja asociacij, abstrahiranja, preoblikovanja, deduktivnega in induktivnega mišljenja, spodbujanje prožnosti, prilagodljivosti in izvirnosti mišljenja ter razvijanje ustvarjalne domišljije (Rau, Ziętkiewicz 2000, Dyrda 2004). V teh treningih se uporabljajo različne oblike dejavnosti in delavnic: tehnične, literarne, likovne, glasbene, dramske itd. Pridobljene spretnosti, sposobnosti in znanja so osnova za naslednjo stopnjo ustvarjalnega izobraževanja, kot je trening hevrstike – to je uporaba najpomembnejših metod in tehnik ustvarjalnega reševanja problemov.

## 12 ZAKLJUČEK

Inkluzija med strokovnjaki na Poljskem ima veliko privržencev, a le dobro zasnovana in preiščljeno uvajana inkluzija predstavlja strokoven doprinos otrokom s posebnimi potrebami. Javne šole pogosto nimajo dovolj strokovnjakov, zato se otroci s posebnimi potrebami izgubijo v množici, se ne razvijajo in celo nazadujejo v svojem razvoju. Počakati bi bilo treba na pravi trenutek, ko bodo v inkluzivnih šolah učili dobro pripravljeni in usposobljeni pedagogi. Ugotovitve lahko povzamemo z vprašanjem: Je to, kar se dogaja na Poljskem na področju vključevalne vzgoje, inkluzija ali še vedno iluzija? Inkluzivno izobraževanje in vzgoja, ki je izziv za šole in učitelje, zahteva od njih prožnost, ustvarjalnost, stalno izpopolnjevanje za delo z heterogenimi skupinami, pomeni gonilno moč razvoja prosvete. Nujnost in potreba dela s takšno skupino naredi učitelje bolj inovativne in boljše

pripravljene, zahteva tudi da uporabljajo več učnih pripomočkov in specializirane opreme. Izobraževanje učencev s posebnimi potrebami ima veliko dimenzij, je večplastno in udejanjanje tega poteka na več ravneh. Ni dovolj le omogočiti obiskovanja šole skupaj z ostalimi otroki in jim pomagati med izvajanjem istega učnega načrta. Inkluzija je velika priložnost za otroke, mladostnike in odrasle s posebnimi potrebami, še posebej za študente. Vodilna akademska institucija na tem področju na Poljskem je Visoka šola Spodnje Šlezije, ki uresničuje zamisli inkluzije in s tem omogoča integracijo posameznikov in celih lokalnih skupnosti s pomočjo ustvarjanja pogojev za njihov študij in osebni razvoj. Na tej univerzi študira več kot 200 študentov s posebnimi potrebami, med njimi največ slabovidnih, kot tudi tistih z okvaro sluha in telesnimi okvarami. Univerzitetna knjižnica je opremljena s strojno opremo za slabovidne osebe, kot so Braillov tiskalnik, sintetizatorji govora, posebne računalniške tipkovnice in miške. Pri izobraževanju oseb s posebnimi potrebami gre za to, da bi bilo v vsaki situaciji in v odnosu do vsakega posameznika, razmišljanje o njegovem izobraževanju inkluzivno in nikoli segregacijsko, izključujoče. Zato strokovnjaki na Poljskem stalno evalvirajo in posodablajo dosežke s težnjo, da postane inkluzivna pedagogika čim bolj razvito, utemeljeno in napredno področje znanosti.

### 13 VIRI IN LITERATURA

- Bąbel, Przemysław, Wiśniak, Marzena (2008): *Jak uczyć, żeby nauczyć*. Varšava.
- Cropley, Arthur (2001): *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*. London.
- Day, Christopher (2008): *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdansk.
- Dąbek, Anna (1988): *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*, Zielona Góra.
- De Bono, Edward (1995): *Naucz się myśleć kreatywnie*. Varšava.
- Dobrołowicz, Witold (1993): *Psychika i bariery*. Varšava.
- Dobrołowicz, Witold (1995): *Psychodydaktyka kreatywności*. Varšava.
- Dycht, Marzena, Marszałek, Lidia (2009): *Inkluzja i ekskluzja społeczna osób z niepełno sprawnością. Współczesne konteksty i kontrowersje pedagogiki wspierającej*. Varšava.
- Dykcik, Władysław (2001): *Pedagogika Specjalna*. Poznan.
- Dyrda, Beata (2004): *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*. Krakov.
- Giza, Teresa (2006): *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce.
- Grotowska-Leder, Jolanta, Faliszek, Krystyna (2005): *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki zmian* (ur.). Krakov.

- Hoffman, Michael (2000): *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge.
- Limont, W. (2010): Teoria dezintegracji pozytywnej jako koncepcja zdolności. W. Limont, Wiesława, Dreszer, Joanna, Cieślukowska, Joanna (ur.) *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. Torun. 33–49.
- Lipkowski, Otton (1977): *Pedagogika specjalna*. Varšava.
- Melosik, Zbyszko, Szkudlarek Tomasz Grzegorz (1998): *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Krakov.
- Olearczyk, Teresa (2010): *Pedagogia ciszy*. Krakov.
- Opracowanie zestawu wskaźników dla obszaru edukacji czającej się w Europie <http://www.european-agency.org/publi...ducation-in-europe/indicators-PL.pdf>
- Polski Komitet ds. UNESCO: Edukacja dla Wszystkich <http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich>).
- Rau, Krystyna, Ziętkiewicz, Ewa (2000): *Jak aktywizować uczniów*. Poznan.
- Sajdak, Anna (2008): *Edukacja kreatywna*. Krakov.
- Sękowska, Zofia (1985): *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Varšava.
- Smak, Ewa (1997): *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*. Opole.
- Sołowiej, Józefa (1997): *Psychologia twórczości*. Gdansk.
- Sternberg, Robert (2001): *Psychologia poznawcza*. Varšava.
- Szmidt, Krzysztof (2000): *Żywioły. Ogień i woda. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*. Varšava.
- Szumski, Grzegorz (2006): *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Varšava.
- Śliwowski, Bogusław (2007): Wychowanie. Pojęcia – znaczenia – dylematy. Dudzikowa, Maria, Czerepaniak – Walczak, Maria (ur.) *Wychowanie. Pojęcia – konteksty*. Gdansk.
- Tokarz, A. (2005): *Dynamika procesu twórczego*. Krakov.
- Uszyńska-Jarmoc, Janina (2007): *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok.
- Wojdyła, Emilia (2010): *Nowe regulacje prawne w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe MEN. Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Varšava.
- Wróblewska, Monika (2005): *Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów*. Białystok.
- Wyczęsany, Janina (2002): *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Krakov.
- Żechowska, Barbara (1996): O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka. Juszczyk, Stanisław (ur.): *Twórczy rozwój nauczyciela*. Krakov.

## **Chapter two**

# **SOCIAL COHESION FACTORS**





**Urban Vehovar**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

urban.vehovar@guest.arnes.si

# **KOGNITIVNI POTENCIAL PREBIVALSTVA REPUBLIKE SLOVENIJE KOT DEJAVNIK VZDRŽNOSTI OMOGOČAJOČE IN USPOSABLJAJOČE DRŽAVE BLAGINJE**

## **UVOD**

V prispevku bom obravnaval spremembe pojavnih oblik države blaginje ter vzroke zanje. Začel bom z opredelitvijo socialne ranljivosti in socialne izključenosti ter opredelil pomen izobrazbe tako v okvirih zmanjševanja ravni socialne ranljivosti in socialne izključenosti kot tudi pomen izobraževanja v okvirih vzdrževanja države blaginje ter blaginje prebivalstva starajočih se družb. Poudarjam, da zaseda v sodobnih družbah izobraževanje in izobrazba izjemno pomembno vlogo, ki se s časom zgolj povečuje. Izobrazba ne postaja samo ključen dejavnik blaginje vsakega posameznika, ampak je tudi tisti dejavnik, ki sploh omogoča ohranjanje mehanizmov države blaginje, s tem pa družbene solidarnosti in kohezivnosti. Pri tem ne gre pozabiti, da se zaradi inflacije izobrazbenih dokazil pomen izobrazbe v »družbah tveganja« (Beck) zmanjšuje. Izobrazba v sodobnem svetu postaja zgolj varovalka in blažilo življenjskih tveganj in izpostavljenosti na trgih dela, obenem pa brez nje ni mogoče upati na sorazmerno varno prihodnost.

Izziv, ki ga predstavlja izobrazba za vse sodobne družbe, je zato izjemen. Pridobivanje izobrazbe in njena izraba na trgih dela sta tesno povezana, pri čemer izobrazba ni sama sebi namen, pač pa mora biti povezana s tveganji in tekmovanjem na globalnih trgih dela in proizvodov. Zato je nujna povezanost samega izobraževanja, izobraževalnega sistema ter industrijske politike na ravni države. Tukaj predstavljajo skandinavske države, še posebej pa Danska in Finska, tisti primer, ki bi mu brez dvoma morala slediti tudi Slovenija, če želi tudi v prihodnje ohraniti sorazmerno visoko raven blaginje, ki jo uživa njeno prebivalstvo. In ne samo to, zaradi procesov staranja prebivalstva se bo morala Slovenija v prihodnje soočiti s problematiko oskrbe ostarelih, delovno neaktivnih posameznic in posameznikov. Njihova oskrba bo toliko lažja, kolikor več bo zaposlenih in socialno vključenih »mladih« ter delovno aktivnih prebivalcev. Zaposlenost in socialno vključenost slednjih pogojuje predvsem njihov uspeh v izobraževalnem sistemu ter možnost izkoristka njihove izobrazbe in inovativnosti v sferi dela. In

ta izkoristek je, neizogibno in nujno, povezan s konkurenčnostjo gospodarstva Republike Slovenije na globalnih trgih.

## **1 OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV: SOCIALNA RANLJIVOST, SOCIALNA IZKLJUČENOST, SOCIALNA DRŽAVA TER IZOBRAZBA V SODOBNIH DRUŽBAH**

### **1.1 Socialna ranljivost**

Socialno ranljive osebe so tiste osebe, ki imajo težave s prehodom v odraslost (Renner 2000). Natančneje, težave s prehajanjem v odraslost imajo tiste posameznice in posamezniki, ki v preživetvenem smislu ne morejo poskrbeti zase. Osnovni kazalec prehoda v odraslost je zaposlitev. Splošneje pa velja, da so socialno ranljive tiste osebe, ki ne prejemajo dohodkov, ki bi jim omogočali, da shajajo iz meseca v mesec, ali pa prejemajo dohodke, ki zadoščajo le za preživetje, ki ga spremlja odrekanje osnovnim življenjskim virom in potrebščinam. K pravkar navedenemu dodajam dvoje. Prvič, modeli prehodov v odraslost so se v zadnjih tridesetih letih spremenili. Ključna razlika je v razpršitvi prehodov (Ule 2000, Ule in Kuhar 2002). Če je še v 80. letih prejšnjega stoletja veljalo, da je koncu šolanja naglo sledila zaposlitev, tej pa preselitev v lastno stanovanje, poroka in starševstvo, se dandanes prehodi bistveno bolj razpršeni. Dandanes velja, da se psihološko in kulturno osamosvajanje mladih premikata v vse zgodnejša leta. Tukaj gre za odločanje mladih o stilu oblačenja, potrošniškem stilu ter prve izkušnje z alkoholom, tobakom, drogami in spolnostjo. Na drugi strani pa se kazalci socio-ekonomskega osamosvajanja, ki ga označujejo zaključek šolanja, prva zaposlitev, samostojna stanovanjska oskrba, resna partnerska zveza in starševstvo, preseljujejo v vse poznejša leta (prav tam).

Vemo, da se vse od 80. let prejšnjega stoletja vse bolj razširja tudi krog socialno ranljivih mladih (Renner 2000), ki ga spremlja porast duševnih obolenj mlajše generacije. Porast duševnih obolenj mlajše generacije je posledica tveganj in izpostavljenosti na trgih delovne sile (Coles, povzeto po Renner 2000). Če so bili vse do 80. let izpostavljeni predvsem tisti mladi, ki so živeli v skrbništvu, ki so prestopili meje zakona, ki so bili revni in katerih starši so bili zasvojenici in duševni bolniki, se dandanes krog socialno ranljivih razširja tudi med tiste mlade, ki so višje in visoko izobraženi (Renner 2000). Kaže, v kontekstu zatona poprej samoumevnih zaposlitvenih statusov, za katere so bili značilni polna in vseživljenjska zaposlenost v istem podjetju ter istem kraju, da v sodobnih družbah nič več ni samoumevno in niti zagotovljeno enkrat za vselej. Poprej trdna usidranost v sferi dela se poslej razkrajja v množico delnih in začasnih zaposlitev (Beck 2001).

Rastočo negotovost na trgih dela spremlja »kriza države blaginje« (Trbanc 1992), ki je poprej, še v zgodnjih 80. letih prejšnjega stoletja, v RS pa vse do

začetka tretjega tisočletja, varovala posameznika pred življenjskimi tveganji. Vzdržnost države blaginje pogojuje polna zaposlenost, ki predstavlja temeljni predpogoj črpanja zadostne količine denarnih virov, ki jih zagotavljajo davčni prilivi, na drugi strani pa se sodobne družbe naglo starajo. To pomeni, da morajo sodobne države namenjati vse več denarnih prihodkov za socialne transferje, ki so namenjeni brezposelnim ter njihovi zdravstveni oskrbi, hkrati pa namenjati vse več prihodkov za pokojnine. Ker se ta računica dandanes ne obnese več, se usluge države blaginje ukinjajo, premeščajo in/ali krčijo (Hacker 2004). K navedenemu je treba takoj dodati, da se je model države blaginje, ki je značilen za skandinavske države, v zadnjih dvajsetih značilno preoblikoval. To pa pomeni, da ukinjanje mehanizmov države blaginje ni nujno, pač pa je mogoča tudi njihova modernizacija v smislu prilagajanja na okoljske izzive (o tem več v nadaljevanju).

Opozarjam, da socialna ranljivost ni enorazsežna, da jo moramo obravnavati kot proces, ki ima več pojavnih značilnosti. Za socialno ranljivost je značilno stopnjevanje in kopičenje težav in problemov, ki se nanašajo drug na drugega: posledica slabega učnega uspeha je nizka izobrazba, ki znižuje zaposlitvene možnosti, nizke zaposlitvene možnosti pa vodijo do preživetvene ogroženosti, spremljajočimi materialnimi, čustvenimi in zdravstvenimi težavami (Rener 2000). Verjetnost, da bodo potomci socialno ranljivih staršev prav tako socialno ranljivi, da bo potemtakem prišlo do družinske reprodukcije socialne ranljivosti, je zelo velika. Poudarjam, da se krog socialno ranljivih v družbah tveganja razširja in da so tisti socialno ranljivi, ki so bili izpostavljeni že v časih pred nastopom družbe tveganja, dandanes izpostavljeni še toliko bolj kot v preteklosti.

V nadaljevanju bom opredelil socialno izključenost. Sicer se socialna ranljivost prekriva s socialno izključenostjo, je njen sestavni del, obenem pa je prav tako kompleksna in večrazsežna. Vir obeh je neustrezna izobrazba in slab položaj na trgu dela. To pomeni, da nižja, kot je stopnja izobrazbe, in slabši, kot je položaj na trgu dela, višja je raven tveganja in socialne ranljivosti ter izključenosti, ki prizadeva posameznico oziroma posameznika.

## 1.2 Socialna izključenost

S socialno izključenostjo označujemo »izključenost posameznikov ali skupin iz sistemov političnega, ekonomskega in socialnega delovanja družb« (*Socialni razgledi 2006*: 9). Gre za izključevanje pri dostopu do institucij in družbenih virov, za izključevanje iz možnosti in priložnosti, ki so pomembne za posameznikovo materialno in socialno varnost ter zagotavljanje življenjskih virov in pogojev. Spremljata jo slabe vpetost posameznikov v mreže medsebojnih odnosov in njihova omejena participacija v družbenem dogajanju (v okvirih političnega in kulturnega življenja in procesov) (prav tam).

Izpostaviti velja, da je socialna izključenost relacijski pojem, da se vključenost ali izključenost posameznikov in skupin proučuje in razume v odnosu do ostalih članov družbe. Poleg tega pa poudarek ni na stanju, temveč na procesih izključevanja. Procesi izključevanja so kumulativni, govorimo o »spirali tveganj«, kjer posamezne oblike izključevanja vodijo k vse kompleksnejšim (prav tam). Socialno izključevanje je prav tako kot socialna ranljivost kumulativen pojav, poleg tega pa tudi večrazsežen.

V kontekstu naše razprave je izjemno pomembno, da razumemo socialno izključenost, to velja tudi socialno ranljivost, »v tesni povezavi z neustreznim dostopom do možnosti in institucij izobraževanja in usposabljanja, s slabim položajem na trgu delovne sile in nizkim dohodkom. Osnovna predpostavka je, da brezposelnost in zmanjšani socialni izdatki ogrožajo družbeno participacijo in integracijo ter s tem socialno vključenost. Brezposelnost in pomanjkanje dohodkov povzročata kopičenje nadaljnega pomanjkanja in prikrajšanost na drugih življenjskih področjih« (prav tam: 10).

Razprava o socialni izključenosti kot tudi o socialni ranljivosti nas neizogibno vodi k obravnavi revščine. Sicer se socialna izključenost prekriva s konceptom revščine, vendar med njima obstajajo pomembne razlike. Revščino lahko razumemo kot del socialne izključenosti ali kot stanje, ki vodi vanjo. Če revščino razumemo le kot materialno pomanjkanje, je socialna izključenost »bistveno širši, večdimenzionalen ter bolj dinamičen koncept od revščine« (prav tam). Če se revščina navezuje na redistribucijo, pa se socialna izključenost navezuje na razmerja oziroma relacije. Medtem ko se preprečevanje revščine navezuje na prerazporejanje virov, se preprečevanje socialne izključenosti navezuje na zagotavljanje družbene participacije in integracije v družbo (prav tam).

Obravnava revščine kot koncepta, ki je navezan na stanje in ne na proces, ima pomembno posledico. V osnovi velja, da je revščina stanje, ki ga je mogoče popraviti s posegi države v obliki socialnega transferja, ki naj popravi zatečeno stanje. Na drugi strani pa obravnava socialne ranljivosti in izključenosti vodi do razmislekov, ki napotujejo posameznika k ravnanju, ki naj prepreči ali vsaj zmanjša možnost, da bi bil izraziteje socialno ogrožen. Kompleksnost obravnave socialne ranljivosti in izključenosti označuje spremembo mišljenja, značilnega za spremenjeno delovanje države blaginje. Ta se premešča od pojmovanj, ki izhajajo iz socialnih pravic k pojmovanjem, ki izhajajo iz dolžnosti. Če »stara« socialna država pasivizira, pa »nova« socialna država aktivira oziroma je utemeljena na pojmovanju, da je ključna naloga države ta, da omogoči posamezniku, da je učljiv, inovativen in mobilan, da je kar se da konkurenčen na sodobnih trgih delovne sile (Kristensen 2009). Potemtakem mora posameznik v »novi« državi blaginje vzeti odgovornost za svoje življenje v svoje roke, smoter države in njenih ukrepov pa je, da mu omogoči, da zmore izkoristiti kar se da velik delež svojih sposobnosti. Tovrstna omogočajoča (»enabling«) oziroma usposablajoča država blaginje (»capacitating welfare state«) bo posamezniku v stiski sicer pomagala,

vendar mora biti posameznik najprej usposobljen in voljan, da prevzame odgovornost zase. Torej mora posameznik delovati aktivno in prispevati k višji ravni konkurenčnosti nacionalnega gospodarstva, šele v primeru, ko se bo znašel v stiski, pa bo nastopila država oziroma skupnost in poskrbela za zadovoljitev njegovih osnovnih potreb.

### **1.3 Zvrsti socialne države in njene premene – prehod k omogočajoči (enabling) in usposablajoči (capacitating) državi blaginje**

Osnovna funkcija države blaginje je, da vzpostavi ravnotežje med svobodo in varnostjo. Medtem ko so posamezniki na trgih dela sicer svobodni, a izpostavljeni, jim mehanizmi in transferji, ki jih zagotavlja država (blaginje), nudijo varnost. Socialni transferji zagotavljajo na primer podporo v času brezposelnosti (v okvirih socialne blagajne), v času bolezni (v okvirih zdravstvene blagajne) ter pokojnino (v okvirih pokojninske blagajne). Ta model nudenja varnosti je v evropskem prostoru zdržal tja do druge polovice 80. let. Kasneje nastopi t. i. »kriza države blaginje«, ki jo povzročijo strukturne spremembe v sferi dela ter staranje prebivalstva (Trbanc 1992). Paradoks države blaginje je namreč ta, da predstavlja zaščito pred negotovostjo tržnih razmerij, obenem pa je odvisna od tržne uspešnosti oz. konkurenčnosti nacionalnega gospodarstva. Vzdrževati jo je mogoče le dotlej, dokler je dovolj zaposlenih, ki plačujejo prispevke v državno blagajno in dokler so skupine, ki prejemajo socialne transferje, sorazmerno majhne. Težave z vzdržnostjo države blaginje so rezultat pospešitve tekme na globalnih trgih dela in proizvodov, tehnoloških sprememb in staranja prebivalstva visoko razvitih družb. Slednje se vse od druge polovice 70. let soočajo z rastočo brezposelnostjo, ki je posledica selitev delovnih mest v Azijo, z robotizacijo, ki je zmanjšala potrebe po manualni delovni sili in z razširitvijo negotovih, fleksibilnih oblik zaposlovanja (Beck 2001). Obenem pa se visoko razvite družbe soočajo tudi z rastočimi stroški pokojnin in oskrbe ostarelih.

Zanimivo je, da so se visoko razvite družbe na zgoraj naštetih procesih odzvale povečini s še večjo privatizacijo dejavnosti, ki jih je poprej zagotavljala država (na primer s privatizacijo zdravstvenih storitev in spremljajočega zavarovalništva) ter s prenosom vse večjega dela odgovornosti in bremen na družino (na primer varstvo otrok in oskrbo ostarelih družinskih članov). V nasprotju z njimi pa skandinavske države niso opustile svojega blaginjskega sistema, temveč so ga prilagodile novim razmeram in prešle k vzpostavitvi modela omogočajoče države blaginje. Za ta model so značilni mobilni trg dela (ki ga spremlja aktivna politika zaposlovanja po danskem vzoru), vseživljenjsko izobraževanje, splošne storitve socialnih služb, ki posameznika osvobajajo odvisnosti od družine ter inovativnost in podjetništvo (Kristensen 2009, Jaklič in Hribernik 2010). Gre preprosto za to, da država blaginje ni več »zdravilec«, ki nastopi in rešuje posameznika

po nastopu »bolezni« (na primer po izgubi zaposlitve, v primeru bolezn ali po upokojitvi), temveč deluje kot omogočevalec razvoja (Jaklič in Hribernik 2010). Takšna država se ne upira delovanju globalnih trgov, temveč omogoča gospodarstvu, da polnopravno tekmuje na globalnem trgu, da je kar se da konkurenčno.

Opozarjam, da igra poudarek na sposobnosti za vseživljenjsko učenje in možnostih za izkoristek znanja prebivalstva v modelu omogočajoče države blaginje izjemno pomembno vlogo. Ne le da skandinavske družbe gradijo svojo konkurenčnost na učenju in inovativnosti odraslih ter na aktivni politiki zaposlovanja, s spodbujanjem kognitivnih zmožnosti posameznika začno zelo zgodaj, še v vrtcu. Tovrstno spodbujanje ima številne izredno pozitivne učinke tako na ravni konkurenčnosti gospodarstva kot tudi, kar zadeva zmanjševanje ravni socialne ranljivosti in izključenosti, optimalen izkoristek kognitivnega potenciala prebivalstva ter družbeno kohezivnost in vzdržnost mehanizmov socialne države. Eno ne gre brez drugega, vsi omenjeni dejavniki so medsebojno tesno povezani. V okvirih padajočega deleža mladih in vse večjega deleža starejših od 65 let, je izkoristek kognitivnega potenciala kar se da velikega dela prebivalstva ter zmanjševanje stroškov deviantnosti in kriminalitete marginaliziranih družbenih skupin izjemno pomemben (o tem več v naslednjem poglavju).

V nadaljevanju bom povzel nekaj značilnosti usposabljaljoče države blaginje, ki jo lahko razumemo kot nadgradnjo omogočajoče države blaginje ali pa kot natančnejšo razdelavo njenega ustroja. Sicer predstavlja usposabljaljoča država blaginje model tovrstne države, ki ga je v zadnjem desetletju uspešno vzpostavila Finska. Gre za model, ki je visoko individualiziran, ki ponuja usluge, ki omogočajo mikro-dinamično prilagajanje na hitro spreminjajoče se gospodarsko okolje, pri čemer si posamezniki, podjetja in država delijo tveganja, povezana s tržnim tekmovanjem (Kristensen 2009, Sabel et al. 2011).

Opozarjam, da je prehod k obravnavi usposabljaljočih razsežij »nove« države blaginje izjemno pomemben za našo razpravo, ki se nenehoma nanaša na in vrača k obravnavi izobraževanja in izobrazbe kot ključnih dejavnikov zmanjševanja posameznikove socialne ranljivosti in izključenosti ter povečevanja ravni družbene kohezivnosti.

V nadaljevanju bom izhajal iz najnovejšega (oziroma enega od najnovejših) poročil SITRA-e, finske inovacijske fundacije, ki je bilo objavljeno oktobra 2011, z naslovom *Individualizirana oskrba s servisi v novi državi blaginje* (Individualized Service Provision in the New Welfare State). Poročilo že v izhodišču navaja, da je država blaginje v preoblikovanju in da je »/.../ šolanje v najširšem smislu vse nujnejši pogoj zaposljivosti in, skupaj z njo, dejavnega in častnega članstva v družbi. Pomen prerazdeljevanja od tržnih 'zmagovalcev' k tržnim 'poražencem' – ključen mehanizem varovanja v tradicionalni državi blaginje – kot poroka dostojne socialne vključenosti se sorazmerno zmanjšuje« (Sabel et al. 2011: 4). Prostor redistribucije vse bolj zaseda potreba po vseživljenjskem učenju, razvoju veščin (skills) v okviru aktivnih politik trga dela. Uveljavlja se spoznanje, da mora

»država blaginje danes poskrbeti za učinkovite omogočajoče in usposabljaajoče servise, ki so ukrojeni v skladu s specifičnimi potrebami, da bi opremila posameznike in družine za zmanjševanje tveganj (risk mitigation), proti katerim jih ni mogoče zanesljivo zavarovati« (prav tam). Poleg tega pa premik od zavarovanja k na veččinah zasnovanem zmanjševanju tveganj povečuje produktivnost gospodarstva in njegovo inovativno sposobnost. In še: »V obsegu, v katerem povečanje ravni posameznikovih veščin preoblikuje trg dela in preoblikovan trg dela vpliva na organizacijo in strategijo podjetij, lahko prispeva obrat k državi blaginje, utemeljeni na usposabljaajočih servisih za vsakogar, k prosperiteti vseh« (prav tam).

Iz zgoraj navedenega je razvidno, da je za skandinavski model države blaginje značilno, da v polni meri sprejema dejstvo, da mora skupnost sodelovati na globalnih trgih dela in proizvodov. Torej se v okvirih tega razumevanja ne srečujemo s spopadom med delom in kapitalom, temveč z njunim medsebojnim zavezištvom, ki ga podpira in spodbuja država. Še več, uspeh tega modela je pogojen z individualizirano oskrbo posameznikov, ki se začinja že v vrtcu ter osnovni šoli. S stališča konkurenčnosti na globalnih trgih je poučen primer finskega šolskega sistema, ki je izjemno uspešen. Z odzivanjem na posameznikove kognitivne in vedenjske posebnosti spodbuja namreč učne in izobrazbene potenciale vsakega učenca.

Kot primer uspešnosti finskega šolskega sistema lahko navedemo izjemne dosežke finskih otrok v raziskavi PISA, ki pokriva področja bralne pismenosti, matematike, reševanja problemov in naravoslovnih znanj. Razporeditev rezultatov kaže, da »šolanje na Finskem v veliki meri prispeva k družbeni solidarnosti« – varianca odstopanj med rezultati posameznih učencev je najnižja med vsemi v raziskavo vključenimi državami to velja tudi za varianco rezultatov med posameznimi šolami (prav tam). Vsak kvintil finskih rezultatov presega kvintil rezultatov katerekoli druge države, kar velja tudi za najnižji kvintil. Zato je vpliv socialnega in ekonomskega statusa staršev na testne rezultate njihovih potomcev najmanj poudarjen prav na Finskem. Velja, da je finski šolski sistem »ključen usposabljaajoči servis, ki zmanjšuje tveganje neenakosti in izključenosti znotraj vsake generacijske kohorte« (prav tam).

Vprašanje je, zakaj je temu tako. Gre za to, da je finski šolski sistem zasnovan tako, da spodbuja izkoristek kar se da velikega deleža kognitivnega potenciala otrok. Opozoriti velja, da je kar 30 % finskih učenk in učencev uvrščenih med otroke s posebnimi potrebami. Od teh jih je 22 % vključenih v krajše programe prilagojenega poučevanja (special education services), ki se nanašajo na njihove učne težave in težave z vedenjem, sicer pa so vključeni v običajen učni proces. Preostalih 8 %, ki imajo resnejše kognitivne in vedenjske težave, poučujejo v posebnih učilnicah oziroma so deležni prilagojenega poučevanja. Stvar je v tem, da je na vsaki šoli na Finskem skupina strokovnjakov, ki se ukvarja z učenci in učenkami s posebnimi potrebami: »Natančneje, finski šolski uspeh je odvisen od

razrednih praks, ki sistematično krojijo pedagogiko v skladu s potrebami posameznih učencev« – ravno na tovrstnih servisih pa je utemeljena in od njih odvisna nova država blaginje (prav tam: 7).

Razvidno je, da igra šola oziroma izobraževalni sistem na Finskem, tako pa bi moralo biti tudi v Sloveniji, ključno vlogo pri zmanjševanju ravni socialne ranljivosti in izključenosti, kar ima številne pozitivne učinke. Nižja raven socialne ranljivosti in izključenosti zmanjšuje družbene stroške oskrbe in obravnave marginaliziranih državljanov. Finski izračuni kažejo, da znašajo družbeni stroški osebe, ki ni zaključila izobraževalne poti, kar milijon evrov (prav tam). Obenem pa, na ravni konkurenčnosti, razpolagajo finska podjetja z učljivimi, učenja sposobnimi in inovativnimi delavci, kar dviguje raven konkurenčnosti nacionalnega gospodarstva. To pa spet pomeni, da omogoča tovrsten individualiziran sistem oskrbe prebivalstva visoko raven zaposljivosti, ki predstavlja osnoven pogoj vzdržnosti socialne države, kar povečuje raven družbene kohezivnosti.

V nadaljevanju bom povzel ključne ugotovitve Goste Esping Andersena, ki v svoji obravnavi iz leta 2008 združuje analizo pomena kar se da visoke ravni socialne neranljivosti ter vključenosti, ki pogojuje vzdržnost mehanizmov države blaginje. Visoko raven socialne neranljivosti in vključenosti pa pogojuje, kot je razvidno iz nadaljevanja besedila, visok izkoristek kognitivnega potenciala prebivalstva v starajočih se družbah.

## **2 ESPING-ANDERSEN O IZKORISTKU KOGNITIVNEGA POTENCIALA IN VZDRŽNOSTI SOCIALNE DRŽAVE V STARAJOČIH SE, VISOKO RAZVITIH DRUŽBAH**

Esping-Andersen, znan po svoji analizi blaginjskih sistemov (Esping-Andersen 1990), se posveča tudi analizi posledic izkoristka izobrazbenega potenciala otrok za vzdržnost države blaginje. Esping-Andersen izhaja iz napovedi, da se bo zaradi naglega staranja prebivalstva povečala družbena vrednost otrok oz. delovno sposobnega prebivalstva, ki bo moralo vzdrževati veliko odvisno populacijo. Nizko izobrazbenim grozi socialna izključenost, poleg tega pa vodi revščina otrok do visokih družbenih stroškov (v ZDA je ta strošek 4 % BDP-ja).<sup>9</sup> Zato se Esping-Andersen zavzema za kar se da visok izkoristek izobrazbenega potenciala otrok, s kar se da nizko razpršitvijo izobrazbenih dosežkov. Podatki raziskave PISA (na področju znanja matematike) namreč kažejo, da je v posameznih državah pod minimumom zahtevanega znanja celo petina otrok, je pa ta delež mogoče zmanjšati za približno polovico. Še več, mogoče je doseči visoko raven splošnega znanja ob hkratni nizki ravni razpršitve izobrazbenih dosežkov, kot je razvidno iz primera Finske.

<sup>9</sup> Naj spomnim, da znaša na Finskem ta strošek milijon evrov na osebo.



Vendar se soočamo s trendi, ki ogrožajo napore, da bi vzpostavili razmere, v katerih bi dosegli kar se da ugodno izobrazbeno raven celotne populacije. Eno od groženj predstavlja vse višja dohodkovna neenakost, ki ogroža življenjske možnosti revnih otrok. Upoštevati moramo, da se raven revščine otrok v številnih državah OECD povečuje (Smeeding, povzeto po Esping-Andersen 2008). Naslednjo grožnjo predstavljajo demografske spremembe – nestabilnost družin in enostarševstvo ter imigracija.

Esping-Andersen ocenjuje, da ima formalna izobrazba še zmeraj precejšnje težo, tudi zaradi njene sporočilne vrednosti. Vse večjo težo pa pridobivajo kognitivne spretnosti. Kognitivna spodbuda v zgodnjem otroštvu opredeljuje otrokov uspeh pri šolanju. Formalna izobrazba je sicer pomembna na začetku karijerne poti, medtem ko ostajajo kognitivne spretnosti pomembne na celotni karierni poti (Warren et al., povzeto po Esping-Andersen 2008).

S stališča naše razprave moramo opozoriti na dejstvo, da se kognitivne spretnosti deloma prenašajo z geni, deloma pa so rezultat vzgoje oz. okoljskih spodbud (Bowles et al., Bjorklund et al., povzeto po Esping-Andersen 2008). Glede na kognitivni izkoristek Finske in precej manjši izkoristek ostalih držav, vključenih v raziskavo PISA, ostaja precej prostora za opredelitev dobre politike, ki zadeva okoljske spodbude: »Ker kognitivne (in nekognitivne) sposobnosti vplivajo na šolski uspeh in, posledično, na življenjske možnosti odraslih, je izziv, s katerim se sooča politika, zagotovitev dobrega izhodišča za vse otroke,« ugotavlja Esping-Andersen (2008: 22). Skorajda vse raziskave namreč kažejo, da je zgodnje otroštvo ključno za kognitiven razvoj otrok, da predstavlja resnično pomemben mehanizem družinsko okolje (Brooks-Gunn et al., povzeto po Esping-Andersen 2008), in da na neenakost v šolanju in v kariernih dosežkih močno vpliva družbeni izvor otrok, še posebej v zgodnji dobi (Shavit in Blossfeld, Karoly, Breen, povzeto po Esping-Andersen 2008). Dejstvo je, da je izkupiček vlaganj v zgodnje otroštvo tem večji, čim mlajši je otrok, zato so predšolska in zgodnja šolska vlaganja najučinkovitejša (Esping-Andersen 2008).

Ključni mehanizmi, ki vplivajo na izkoristek kognitivnega potenciala otrok, so družinski dohodek, družinska struktura, predanost staršev ter kulturni kapital oz. učno okolje, v katerem otroci odraščajo. Vpliv dohodkovne neenakosti na življenjske možnosti je sicer dvoumen (prav tam). Ena od ključnih postavk povojne politike je bila, da bo dostopnost izobraževalnega sistema izničila učinek starševskih virov na pridobivanje človeškega kapitala, vendar se je izkazalo, da je veliko preveč optimistična. Le v skandinavskih državah so učinki dednosti znatno nižji, tukaj je dohodkovna neenakost (Ginijev koeficient) relativno nizka, relativno nizka je tudi stopnja povezanosti starševskega dohodka ter dohodka otrok (elastičnost).

Esping-Andersen poudarja, da se skrb za družbeno blaginjo in učinkovitost prekrivata. Z vidika pravičnosti bi naj bile življenjske možnosti otrok manj odvisne od loterije rojstva kot od lastnih sposobnosti, z vidika učinkovitosti pa visoke

korelacije dohodka staršev in otrok nakazujejo, da družba podinvestira v znaten del svojih otrok in hkrati preveč vlaga v nekatere druge, kajti dednost dohodkov je še posebej izražena v vrhnjem in spodnjem kvintilu. Raziskave iz ZDA kažejo, da se revni otroci šolajo dve leti manj od otrok, ki niso revni, da pogosteje obolevajo, so pogosteje udeleženi v zločinstveni dejavnosti ter so kot odrasli pogosteje nezaposleni (Mayer, Brooks-Gunn et al., povzeto po Esping-Andersen 2008). Podobno velja za Evropo, le da so podatki v tem primeru nekoliko manj dramatični, kažejo pa, da finančne težave v času otroštva za približno polovico zmanjšajo verjetnost, da bodo otroci nadaljevali šolanje na višjih poklicnih ravneh, trikrat manj verjetno je tudi, da bodo revni otroci dosegli višje akademske nazive (Gregg et al., Gregg in Machin, Maurin, CERC, povzeto po Esping-Andersen 2008). Povezave z revščino se ne nanašajo le na kupno moč, pač pa tudi na zavračanje tveganja, ki ga s sabo prinaša izobraževanje, s spremljajočo dolgotrajno delovno neaktivnostjo, ki pripelje starše do tega, da prekmalu prekinejo šolanje svojih otrok (Breen, povzeto po Esping-Andersen 2008).

Revščina je še posebej razširjena med materami samohranilkami. V ZDA je revnih mater samohranilk tudi do 50 %, medtem ko jih je v skandinavskih državah od 10 do 13 %.<sup>10</sup> Esping-Andersen ugotavlja, da izraziti učinki materinskega samohranilstva, kot je razvidno iz rezultatov testa PISA, ne veljajo za večino evropskih držav. Še več, rezultati otrok z Danske, Nizozemske in iz Velike Britanije kažejo, da ti otroci dosegajo celo boljše rezultate, če so njihove matere zaposlene. Ti dosežki so povezani ne le z zaposlitvijo mater samohranilk, temveč tudi s kakovostjo zunajdružinskega varstva otrok.

Socialni transferji sicer zmanjšujejo stopnjo revščine, vprašanje pa je, če izenačujejo priložnosti. Vpliv makroekonomskih stroškov na dvig otrok nad mejo revščine je presenetljivo majhen, veliko bolj smiselna je podpora materinski zaposlitvi, še posebej na nižjih ravneh razporeditve dohodkov. Družinski dohodek namreč ni najodločilnejši dejavnik, ki vpliva na dosežke otrok. Izjemno pomembna dejavnika sta družinsko učno okolje ter čas, ki ga otroku posvečajo starši. To velja tudi za otroke imigrantov, imigracija lahko namreč poveča izobrazbeni razkorak med priseljenimi otroci in domačini (natives). Tovrsten scenarij pa bi bil lahko problematičen, poudarja Esping-Andersen, glede na obsežno in hitro rastoče priseljevanje v države Evropske unije. Imigrantski otroci se namreč slabo odrežejo na skorajda vseh razsežjih pridobivanja izobrazbe. Srečujemo pa se s precejšnjimi razlikami v deležih »imigrantskega primanjkljaja«, med drugim z visokim primanjkljajem v Nemčiji in relativno majhnim na Danskem, hkrati pa je za obe državi značilen podoben etnični profil. Tukaj lahko ponovno ugotovimo, da razlik v izobraževalnih dosežkih ne moremo pripisati le socio-ekonomskim

---

<sup>10</sup> V Sloveniji so enostarševska gospodinjstva »daleč najbolj izpostavljena revščini« (Stropnik, 2005: 73). Leta 2000 je bilo revščini izpostavljenih 17,3 % enostarševskih gospodinjstev z vsaj enim otrokom, upoštevajoč denarni dohodek in dohodek v naravi pa 20 % (prav tam).

značilnostim. Stališče, da bomo razlike v dosežkih zmanjšali z redistribucijo dohodkov oz. s socialnimi transferji, je torej napačno. Zato je toliko pomembnejša politika uravnavanja človeškega kapitala s spremljajočimi ukrepi (prav tam). Esping-Andersenova razprava nas v bistvu pripelje neposredno k obravnavi »kulturnega kapitala« ter »habitusa« (Bourdieu) in metod, ki naj izobraževalne dosežke otrok iz deprivilegiranih skupin ter otrok imigrantov približajo izobraževalnim dosežkom dominantne etnične skupine oz. »domačinov«.

Kateri in kakšni so torej neekonomski vplivi na dosežke otrok? Eden med njimi je čas, ki ga starši posvetijo otroku. Potemtakem bi lahko bili otroci nezaposlenih mater v prednosti, toda temu še zdaleč ni tako. Prvič, ker imajo manj izobražene matere z izjemo nordijskih dežel več otrok. Drugič, izjemno pomembna je kakovost interakcije med starši in otroci. In tretjič, pomembna je tudi kakovost zunanje oskrbe otrok. Kar zadeva kakovost medosebne interakcije, se odvijajo globoke in presenetljive spremembe vzorcev in intenzitete časovnih investicij staršev. Čas, ki ga starši posvečajo otrokom, se povečuje vse od 60. let prejšnjega stoletja. Med visoko izobraženimi – zanje je značilno, da so matere zaposlene – »so se časovne investicije očetov v zadnjih desetletjih spektakularno povečale« (Esping-Andersen 2008: 27). V manjšem obsegu se je povečal tudi delež časa, ki ga otrokom posvečajo matere, ki je »še posebej osredotočeno na 'razvojni' tip dejavnosti z otroki.« Potemtakem se visokoizobraženi starši »odreka dohodkom in prostemu času, da bi maksimizirali investicije v svoje otroke.« To pa »ne velja za nižje izobražene starše in zato, skladno s tem, se soočamo z vse večjim družbenim razkorakom na enem od ključnih razsežij otrokovih kognitivnih in nekognitivnih spodbud« (prav tam).<sup>11</sup>

Na tem mestu prehaja Esping-Andersen neposredno k obravnavi starševskega »kulturnega kapitala«: »/.../ kakovost starševskih investicij v lastne otroke je povezana s 'kulturnim kapitalom', tj. učnim okoljem v družini«, ki ima »močan vpliv na otrokov šolski uspeh« (de Graaf, OECD, povzeto po Esping-Andersen 2008: 28).<sup>12</sup> Kulturni kapital staršev ni zgolj stranski proizvod izobrazbe ali dohodka, temveč deluje kot, prvič, pravšnja kulturna prtljaga srednjega razreda, kot sta samopredstava ali jezikovne spretnosti, ki ju starši predajajo svojim otrokom, drugič, povezan je s starševskim vrednotenjem izobrazbe in izbiro šole za njihovo potomstvo, in tretjič, gre za kakovost starševskih spodbud (prav tam).

Esping-Andersen se sklicuje na svoje analize podatkov raziskave PISA in navaja, da ima pri razlagi kognitivnih razlik kulturni kapital večjo razlagalno moč od socioekonomskega statusa. Poseben problem predstavljajo starši z nizko

<sup>11</sup> Predlagam, da v zvezi s tem pojavom uporabljamo sintagmo kognitivni zaostanek.

<sup>12</sup> Vendar ne gre zgolj za starševski kulturni kapital, temveč tudi za starševski habitus. Drža in razumevanje staršev v razmerju do izobraževanja je namreč ključni dejavnik, ki vpliva na otrokov odnos do izobraževanja. Imeti veliko knjig ali starše, ki so nosilci izobražbenih dokazil, še ne pomeni, da bo otrok verjel, da je doseganje višjih stopenj izobrazbe smiselno.

izobrazbo, ki »ne premorejo virov, da bi primerno spodbudili učne sposobnosti svojih otrok« (prav tam).

In kako naj politika vpliva na proces pridobivanja izobrazbe? Evalvacijske raziskave o zgodnjih posegih ter kasnejših kompenzacijskih učnih programih kažejo, da predstavlja kar se da dober začetek oz. izhodišče nujen predpogoj uspešnega šolanja. To spoznanje je ključno iz vsaj treh razlogov. Prvič, ker razloži, zakaj tudi najboljše izobraževalne reforme ne izboljšajo neenakosti v dosežkih otrok, učinki družinskega okolja so namreč odločilni (Brooks-Gunn et al., povzeto po Esping-Andersen 2008). Drugič, vodi nas do spoznanja, da moramo odločilne mehanizme poiskati v najzgodnejšem življenjskem obdobju, ko so otroci v prvi vrsti odvisni od starševskih spodbud, poleg tega pa so kasnejši kompenzacijski posegi vse dražji, v odvisnosti od velikosti prvotnega primanjkljaja. In tretjič, vodi do spoznanja, da za izboljšave človeškega kapitala ne zadoščajo zgolj monetarni posegi.

Vprašanje je, kako potem vzpostaviti politiko, ki bo vplivala na časovne investicije staršev in na kognitivne spodbude, ki jih lahko namenijo lastnim otrokom, kajti dohodkovno podporo »lahko obravnavamo kot nujno, a nezadostno strategijo« (Esping-Andersen 2008: 29). Danes vemo, da je bilo pričakovanje, da bodo investicije v izobraževalni sistem zmanjšale monetarni učinek oz. materialne razlike med otroki, zmotno »in da je treba resnično učinkovito politiko usmeriti k predšolski stopnji, upošteva je dohodkovni in »kulturni« učinek. Vsaj za zadnjega bi lahko sklepali, da je docela izven dosega politike« (Esping-Andersen 2008: 35-36). Sicer vemo, da ima zgodnja, visokokakovostna intervencija v dobro ogroženih otrok precejšnje in trajne učinke v smislu izboljšane družbene integracije, manj delinkvence in več šolanja. Vendar se moramo vprašati, s katero politiko bi lahko starše prepričali, naj otrokom berejo ali nadzirajo otroke pri gledanju televizijskih programov. Vsaj v ZDA so nekateri visokokakovostni predšolski programi, namenjeni deprivilegiranim otrokom, uspešni in zmanjšujejo družbene stroške, predvsem na račun zmanjšanja stopnje kriminalitete.

In kako je z nordijskimi družbami? Nordijske družbe so močno razširile mrežo vrtcev, predvsem zato, da bi omogočile usklajevanje zaposlitve ter materinstva. Tudi kakovost oskrbe je visoka. Standardi oskrbe, npr. na Danskem, so izredno visoki, razmerje med otroki in osebjem je celo 3 : 1. V zadnjih letih poskušajo nordijski oblikovalci politik v vrtce privabiti kar se da veliko otrok imigrantov ter otrok nezaposlenih staršev. Esping-Andersen ugotavlja, da je razširitev »splošne predšolske ponudbe povezana z znatnim poenotenjem šolskih dosežkov in rečemo lahko tudi to, s primerljivo sorazmerno enotnimi dosežki na PISA (in podobnih) testih« (prav tam: 36).

V sklepu se Esping-Andersen zavzame za ponovno obravnavo politike človeškega kapitala. Medtem ko so se konvencionalne teorije na splošno posvečale monetarnim učinkom, konkretnije pa revščini, se moramo danes posvetiti »medgeneracijskemu prenosu primanjkljajev« (prav tam: 40). Neekonomski

mehanizmi so potemtakem vsaj enako pomembni, če ne pomembnejši, od ekonomskih. Zavedati pa se moramo, da je doseg posegov, usmerjenih k zmanjševanju medgeneracijskih primanjkljajev, omejen. Težko si je »zamisliti politiko, ki bi izravnala razlike v kakovosti starševstva in posvečenosti« otrokom (prav tam: 41). Potemtakem razlik, ki izhajajo iz neenake porazdelitve ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala (Bourdieu 1986) ne bo mogoče nikoli preseči v celoti.

Da razlik, ki izhajajo iz neenake porazdelitve kapitalov ne bo mogoče dokončno preseči, nedvomno drži. Vendar je možno, kot kažeta primera Finske in Danske, da te razlike vsaj močno zmanjšamo. Ključno vlogo v tem procesu, ker družba ne more posegati v družinsko okolje in vplivati na kakovost starševske vzgoje, morata igrati vrtec in šola. Zagato, ki zmanjšuje raven vzdržnosti države blaginje, bi bilo mogoče rešiti v kolikor bi se povečala rodnost, česar v sodobnih družbah ni mogoče pričakovati, saj so demografski trendi nepovratni. Prav tako ni mogoče pričakovati, da se bo bistveno povečal delež trajno in polno zaposlenih posameznikov. Zato je edina rešitev, ki je verodostojna, na eni strani, prilagajanje na razmere, do katerih je privedlo bivanje v družbah tveganja, na drugi strani pa čim večja raven vključenosti vseh slojev v izobraževalni proces, s spremljajočim optimalnim izkoristkom njihovega kognitivnega potenciala ter čim višjo ravni vključitve prebivalstva na trg delovne sile. Slednja pa je še posebej problematična za tiste posameznike, ki so socialno ranljivi, ki potemtakem izhajajo iz okolja, ki ne spodbuja razvoja njihovega kognitivnega potenciala. V kolikor te posameznike življenjske okoliščine izrinejo na družbeno obrobje, se nujno povečajo družbeni stroški njihove oskrbe. Z »družbenimi stroški« so mišljene njihova oskrba v primeru brezposelnosti, zdravljenje odvisnosti ter stroški, ki so posledica psihosomatskih težav, s katerimi se srečujejo socialno ranljivi ter socialno izključeni. Vse navedene oblike stroškov se običajno izplačajo v obliki socialnih transferjev, ki jih zagotavlja država blaginje. Sem pa moramo prišteti še stroške policijskega pregona, stroške obravnave v okviru pravosodnega sistema ter stroške oskrbe v zaporih.

Vprašanje je, kako je na področju izobraževanja in socialne izključenosti v Republiki Sloveniji, v odnosu do vzdržnosti mehanizmov države blaginje. V nadaljevanju bom opozoril le na nekaj osnovnih trendov.

### **3 IZKORISTEK KOGNITIVNEGA POTENCIALA PREBIVALSTVA KOT POGOJ VZDRŽNOSTI MEHANIZMOV DRŽAVE BLAGINJE V REPUBLIKI SLOVENIJI**

Tudi za Slovenija velja, da se njeno prebivalstvo naglo stara. Demografske napovedi kažejo, da bo v Republiki Sloveniji leta 2050 približno 1.900.000 prebivalcev, od tega jih bo približno 31 % oziroma 590.000 starejših od 65 let (*Socialni*

*razgledi 2006* 2006). To pomeni, da mladi vse bolj pridobivajo na vrednosti v smislu zaposljivih oseb, ki bodo preko obdavčenja in prilivov v državno blagajno vzdrževali velik delež starejšega prebivalstva. Delež proračunskih sredstev, ki bo namenjen pokojninam, se bo do leta 2050 skorajda podvojil, povečali se bodo tudi stroški njihove zdravstvene oskrbe, zaradi precejšnjega deleža ostarelih, ki bodo starejši od 75 let (prav tam). Potemtakem postaja mlajša, delovno aktivna populacija v Sloveniji vse bolj pomembna tudi z ekonomskega vidika oziroma z vidika vzdrževanja in vzdržnosti mehanizmov države blaginje.

Dejstvo je, da tako šola kot vrtec v Republiki Sloveniji ne omogočata, da bi prišlo do optimalnega izkoristka kognitivnega potenciala otrok, ki obiskujejo vrtece v Sloveniji. Sicer vrtec pripomore k višji ravni izkoristka kognitivnega potenciala otrok, ki premorejo manj kulturnega kapitala oziroma izhajajo iz manj spodbudnega okolja. Vendar bi moral storiti več za otroke, ki izhajajo iz bolj spodbudnega okolja (Marjanovič Umek et al. 2006). Na podlagi navedenega lahko sklepamo, da bi lahko vrtec prispeval tako k izkoristku kognitivnega potenciala otrok, ki premorejo več kulturnega kapitala, kot tudi tistih, ki ga premorejo manj. Prav tako obstajajo indici, da so poklicne osnovne šole v Sloveniji v večji meri »rezervirane« za potomce priseljencev, medtem ko splošne gimnazije v večji meri obiskujejo pripadniki dominantne etnične skupine (Vehovar 2009). Sklepamo lahko, da je šola v Republiki Sloveniji nenaklonjena otrokom, ki ne premorejo kognitivnega kapitala, kot tudi otrokom, katerih materni jezik ni slovenščina. Na povezavo med pogostostjo govorjenja jezika dominantne etnične skupine, ki je sicer šibka, kaže analiza rezultatov raziskave TIMSS, v kateri so sodelovali osnovnošolci (Vehovar et al. 2009).

Poudarjam, da se socialna ranljivost in tveganje socialne izključenosti otrok priseljencev, ki so najpogosteje revni, v okolju sodobnih družb tveganja močno povečujeta. Tudi s tega stališča bi bilo smiselno, da bi država več storila na področju multikulturalizma (čeprav je z vidika ukrepov, ki natopajo v omogočajoči in usposablajoči državi blaginje raba tega pojma drugotnega pomena). Tovrstni posegi v Republiki Sloveniji, na primer dodatne ure slovenskega jezika, ki jih plačuje država, še zdaleč niso splošno uveljavljeni (Medvešček 2006).

#### **4 SKLEP**

V prispevku skušam pokazati, da je nujno, da izkoristimo kognitiven optimum vsega prebivalstva Republike Slovenije. Višji izkoristek kognitivnega potenciala bo, na eni strani, privedel do zmanjševanja družbenih stroškov socialne izključenosti, na drugi strani pa bo vzpostavil razmere, v katerih bo vzdrževanje socialnih transferjev v državi vzdržno tudi v razmerah, v katerih naglo narašča delež ostarele, delovno neaktivnega prebivalstva. Na eni strani moramo potemtakem v družbo polnopravno vključiti vse posameznike, ne glede na njihovo razredno,

spolno in etnično pripadnost, na drugi pa ohraniti državo blaginje najmanj v njeni okrnjeni obliki oz. v tisti obliki, v kateri jo lahko imenujemo »omogočajoča« oziroma »usposablajoča država blaginje«. Zavedati pa se moramo, da višja raven vključenosti v izobraževalni sistem ne prinaša koristi, če ne bo priložnosti za zaposlitev diplomirancev, ne glede na to, ali so diplome pridobili na poklicnih ali splošnih srednjih šolah ter višjih ali visokih šolah. To pomeni, da je treba v Sloveniji vzpostaviti tak razvojni model, v katerem bodo podjetja konkurenčna na globalni ravni in bodo vsrkala mlade diplomirance. V nasprotnem primeru bosta izobraževalni sistem in izobraževanje služila zgolj sama sebi, ostala bosta zgolj socialni mehanizem, ki bo preživetveno stisko mladih prelagal na pleča njihovih bolj ali manj revnih staršev.

Gornja razprava vodi tudi do spoznanja, da se spreminjajo moralna razsežja problematike socialne ranljivosti, socialne izključenosti in družbene kohezivnosti: priznati moramo, da ima družbena kohezivnost tudi ekonomski temelj, na ravni razmerja med pravicami in dolžnostmi pa se poudarek vse bolj prenaša k odgovornostim in dolžnostim posameznika. To nikakor ne pomeni, da krnijo dolžnosti države v razmerju do njenih državljanov ter prebivalstva na splošno. Država sploh vzpostavi tisti okvir, v katerem je mogoče udeležati tako pravice kot dolžnosti in ravnati odgovorno, kar pomeni, da mora biti nujno učinkovita, njene elite pa sposobne, da se odzivajo na izzive iz okolja družbenega sistema ter na izzive, ki jih prednje postavlja sama družba.

#### 4.1 Priporočila

Glede na neizogibne demografske spremembe in nujnost vključitve kar se da velikega deleža prebivalstva v izobraževalni proces s spremljajočim optimalnim izkoristkom kognitivnega potenciala, da bi bilo mogoče vzdrževati mehanizme države blaginje, bi morali sprejeti naslednje ukrepe:

1. analiza dejavnikov, ki prispevajo k etnični segregaciji na ravni prehoda iz osnovne v srednjo šolo, v sklopu katere se v poklicne srednje šole vpisuje visok delež potomcev priseljencev, na splošne gimnazije pa visok delež potomcev dominantne etnične skupine;
  2. uvedba dodatnega pouka slovenščine kot drugega jezika;
  3. uvedba kompenzacijskih programov v vrtcih in šolah z večjim deležem otrok priseljencev, ki naj nadomesti vsaj del primanjkljaja iz domačega okolja;
  4. uvedba sestavin omogočajoče države blaginje in sestavin usposablajoče države blaginje:
    - v osnovni šoli: uvedba skupin učiteljev in strokovnjakov, ki bodo poskrbele za razvoj kognitivnega potenciala posameznih učencev, po zgledu Finske.
- Vedeti moramo, da bo uvedba vseh omenjenih ukrepov smiselna le, če bodo umeščeni v okolje moderniziranega gospodarstva, ki bo sposobno za izkoristek

znanja, učljivosti in inovativnosti. Tega Slovenija v tem trenutku ne premore, kot ne premore specifičnega zbira vrednot, ki so značilne za nordijske oziroma skandinavске družbe. Vendar je mogoče na osnovi primerov Danske in Finske razmišljati o ukrepih, primernih za tukajšnje okolje.

## 5 VIR IN LITERATURA

- Beck, Ulrich (2001): *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Bourdieu, Pierre (1986): *The Forms of Capital. V: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press. 241–58.
- Esping-Andersen, Gosta (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. New Jersey: New Jersey University Press.
- Esping-Andersen, G. (2008). Childhood investment and skill formation. *International Tax Public Finance* 15. 19–44.
- Hacker, Jacob (2004): Privatizing Risk without Privatizing the Welfare State: The Hidden Politics of Social Policy Retrenchment in the United States. *American Political Science Review* 98, No. 2, May. 243–260.
- Jaklič, Marko in Hribernik, Aljaž (2010): Slovenski tradicionalni preživetveni model kot dejavnik razvojne blokade slovenske družbe. Vehovar, Urban (ur.): *Neosocialna Slovenija: smo lahko socialna obenem pa gospodarsko uspešna družba?* Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales (Knjižnica Annales Ludus). 15–55.
- Kristensen, Peer H. (2009): The Co-Evolution of Experimentalist Business Systems and Enabling Welfare States: Nordic Countries in Transition. Kristensen, Peer H. in Lilja, Kari (ur.): *New Modes of Globalizing: Experimentalist Forms of Economic Organization and Enabling Welfare Institutions – Lessons from the Nordic Countries and Slovenia*. Helsinki: Helsinki School of Economics. 7–96.
- Marjanovič Umek, Ljubica et al. (2006): Dejavniki otrokove pripravljenosti na šolo. *Psihološka obzorja* 15, 2. 31–51.
- Medvešek, Mojca (2006): Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 57, posebna izdaja. 124–147.
- Rener, Tanja (2000): Ranljivost, mladi in zasebno okolje. Ule, Mirjana et al. (ur.): *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana, Šentilj: MŠŠ, Urad RS za mladino, Založba Aristej. 91–118.
- Sabel, Charles et al. (2011): *Individualized Service Provision in the New Welfare State: Lessons from Special Education in Finland. Report Prepared for SI-TRA and Ministry of Employment and the Economy, October*. Helsinki: SI-TRA Studies 62.



- Socialni razgledi 2006* (2006): Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj.
- Stropnik, Nada (2005): Materialna kakovost življenja otrok in mladine. Črnak-Meglič, Andreja (ur.): *Otroci in mladina v prehodni družbi*. Maribor: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Založba Aristej, 77–99.
- Trbanc, Martina (1992): Različni socialno-blaginjski sistemi in trendi v socialnih politikah. *Družboslovne razprave* 9, 14. 94–108.
- Ule, Mirjana (2000): Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. Ule, Mirjana (ur.): *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana, Šentilj: MŠŠ, Urad RS za mladino, Založba Aristej. 15–25.
- Ule, Mirjana in Kuhar, Metka (2002): Sodobna mladina: izziv sprememb. Miheljak, Vlado (ur.): *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Ljubljana in maribor: MŠZŠ, Urad RS za mladino, Aristej. 39–77.
- Vehovar, Urban et al. (2009): *Od ekonomskega do kulturnega kapitala*. Ljubljana: Založba Vega.
- Vehovar, Urban (2009): *Socioekonomski in kognitivni vplivi na dosežke slovenskih dijakov in dijakinj v raziskavi TIMSS 2008*.  
[http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/TIMSS/TIMSSAdvanced/T08\\_Vehovar.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMSSAdvanced/T08_Vehovar.pdf) (26. 12. 2011)



**Tina Kavčič**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
tina.kavcic@pef.upr.si

**Maja Zupančič**

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta  
maja.zupancic@ff.uni-lj.si

## **PSIHOLOŠKI DEJAVNIKI SOCIALNE KOHEZIVNOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

Socialna kohezivnost pomeni pripravljenost članov družbe za medsebojno sodelovanje z namenom doseganja uspešnosti, predstavlja nagnjenost družbene skupine k ohranjanju in enotnosti (Reber in Reber 2001). Je izraz, s katerim opisujemo vezi med posamezniki v neki družbeni skupini (npr. v razredu, v šoli), zlasti v kontekstu raznolikosti. Raven kohezivnosti v skupini se odraža kot odpornost na moteče zunanje dejavnike. Socialna kohezivnost v vrtčevski skupini ali v šolskem razredu lahko variira od visoke kohezivnosti, ki jo označujejo prosocialne interakcije med člani, do nizke kohezivnosti, za katero so značilne antisocialne ali nasilne interakcije (Mooij 2011).

Če želimo doseči visoko raven socialne kohezivnosti v skupini v vrtcu ali v šolskem razredu, to zahteva sprejemanje in upoštevanje raznolikosti med otroki/mladostniki, kar pa pomeni, da moramo najprej poznati značilnosti posameznikov, ki sestavljajo skupino. Otroci in mladostniki v vzgojno-izobraževalni ustanovi se med seboj vedno razlikujejo, npr. glede na spol, narodnost, značilnosti okolja, iz katerega prihajajo itd. Opazne so tudi velike medosebne razlike v njihovih psiholoških značilnostih, tj. v spoznavnih sposobnostih, pa tudi v socialnem vedenju in osebnostnih značilnostih. Socialno vedenje in osebnostne značilnosti sodijo poleg spoznavnih sposobnosti med ključne napovednike učne uspešnosti ter psihosocialnega prilagajanja posameznikov v življenju nasploh. Tako so tudi v kontekstu vzgoje in izobraževanja socialno vedenje in osebnostne značilnosti posameznikov zelo pomembne, vendar jim pogosto ne posvečamo pozornosti.

### **1 OSEBNOST OTROK IN MLADOSTNIKOV**

Osebnostne poteze so posameznikova temeljna nagnjenja k mišljenju, čustvovanju in vedenju na specifičen način, ki imajo močno biološko osnovo in so razmeroma trajna (Funder 2001). Po teh nagnjenjih, ki se razmeroma dosledno

izražajo med situacijami in v času, se ljudje med seboj precej razlikujejo. Osebnostne poteze lahko pojmemo kot jedrne poteze, ki prispevajo k izraženosti različnih drugih, bolj »površinskih« značilnosti posameznikov (npr. učne motivacija, vedenje v socialnih situacijah, pojem o sebi itd.). Te poteze so razmeroma stabilne od zgodnjega otroštva dalje (npr. Zupančič, Sočan in Kavčič 2009), kar pa ne pomeni, da so nespremenljive in nedovzetne za okoljske vpliv (Zupančič in Kavčič 2007). Ker stabilnost osebnostnih potez s starostjo posameznikov narašča, pa bodo zgodnji poskusi okoljskega vplivanja nanje v razvoju verjetno učinkovitejši kot kasnejši.

Medosebne razlike pri otrocih in mladostnikih najpogosteje opisujemo s. t. i. velikimi petimi osebnostnimi potezami: ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost (McCrae in Costa 1997). Ekstravertnost opisuje posameznikovo zanimanje za ljudi in dogodke v okolju, živahnost, dinamičnost in asertivnost. Sprejemljivost vključuje posameznikove značilnosti, ki se izražajo zlasti v medosebnih odnosih, npr. altruizem, sodelovalnost, prijaznost. Vestnost se izrazi predvsem pri učenju, izobraževanju in delu. Vključuje značilnosti, ki so potrebne pri doseganju nečesa, npr. organiziranost, sistematičnost, učinkovitost, natančnost, vztrajnost. Za nevroticizem ali čustveno nestabilnost je značilna nagnjenost posameznika k pogostim izkušnjam negativnih čustev, kot so žalost, strah, tesnoba, negotovost ter zadržanost, pasivnost in pomanjkanje samozavesti. Odprtost/intelekt pa vključuje subjektivno zaznavo sposobnosti in spoznavno usmerjenost posameznika, npr. intelektualne sposobnosti, spretnosti, zanimanja, radovednost, ustvarjalnost (De Raad in Perugini 2002; Kohnstamm idr. 1998). Navedene poteze že od zgodnjega otroštva naprej pomembno prispevajo k socialnemu vedenju otrok in mladostnikov, njihovem prilagajanju v družbi in različnim vrstam težavnega vedenja v socialnih skupinah. Prav tako imajo pomembno vlogo v šolski uspešnosti, celo neodvisno od spoznavnih sposobnosti in dejavnikov socialnega okolja (Zupančič in Kavčič 2007).

Osebnostna poteza, ki najbolj dosledno deluje spodbudno na razvoj socialnega vedenja, tj. v smeri socialne kompetentnosti in ugodnega socialnega prilagajanja otrok v vrtcu in šoli, je ekstravertnost (Kavčič, Podlessek in Zupančič v tisku). Otroci, ki so družabni, živahni, optimistični, uvidevni v odnosih do drugih, pretežno dobro razpoloženi in se radi vključujejo v nove (socialne) situacije, so bolj motivirani za vzpostavljanje in ohranjanje socialnih interakcij preko prosocialnega vedenja, sodelovanja, upoštevanja gledališč drugih ter konstruktivnega reševanja medosebnih sporov (Caspi idr. 2005; Slobodskaya 2007).

K socialni kohezivnosti skupine neugodno prispeva, če posamezni člani razmeroma pogosto težijo k umiku iz socialnih situacij, so zadržani glede svojega vključevanja v socialno skupino ter nagnjeni k tesnobi in potrtemu čustvovanju. Razvoj takšnega vedenja je pogostejši pri otrocih in mladostnikih z višje izraženo čustveno nestabilnostjo. Nagnjenost k zaskrbljenosti in negotovosti vase namreč napoveduje nizko socialno odzivnost (De Pauw in Mervielde 2010;

Shiner 2005), ki se v izobraževalnem kontekstu kaže kot nizka vključenost v vrstniško skupino, previdnost v situacijah v skupini/razredu ter pretirano zanašanje na odrasle osebe (vzgojiteljico, učiteljico). Prav tako pasivnost pri manj ekstravertnih otrocih in mladostnikih prispeva k temu, da so prezrti v skupini vrstnikov, manj družabni otroci pa se zaradi svojih temeljnih vedejskih nagnjenj pogosto izogibajo socialnim stikom (Kavčič idr. v tisku).

K pojavu antisocialnega vedenja, ki razdiralno vpliva na kohezivnost v socialni skupini, pomembno prispeva osebna poteza nesprejemljivost. Otroci in mladostniki, ki so trmoglav, nasprotovalni, sovražni ter nagnjeni k razdražljivosti in izražanju jeze, drugim pogosteje pripisujejo sovražne namere in se posledično do njih vedejo napadalno, ustvarjajo konfliktna situacije, ki pri drugih izzovejo neugodne odzive, npr. vrstniško zavračanje (Caspi 2000; Eisenberg idr. 2000). Takšni, razmeroma nesprejemljivi posamezniki, imajo tudi pogosteje težave s prilagajanjem pravilom skupine in zahtevam vzgojiteljev ali učiteljev, kar v skupini vodi do agresivnih, nasprotovalnih interakcij, ki so usmerjene na cilje posameznika in ne skupine. Dodatne težave pri uravnavanju jeze in razdražljivosti ter pri vzpostavljanju učinkovitega samo-nadzora nad vedenjem imajo razmeroma nesprejemljivi otroci oz. mladostniki, ki so hkrati tudi razmeroma nevestni (De Pauw in Mervielde 2010; Eisenberg idr. 2000).

## **2 SOCIALNO VEDENJE/PRILAGAJANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV**

Socialno vedenje in prilagajanje lahko zanesljivo opišemo s tremi sestavnimi dimenzijami, in sicer: socialna kompetentnost, vedenje ponotranjenja in vedenje pozunanjenja. Socialna kompetentnost se kaže kot prilagojeno čustveno izražanje (npr. posameznikovo pozitivno razpoloženje v skupini) ter ugodni stiki z vrstniki in odraslimi. Vedenje ponotranjenja opisuje potrto in tesnobno čustveno doživljanje ter izražanje, zadržanost v vrstniških stikih in starosti neprimerno zanašanje na odraslo avtoriteto. Vedenje pozunanjenja pa se izraža kot pogosto izražanje jeze v frustracijskih situacijah, agresivnost in konfliktnost v odnosih z vrstniki ter nasprotovanje odrasli avtoriteti (LaFreniere idr. 2001).

Izraženost treh navedenih dimenzij socialnega vedenja pri posameznikih se odraža v njihovem delovanju v različnih skupinah in socialnih odnosih, preko teh pa tudi v njihovi učni uspešnosti (npr. Zupančič in Kavčič 2007). Značilnosti socialnega vedenja otrok se na primer pomembno povezujejo z njihovo udeležbo v socialni igri in priljubljenostjo med vrstniki (LaFreniere in Dumas 1995). Socialno kompetentni otroci so med svojimi vrstniki v vrtcu priljubljeni, saj jih drugi otroci pogosto izbirajo za skupne dejavnosti (npr. skupno igro, obedovanje) ter jih redko zavračajo kot udeležence v skupnih dejavnosti. Otrok z izrazitim vedenjem ponotranjenja drugi otroci v vrtcu običajno ne zavračajo aktivno, vendar pa jih tudi redko vključujejo v skupne dejavnosti, zato ostajajo v vrstniških skupinah razmeroma

prezrti. Otroke, ki pogosto izražajo vedenje pozunanjenja, vrstniki v skupini v vrtcu zavračajo ter jih ne izbirajo za sodelovanje v skupnih dejavnostih. Na podlagi teh ugotovitev seveda ne smemo enostavno sklepati, da otroci postanejo priljubljeni med vrstniki zato, ker so kompetentni in na splošno dobro prilagojeni; da so zavrnjeni zato, ker izražajo težave pozunanjenja; ali da so manj priljubljeni zato, ker kažejo težave pozunanjenja ali ponotranjenja. Priljubljeni/zavrnjeni/prezrti sicer lahko postanejo zaradi svojega socialnega vedenja, lahko pa razvijejo določeno socialno vedenje tudi posledično kot odziv na njihov položaj v vrstniški skupini. Če npr. vrstniki otroka zaznavajo kot motečega povzročitelja težav, se mu začnejo izogibati, kar lahko vodi do tega, da tak otrok postane (bolj) moteč in povzroča težave, da bi si pridobil pozornost vrstnikov (Zupančič, Gril in Kavčič 2001). Poleg tega socialno vedenje otrok v vrtcu in šoli, zlasti socialna kompetentnost, napoveduje tudi njihovo učno uspešnost v osnovni šoli (DiLalla, Marcus in Wright-Phillips 2004; Vidmar 2010; Zupančič in Kavčič 2008). Za uspešno učenje in sodelovanje v razredu je pomembno, da se otroci počutijo varne v skupini (čustveni vidik), so sodelovalni in delujejo razmeroma samostojno v odnosu do učiteljice, vsaj posredno pa je pomembno tudi otrokovo vključevanje v vrstniško skupino, pro-socialno vedenje do vrstnikov in spretnost mirnega reševanja vrstniških sporov. Tako vedenje v skupini vzbudi pri drugih udeležencih interakcij ugodne odzive in nudenje vrstniške opore posamezniku. Tudi slednje učence motivira za sodelovanje pri pouku (Wentzel 1993), le-to pa neposredno prispeva k učni uspešnosti (Welsh, Parke, Widaman in O'Neil 2001). Vsaj v prvih razredih osnovne šole ima prisotnost socialno prilagojenega vedenja v razredu pomembnejšo vlogo v učnih dosežkih kot odsotnost neprilagojenega vedenja. Povezave med socialno prilagojenim vedenjem otrok in njihovo učno uspešnostjo lahko, vsaj delno, potekajo tudi v obratni smeri, tj. učno bolj uspešni učenci se razvijajo v bolj socialno kompetentne posameznike kot manj učno uspešni (Vidmar 2010).

Skrajna izraženost vedenja ponotranjenja in/ali pozunanjenja predstavlja težave ali celo motnje ponotranjenja/pozunanjenja, ki močno vplivajo na delovanje posameznika v skupini in interakcije med člani skupine, s tem pa tudi na skupinsko dinamiko in kohezivnost v skupini. Otrok in mladostnikov z močno izraženim vedenjem ponotranjenja ali pozunanjenja, ki ovira razvoj njihovega prilagojenega delovanja in je moteče za učinkovito delovanje skupine, je sicer malo (približno 10 %), zahtevajo pa posebno pozornost. Natančno prepoznavanje vzorca težav pri takih posameznikih, vzrokov pojavljanja in ohranjanja težavnega vedenja ter spoprijemanje z njimi pa zahteva ustrezno strokovno obravnavo.

### **3 IDENTIFIKACIJA S SKUPINO IN DIFERENCIACIJA V SKUPINI**

Razvoj osebnostnih potez in socialnega vedenja vedno poteka v različnih socialnih skupinah, in sicer preko socialne identifikacije s skupino in diferenciacije

znotraj skupine. Teorije socialne identitete razlagajo, da se posamezniki kategorizirajo v določene socialne skupine, torej se identificirajo kot pripadniki teh skupin. Skupinske norme, tj. pravila, vrednote ali standardi, ki si jih delijo člani socialne skupine in določajo primerna, pričakovana ali želena stališča in vedenje glede stvari, ki so za skupino pomembne (Turner 1991), pa pomembno vplivajo na posameznikova stališča in vedenje (Duffy in Nesdale 2010).

Otroci in mladostniki se zaznavajo (kategorizirajo) predvsem kot člani socialne kategorije svojih starostnih vrstnikov, se z njimi identificirajo in primerjajo ter prevzemajo norme skupine. Ti procesi vodijo do razvoja podobnosti med člani socialne skupine. Otroci v razvoju najprej spoznavajo, katere socialne kategorije (skupine ljudi, npr. odrasli in otroci, dečki in deklice) so v njihovem okolju pomembne. Nato ugotovijo, kateri kategoriji pripadajo (so ji najbolj podobni). J. R. Harris (2007) poudarja, da se otroci in mladostniki zaznavajo kot člani socialne kategorije otrok oz. mladostnikov, kar pomeni, da svoje vedenje primerjajo z vedenjem drugih otrok in mladostnikov in ne z vedenjem odraslih. Zato niti ne težijo k temu, da bi se vedli čim bolj podobno odraslim. Posameznikov razvoj vedenja v socialnih skupinah izven doma tako sooblikuje socialno okolje, vendar ta »socialni prenos« ne poteka preko socializacijskih vplivov njegovih staršev, ampak pretežno preko vrstniških skupin. Vrstniki naj bi torej predstavljali ključen socializacijski vpliv v razvoju vedenja otrok in mladostnikov izven družine. Učinki starševstva na otrokov razvoj so odvisni od konteksta, v katerem se otrokovo vedenje izraža ter se tako kažejo predvsem v otrokovem vedenju doma.

Na pomembno vlogo vrstnikov v socialnem vedenju otrok in mladostnikov kažejo tako teoretske ugotovitve kot rezultati empiričnih študij. Agresivni otroci se npr. pogosto družijo z drugimi agresivnimi vrstniki, kar je predvsem odraz učinka posameznikove izbire (tj. otroci in mladostniki si za druženje in prijateljstvo izbirajo sebi podobne vrstnike), hkrati pa v vrstniških skupinah poteka socializacija, preko katere imajo vrstniki stalen vpliv na agresivno vedenje posameznika (Duffy in Nesdale 2010).

Navedeni procesi socialne identifikacije otrok in mladostnikov z vrstniki pa ne izključujejo vloge odraslih. Vsaj v otroštvu lahko starši (delno) vplivajo na izbiro otrokovih vrstnikov. Še bolj pomembna pa je v tem kontekstu vloga učitelja, ki kot vodja razredne skupnosti lahko prevzame vlogo vodje skupine. Učitelji imajo moč in odgovornost, saj nadzirajo vso skupino učencev in lahko pomembno sooblikujejo norme, stališča in vedenje razredne skupine (Harris 2007).

V vrtcu in šoli vedno prihaja do socialne kategorizacije. Ker je v izobraževalnih ustanovah mnogo otrok oz. mladostnikov na enem mestu, so tako zagotovljeni pogoji za oblikovanje množice podkategorij, npr. fanti – punce, skupine različno starih učencev, »piflarji«, športniki ipd. Velike skupine pogosto razpadejo na manjše, razen če jih kaj ne drži skupaj, npr. močno privlačni skupni cilji (npr. čim boljša uvrstitev šole na športnem tekmovanju).

Procesi socialne kategorizacije in identifikacije vodijo tudi do preferiranja članov svoje skupine, povečevanja razlik med skupinami, stereotipov in diskriminacije, ki prispevajo k upadu socialne kohezivnosti (Duffy in Nesdale 2010). Med vzporednimi skupinami pogosto delujejo nasprotni učinki. Ko se na primer učenci kategorizirajo kot dečki ali deklice, se vedenjske razlike med spoloma povečajo. Čeprav kakšnih posebnih razlik sprva ni bilo, že obstoj dveh dihotomnih spontanah ali formalno določenih kategorij zadostuje, da se razlike pojavijo. Zaradi teh procesov ima lahko vnaprej načrtovano (največkrat formalno) razvrščanje otrok in mladostnikov v skupine velike posledice. Učiteljica npr. razdeli učencev v razredu na uspešne in manj uspešne pri matematiki, kar najverjetneje vodi do tega, da uspešni postanejo še bolj uspešni, medtem ko manj uspešni napredujejo še počasneje. Tako nehote in s povsem dobrimi nameni učiteljica razvija različna skupinska merila (Dornbusch, Glasgow in Lin 1996), ki imajo lahko dolgoročne posledice. Merila njegove referenčne skupine učencu namreč postanejo bolj pomembna kot norme in pričakovanja odraslih.

Vodja lahko vpliva na skupino na tri načine (Harris 2007): (i) pomembno prispeva k oblikovanju skupinskih norm, odnosa do stvari in vedenju skupine kot celote, (ii) določi meje skupine, kdo je v skupini (*mi*) in kdo izven (drugi) ali (iii) določi reprezentativne značilnosti skupine (npr. *mi* radi pojemo). Kompetenten učitelj lahko deluje na skupino na vse tri načine ter tako preprečuje, da bi se razred razcepil na ločene skupine in prispeva k temu, da se vsi učenci v razredu opredeljujejo kot *mi*. Na ta način povečuje socialno kohezivnost v razredu (ali pa vrtčevski skupini, letniku, šoli). Učitelj torej lahko povečuje socialno kohezivnost v skupnosti z razvijanjem skupinske zavesti in delovanja razreda kot tesno povezane skupnosti. Po drugi strani pa preko oblikovanja določenih skupinskih norm lahko vpliva na vedenje posameznih članov skupine. Če učiteljica npr. doseže, da razred predstavlja enotno skupino motiviranih učencev in v njem tako ni proti učenju naravnane skupine, se vsi učenci trudijo, kolikor se morejo. Učitelj tako z razredom doseže bistveno več kot v primeru, če razred ne deluje kot enotna skupina vsaj v kontekstu doseganja nekaterih skupnih ciljev. Na enak način lahko učitelj prispeva k prosocialnemu vedenju razreda, zavira razvoj stereotipov in zmanjšuje neutemeljeno razlikovanje med skupinami.

Norme vrstniške skupine prispevajo tako k zelenemu kot neželenemu vedenju posameznikov. Rezultati raziskav so na primer pokazali, da norme, ki veljajo v skupini vrstnikov, pomembno napovedujejo, ali bo otrok/mladostnik nosil čelado med kolesarjenjem (Otis idr. 1992), se vključeval v telesne dejavnosti (Trost, Saunders in Ward 2002) ali kadil (Gilmore idr. 2002). Takšna spoznanja veljajo tudi za razredno skupnost: od norm, ki veljajo v razredu, je npr. odvisno, v kolikšni meri bodo učenci nasprotovali oz. sprejemali agresivno vedenje in vrstniško nadlegovanje (Henry idr. 2000; Salmivalli in Voeten 2004).

Seveda pa so v vedenju posameznikov v vsaki skupini prisotne precejšnje medosebne razlike, ki so odraz njihovih osebnostnih značilnosti in procesa



diferenciacije v skupini (Harris 2006). Čeprav se otroci že zgodaj v razvoju prepoznajo kot člani skupine otrok (identifikacija s skupino), pa se po drugi strani začnejo tudi primerjati z drugimi znotraj te skupine (diferenciacija v skupini). Preko procesa socialne primerjave otroci pridobivajo informacije o lastni individualnosti, svojih značilnostih in sposobnostih ter oblikujejo svoj položaj znotraj vrstniške skupine. Zaradi tega ne moremo pričakovati, da se bodo vsi člani socialne skupine vedli povsem enako, niti si tega ne želimo. V nekaterih okoliščinah in za nekatera vedenja predstavlja zmanjševanje razlik v vedenju znotraj skupine prednost (npr. komunikacija znotraj skupine je najbolj učinkovita, če vsi učenci govorijo v istem narečju ali imajo podobna stališča do nečesa), v drugih okoliščinah in za druga vedenja pa je različnost med posamezniki bolj funkcionalna (npr. če vsak učenec opravi del naloge, ki je skladen z njegovimi interesi in sposobnostmi, bo skupina bolj uspešna pri nalogi).

#### 4 PRENOS SPOZNAJ V PEDAGOŠKO PRAKSO

Socialna kohezivnost zahteva pozitivno soodvisnost med člani skupine, ki temelji na skrbi članov enega za drugega. Če v skupini tega ni, mora učitelj to načrtno spodbujati in razvijati – pomaga učencem, da razvijejo zanimanje za druge, skrbijo za druge, razumejo gledišče drugih, se spoštljivo odzivajo na druge ter si nudijo spodbudo in povratne informacije (O'Donnell 2006). K pozitivni soodvisnosti prispeva tudi sodelovalno učenje v heterogenih skupinah, ki morajo doseči skupen cilj. Preko učnih in drugih izobraževalnih ter izven institucionalnih dejavnosti lahko strokovni delavci v vrtcu/šoli razvijajo posameznikovo identifikacijo s skupino (v vrtcu, razred, šola), kar zvišuje raven socialne kohezivnosti.

Na podlagi navedenih znanstvenoraziskovalnih spoznanj o osebnostnih značilnostih in socialnem vedenju ter prispevkom teh značilnosti k socialni kohezivnosti v izobraževalnih ustanovah, lahko povzameva, da bi bilo v vrtcu in v šoli ustrezno več pozornosti nameniti nizko ekstravertnim, čustveno nestabilnim in nizko sprejemljivim otrokom in mladostnikom ter manj socialno spretnim in kompetentnim posameznikom. Zlasti pogosto prezremo otroke in mladostnike z izrazitejšim vedenjem ponotranjenja (ti posamezniki so tipično manj ekstravertni in manj čustveno stabilni), saj le-ti ne motijo poteka izobraževalnega dela (npr. Henricsson in Rydell, 2001; Zupančič idr. 2001). Agresivni in nasprotovalni otroci (vedenje ali celo težave pozunanjenja) namreč zaradi svoje motečnosti pridobijo mnogo več pozornosti kot socialno zadržani, plašni, k vedenju ponotranjenja nagnjeni otroci (npr. Ladd in Burges 1999). Kasneje imajo taki otroci zaradi svojih vedenjskih nagnjenosti pogosteje težave pri vključevanju v vrstniške dejavnosti, pogosteje so »žrtve« vrstniškega šikaniranja in nasplošno prejmejo manj socialne opore pri spoprijemanju z izzivi in težavami s strani vrstnikov in odraslih (npr. vzgojiteljic, učiteljic), kar seveda njihovo vedenje in težave še utruje (npr. Caspi in Silva 1995).

Strokovni delavci v izobraževalnih ustanovah jim lahko pomagajo pri vključevanju v vrstniške dejavnosti, utrjevanju zavesti o pripadnosti skupnosti ter oblikovanju spretnosti za samostojno in sodelovalno spoprijemanje z različnimi izzivi.

Po drugi strani velja pri vseh članih skupine spodbujati socialno kompetentnost, ki pomembno prispeva k priljubljenosti med vrstniki, konstruktivnem vključevanju v vrstniško skupino, torej tudi k socialni kohezivnosti. S sistematičnimi »posegi« v otrokovo/mladostnikovo okolje lahko zmanjšamo neugodne konstelacije njihovih osebnostnih nagnjenj ali spreminjamo njihovo socialno vedenje. Na splošno je spreminjanje socialnega vedenja bolj uspešno kot spreminjanje osebnostnih potez, čeprav tudi te niso nespremenljive. Strokovnim delavcem v izobraževanju bi bilo torej pri pouku v pomoč, če bi pri svojih poskusih optimizacije učnega okolja in učne skupnosti (vključno z vzpostavljanjem ugodnih stikov z učenci) poleg medosebnih razlik v otrokovih spoznavnih sposobnostih upoštevali tudi razlike v osebnosti otrok in mladostnikov. Na različne posameznike namreč lahko tudi »objektivno« enako okolje deluje različno, ker se npr.: (a) posamezniki z različnimi vedenjskimi nagnjenji nanj odzivajo različno, (b) isti ljudje v istih okoliščinah različno odzivajo na posameznike z različnimi vedenjskimi nagnjenji, (c) različni posamezniki težijo k spreminjanju enakega okolja v različnih smereh, skladnih z njihovimi različnimi vedenjskimi nagnjenji (Harris 2005, 2007; Kavčič in Zupančič 2006; Plomin idr. 1997; Plomin, DeFries, Craig in McGuffin 2003; Scarr 2000; Scarr in Deater-Deckard 1997).

Iz spoznanj, ki izhajajo iz teorij socialne identifikacije in poudarjajo pomen vrstnikov, lahko sklepamo, da so programi obravnave in/ali pomoči otrokom in mladostnikom z učnimi ali vedenjskimi težavami pogosto neuspešni, ker se osredotočajo na vedenje staršev. Sprememba vedenja staršev do njihovih otrok namreč vodi predvsem do spremembe v vedenju otroka/mladostnika doma, ne pa tudi izven doma (Harris 2006). Zato bi lahko pričakovali, da bi bile bolj učinkovite strategije spreminjanja vedenja ali odnosa do okolja pri skupini kot pri posamezniku. Skladno s tem se priporoča izvajanje programov (npr. treningov socialnih spretnosti, povečevanja pomoči med učenci ipd.) s celim razredom ali šolo. Tako bi prispevali k spremembam v normah skupine, ki vplivajo na vedenje posameznih otrok ali mladostnikov v izobraževalnem kontekstu. Kot sva že navedli, ima pomembno vlogo pri razvoju socialne kohezivnosti v izobraževalni skupini učitelj (ali vzgojitelj), saj lahko na različne načine razvija zavest o oddelčni skupnosti in prispeva k oblikovanju ustreznih skupinskih norm.

## 5 VIRI IN LITERATURA

Caspi, Avshalom (2000): The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology* 78. 158–172.

- Caspi, Avshalom, Roberts, Brent W. in Shiner, Rebecca L. (1995): Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology* 56. 453–484.
- Caspi, Avshalom in Silva, Phil A. (1995): Temperamental qualities at age 3 predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development* 66. 486–498.
- De Pauw, Sarah S. W. in Mervielde, Ivan (2010): Temperament, personality and developmental psychopathology: A review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry and Human Development* 41. 313–329
- De Raad, Boelle in Perugini, Marco (2002): *Big Five assessment*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- DiLalla, Lisabeth F., Marcus, Jennifer L., in Wright-Phillips, Maja (2004): Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42. 385–401.
- Dornbusch, Sanford M., Glasgow, Kristan L. in Lin, I-Chun (1996): The social structure of schooling. In Spence, Janet S., Darley, John M. in Foss, Donald J.: *Annual review of psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc. 401–429.
- Duffy, Amanda in Nesdale, Drew (2010): Group norms, intra-group position and children's aggressive intentions. *European Journal of Developmental Psychology* 7. 696–716.
- Eisenberg, Nancy, Fabes, Richard A., Guthrie, Ivanna K. in Reiser, Mark (2000): Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology* 78. 136–157.
- Funder, David C. (2001): Personality. *Annual Review of Psychology* 52. 197–221.
- Gillmore, Mary R., Wells, Elisabeth A., Simpson, Edith E., Morrison, Diane M., Hoppe, Marilyn J., Wilsdon, Anthony A. in Murowchick, Elise (2002): Children's beliefs about smoking. *Nicotine and Tobacco Research* 4. 177–183.
- Harris, Judy R. (2006): *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*. New York: W. W. Norton.
- Harris, Judy R. (2007): *Otroka oblikujejo vrstniki*. Ljubljana: Orbis.
- Henricsson, Lisbeth in Rydel, Ann-Margret (2001): *Relationships with teachers and self-perception among children with externalising and internalising behaviour problems*. Prispevek, predstavljen na 10. evropski konferenci razvojne psihologije, Uppsala, Švedska.
- Henry, David, Guerra, Nancy, Huesmann, Rowell, Tolan, Patrick, VanAcker, Richard in Eron, Leonard (2000): Normative influence on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology* 28. 59–81.

- Kavčič, Tina, Podlesek, Anja in Zupančič, Maja (v tisku): The role of early childhood personality in developmental course of social behavior. *International Journal of Behavioral Development*.
- Kavčič, Tina in Zupančič, Maja (2006): *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: ZIFF.
- Kohnstamm, Geldolph A. (1989): Temperament in childhood: Cross-cultural and sex differences. Kohnstamm, Geldolph A., Bates, John E. in Rothbart, Mary K. *Temperament in childhood*. Chichester: John Wiley & Sons. 483–508
- Ladd, Gary W. in Burges, Kim (1999): Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910–929.
- LaFreniere, Peter J. in Dumas, Jean E. (1995): *Social competence and behavior evaluation, Preschool edition (SCBE)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- LaFreniere, Peter J., Dumas, Jean E., Zupančič, Maja, Gril, Alenka in Kavčič, Tina (2001): *Vprašalnik o socialnem vedenju. Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- McCrae, Robert R. in Costa, Paul T. (1997): Personality trait structure as human universal. *American Psychologist*, 52, 509–516.
- Mooij, Ton (2011): Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence, and perceived violence motives. *Teachers and Teaching* 17. 227–253.
- O'Donnell, Angela M. (2006): The role of peers and group learning. Alexander, Patricia A. in Winne, Philip H. *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 781–802.
- Otis, Joanne, Lesage, Dominique, Godin Gaston, Brown Bruce, Farley Celine in Lambert, Jean (1992): Predicting and reinforcing children's intentions to wear protective helmets while bicycling. *Public Health reports* 107. 283–289.
- Plomin, Robert, DeFries, John C., McClearn, Gerald E. in Rutter, Michael (1997): *Behavioral genetics*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Plomin, Robert, DeFries, John C., Craig, Ian W. in McGuffin, Peter (2003): *Behavioral genetics in the postgenomic era*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Reber, Arthur S. in Reber, Emily S. (2001): *Dictionary of psychology*. London: Penguin Books.
- Salmivali, Christina in Voeten, Marinus (2004): Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development* 28. 246–258.
- Scarr, Sandra (2000): American child care today. Slater, Alan in Muir, Darwin. *The Blackwell reader in developmental psychology*. Oxford: Blackwell Publishers. 375–401.

- Scarr, Sandra in Deater-Deckard, Kirby (1997): Family effects on individual differences in development. Luthar, Suniya S., Burack, Jacob A., Cicchetti, Dante in John R. Weisz. *Developmental psychopathology. Perspectives on adjustment, risk, and disorder*. Cambridge: Cambridge University Press. 115–136.
- Shiner, Rebecca (2005): A Developmental Perspective on Personality Disorders: Lessons From Research on Normal Personality Development in Childhood and Adolescence. *Journal of Personality Disorders* 19. 202–210.
- Slobodskaya, Helena R. (2007): The associations among the Big Five, Behavioural Inhibition and Behavioural Approach systems and child and adolescent adjustment in Russia. *Personality and Individual Differences* 43. 913–924.
- Trost, Stewart G., Saunders, Ruth in Ward, Dianne S. (2002): Determinants of physical activity in middle school children. *American Journal of Health Behavior* 26. 95–102.
- Turner, John C. (1991): *Social influence*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Vidmar, Maša (2010): *Dejavniki socialnega vedenja in učne uspešnosti v srednjem otroštvu*. Neobjavljena doktorska disertacija, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Welsh, Mara, Parke, Ross D., Widaman, Keith in O'Neil, Robin (2001): Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39. 463–481.
- Wentzel, Kathryn R. (1993): Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology* 85. 357–364.
- Zupančič, Maja, Gril, Alenka in Kavčič, Tina (2001): Socialno vedenje in sociometrični položaj predšolskih otrok v vrtcu. *Psihološka obzorja* 10. 67–88.
- Zupančič, Maja in Kavčič, Tina (2007): Vzdržna in sočasna napoved učnih dosežkov pri prvošolcih. *Šolsko polje* 18. 141–170.
- Zupančič, Maja in Kavčič, Tina (2008): Dejavniki okolja, otrokovo socialno vedenje v vrtcu/šoli in učna uspešnost v prvem razredu. *Šolsko polje* 19. 51–79.
- Zupančič, Maja, Sočan, Gregor in Kavčič, Tina (2009). Consistency in adult reports on child personality over the pre-school years. *European Journal of Developmental Psychology* 6. 455–480.



## **Amalija Žakelj**

Zavod RS za šolstvo

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

amalija.zakelj@zrrs.si

## **Mara Cotič**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

mara.cotic@pef.upr.si

# **VPLIV SOCIALNO-KULTURNEGA OKOLJA NA ZNANJE UČENCEV PRI MATEMATIKI IN SLOVENŠČINI**

## **UVOD**

Zagotavljanje kakovosti delovanja vzgojno-izobraževalnega sistema ni mogoče zagotoviti brez sistematičnega spremljanja njegovega delovanja. Pri tem je šolam v pomoč nacionalno preverjanje znanja. Gre za obliko zunanjega preverjanja znanja, ki je eden od načinov zagotavljanja tovrstnih informacij celotnemu šolskemu sistemu. Nacionalno preverjanje znanja je bilo v Sloveniji uvedeno v šolskem letu 1990/91, celoten projekt pa vodi Državni izpitni center. Sistem je z leti doživel številne spremembe, tako da danes nima več selekcijske vloge. To pomeni, da ni usmerjeno samo v rezultate, ampak je poudarjen proces, kako so učenci do tega znanja prišli (Žakelj, Grmek 2010).

Dosežki na nacionalnem preverjanju znanja so dodatna informacija o znanju učencev, ki je pomembna za učence same, za starše, učitelje in šolo ter državo oziroma ustanove, ki skrbijo za izobraževanje na državni ravni. Seveda pa nacionalno preverjanje znanja pomeni predvsem odslikavo stanja. V zadnjih letih smo na primer pri nas ugotovili pomembno različne učne dosežke med spoloma pri slovenščini, določene razlike med regijami, slabše znanje učencev na višjih taksonomskih ravneh, v šolskem letu 2007/08 pa tudi pri učencih s posebnimi potrebami, saj njihovi dosežki zaostajajo za dosežki vrstnikov (Državni izpitni center 2008). Vsi ti in podobni podatki zbujejo radovednost, zakaj je tako. Tega nacionalno preverjanje znanja seveda ne pove.

Drugačna je situacija, ko poskušamo na ista vprašanja odgovoriti s sistemskega vidika. Tu gre za vprašanja, ali okolje v posameznih regijah v najširšem smislu vpliva na dosežke učencev, tako da so le-ti v nekaterih regijah višji kot v drugih, zakaj se to dogaja, kaj vpliva na to. V tem primeru je lahko kakovost poučevanja v vseh regijah približno enaka, pa vendar to ne zagotavlja tudi enakih

dosežkov učencev. V takih primerih so potrebne dodatne raziskave, ki so naravnane ožje in lahko dokaj natančno razkrijejo vsakokratno ozadje.

Učna uspešnost je povezana tudi z različnimi specifičnimi značilnostmi družine, iz katere učenec izhaja. Kot poudarja v svojem članku tudi L. Marjanovič Umek (2001) na izkazano znanje ne vpliva zgolj šola oz. kakovost pouka oz. poučevanje v šoli, temveč se tej variabli pridružujejo še številne druge, kot so kakovost učenčevega življenja v domačem okolju (npr. število knjižnih enot, računalniška oprema, izobrazbeni status učenčevih staršev, stališča in aspiracije idr.), pogostost domačih nalog, čas, ki ga učenec porabi za šolo idr.

M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (2009) navajata, da družinsko okolje opredeljujemo z značilnostmi strukture družine, s socialno-ekonomskimi pogoji, v katerih živi družina, in s psihološkimi značilnostmi družinskih članov ter z značilnostmi delovanja družine kot sistema. S pomočjo vseh teh značilnosti družinskega okolja lahko v določeni meri pojasnimo medosebne razlike med učenci v učni motivaciji, učnih aspiracijah, stališčih do šole, vedenjem v šoli ter v učni uspešnosti. Omenjeni avtorici (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) opirajoč se na raziskave, menita, da je socialno-ekonomski položaj družine (predvsem izobrazba staršev in materialni pogoji v družini) eden izmed pomembnih dejavnikov učne uspešnosti. Socialno-ekonomski položaj družine se je v večini držav, ki so sodelovale v različnih mednarodnih raziskavah (npr. v PISI), pokazal kot eden izmed ključnih dejavnikov, ki prispeva k razlikam med učenci z višjimi in nižjimi rezultati na različnih ravneh pismenosti. M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (2009) nadalje menita, da se na splošno z višjimi dosežki učencev povezuje višja izobrazba staršev, višji poklicni položaj staršev in višji materialni položaj družine. V okviru zagotavljanja ugodnega, spoznavno spodbudnega fizičnega okolja in dejavnosti doma ima materialno stanje družine sicer pozitivno vlogo, vendar materialno izobilje ni nujno tudi pokazatelj intelektualno ugodnega okolja. Ustreznejši pokazatelji slednjega so npr. knjige, učni viri in kulturne dobrine, ki jih imajo učenci doma. To seveda ne pomeni, da npr. sama količina knjig vpliva na učne dosežke oz. da so otroci z več knjigami doma zaradi tega učno uspešnejši kot njihovi vrstniki z manj knjigami. Po mnenju omenjenih avtoric (Puklek Levpušček in Zupančič 2009) se količina knjig, ki jih imajo družine učencev doma, pozitivno povezuje z izobrazbo in spoznavnimi sposobnostmi njihovih staršev ter s kakovostjo in količino spoznavno spodbudnih dejavnosti, v katere starši vključujejo svoje otroke. Ugotovljeni napovedni odnosi pa po njunem mnenju (Puklek Levpušček in Zupančič, prav tam) tudi ne izključuje zveze v obratni smeri: bolj učno uspešni posamezniki se lahko bolj zanimajo za branje, več berejo in spodbujajo starše k nakupu knjig kot njihovi vrstniki z nižjimi dosežki. Slednje je sicer možno, predvsem pa je odvisno od tega, koliko starši pozitivno vrednotijo učenje in izobraževanje. Zavedamo se, da je izobrazba staršev napovednik ravni učnih dosežkov njihovih otrok, vendar pa ni nujno pomemben napovednik, če v pojasnjevalne modele vključimo tiste spremenljivke okolja, ki se povezujejo z izobrazbo staršev, npr. število knjig, število učnih virov, izjemoma



tudi poklicni položaj staršev (Zupančič, Podlessek 2009a, b). Ob tem je potrebno opozoriti, da dosežke učencev napovedujejo tisti pogoji v fizičnem okolju doma, ki se bolj neposredno vežejo na otrokovo vključevanje v »tradicionalno akademske« intelektualne dejavnosti, na pa tudi tisti, ki so neposredno odraz dosežkov njihovih staršev, npr. izobrazba, materialni položaj (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Mnogi dejavniki učne uspešnosti ne delujejo na učne dosežke le neposredno, ampak je njihov učinek lahko posreden. Takšen je primer učinka socialno-ekonomskega položaja družine, v kateri živi učenec. Starši z višjo izobrazbo imajo v povprečju tudi učno uspešnejše otroke kot starši z nižjo izobrazbo. Te povezave so lahko tudi posredne: starši z višjo izobrazbo so pogosto bolj pozorni na otrokovo šolanje, se v večji meri vključujejo v izobraževanje, dobro poznajo otrokove dosežke ter so pozorni in ponosni na njegove uspehe. Tako delujejo na učno uspešnost tudi posredno: s svojim vedenjem pri otroku zvišujejo motivacijo za učenje in raven učnih aspiracij ter krepijo predstavo o učni samoučinkovitosti. Pri tem M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (2009: 14) poudarjata, da se nizka izobrazba staršev nujno ne povezuje z manjšim zanimanjem staršev za šolanje otroka. Nizka izobrazba staršev je lahko dejavnik tveganja za učno neuspešnost učencev v kombinaciji z neugodnimi socialno-ekonomskimi pogoji družine, s stresnimi življenjskimi dogodki v družini, z neučinkovitim slogom socializacije in z negativnim odnosom staršev do izobraževanja in učenja.

## 1 NAMEN EMPIRIČNE RAZISKAVE

Raziskovanje vpliva socialno-kulturnega okolja na uspešnost učencev je relativno zapleteno in občutljivo. Ko govorimo o socialno-kulturnem okolju, mislimo tako na ekonomsko in socialno stanje družine kakor tudi na kulturni in vrednostni vidik učenčevega okolja. Z ekonomsko-socialnim stanjem posameznika opredelimo dohodek, izobrazbo, poklic, ki ga posameznik opravlja, in premoženje, s katerih razpolaga. Občutljivi, pa tudi do neke mere nezanesljivi, so podatki o dohodku in premoženju družine, zato teh dveh dejavnikov nismo neposredno preučevali. Učence smo raje povprašali o materialnih pogojih za učenje (miren prostor za učenje, svoja pisalna miza, računalnik, dostop do interneta), kar lahko odraža ekonomsko stanje družine. Povprašali smo jih tudi o izobrazbi staršev. Z vidika kulturnega okolja pa nas je zanimalo število knjig doma ter druge materialne dobrine (npr. slovarji, literarna in umetniška dela) in dejavnosti, na katerih se učenci udeležujejo (npr. različne športne dejavnosti, glasbena šola, plesna šola, tečajji tuji jezikov) in lahko vplivajo na njihov uspeh.

V raziskavi nas je zanimalo:

- katere spremenljivke v indikatorju socialno-kulturnega okolja ta faktor najbolj določajo in nadalje
- kakšna je povezanost med dejavniki socialno-kulturnega okolja in dosežki učencev pri NPZ iz slovenščine in matematike ter

- kakšna je povezanost med socialno-kulturnim okoljem prebivalstva v posameznih regijah v Republiki Sloveniji in dosežki na NPZ pri omenjenih predmetih.

## 2 METODOLOGIJA

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja.

V raziskavi je sodelovalo 41 šol in 1454 učencev devetih razredov teh šol. Z vidika spola je bil vzorec dokaj uravnotežen, saj je v raziskavi sodelovalo 54 % deklet in 46 % fantov. Podatke smo zbirali z anketiranjem učencev. Anketni vprašalnik je sestavljen iz vprašanj zaprtega tipa. Uporabljeni anketni vprašalnik ima zagotovljene merske karakteristike in je zadostno zanesljiv.

Rezultate predstavljamo tabelarično. Uporabili smo: osnovno deskriptivno statistiko, Pearsonov koeficient korelacije in analizo zanesljivosti po klasični testni teoriji (Guttman-Cronbachov koeficient  $\alpha$ ).

## 3 PRIKAZ REZULTATOV IN INTERPRETACIJA

Najprej bodo predstavljeni rezultati analize povezanosti socialno-kulturnega okolja s posameznimi spremenljivkami, nato pa rezultati analize povezanosti socialno-kulturnega okolja prebivalstva v posameznih regijah ter dosežki na nacionalnem preverjanju znanja.

### 3.1 Indikator socialno-kulturnega okolja

V raziskavi neposredno podatkov o dohodku in premoženju družine zaradi občutljivosti podatka in nezanesljivosti ocen učencev nismo zbirali, smo pa učence spraševali po drugih značilnostih učenčevega okolja in družine, npr. o jeziku, ki ga govorijo doma, številu knjig doma ter raznih vidikih materialnih dobrin in dejavnosti, ki se jih učenci udeležujejo. Te spremenljivke poleg tipičnega socialno-ekonomskega položaja odražajo kulturni in celo vrednostni vidik učenčevega okolja, kar omogoča celovitejši vpogled v učenčevo okolje. Za ugotavljanje povezav med socialno-kulturnim okoljem prebivalstva v posamezni regiji in dosežki na nacionalnih preverjanjih znanja smo pridobili podatke iz Statističnega urada RS. Z analizo osnovnih komponent (PCA) smo izoblikovali indikator socialno-kulturnega okolja (Žakelj, Ivanuš Grmek 2010: 13).

Indikator socialno-kulturnega okolja v sebi združuje poleg izobrazbe staršev tudi imetje doma, tj. ali ima učenec doma svojo pisalno mizo, svojo sobo, miren prostor za učenje, računalnik, ki ga lahko uporablja za šolo, dostop do interneta,

knjige in revije, ki mu pomagajo pri šolskem delu, slovarje, literarna dela, umetniška dela (npr. slike), DVD ali video predvajalnik, digitalni fotoaparati ali kamero, svoj MP3 predvajalnik, savno ali bazen, ter izvenšolske dejavnosti, ki jih je obiskoval učenec: tečaje tujih jezikov v Sloveniji, tečaje tujih jezikov v tujini, glasbeno šolo, plesno šolo, računalniški tečaj, likovne dejavnosti, šahovski krožek, tabornike, skavte (Žakelj, Ivanuš Grmek 2010: 39–34).

Z indikatorjem socialno-kulturnega okolja so bistveno statistično povezane spremenljivke, kot so miren prostor za učenje ( $r_{xy}=0,41$ ), dostopnost do literarnih ( $r_{xy}=0,56$ ) in umetniških ( $r_{xy}=0,53$ ) del, medtem ko pri dostopnosti do računalnika ( $r_{xy}=0,36$ ) ali interneta ( $r_{xy}=0,37$ ) beležimo nizko statistično povezanost (Žakelj, Ivanuš Grmek 2010: 39).

Na osnovi predstavljenih podatkov ugotavljamo, da imajo učenci, ki izhajajo iz socialno-kulturno bolj stimulatívne okolja, praviloma bolj izobražene starše, doma imajo več knjig, od knjig je večja verjetnost, da so to slovarji in knjige za učenje, od dejavnosti predvsem tečaji tujih jezikov ter glasbena in plesna šola ter počitnice s starši; medtem ko imajo športne dejavnosti, računalniški tečaji, likovne dejavnosti, šahovski krožek, taborniki, skavti in gasilsko društvo z indikatorjem socialno-kulturnega okolja, nizke korelacijske koeficiente.

**Tabela 1 :** *Korelacijski koeficienti med indikatorjem socialno-kulturnega okolja in posameznimi spremenljivkami*

Spremenljivke	$r_{xy}$	p
slo7 ocena	0,425082	0,000
slo8 ocena	0,378448	0,000
slo9ocena	0,328975	0,000
mat7 ocena	0,335795	0,000
mat8 ocena	0,314435	0,000
mat9 ocena	0,29004	0,000
slo_ vključenost v nivojsko skupino	0,369251	0,000
mat_ vključenost v nivojsko skupino	0,331817	0,000
vpis na želeno šolo	0,410191	0,000

$r_{xy}$  – Pearsonov korelacijski koeficient

p - tveganje pri zaključevanju o statistični značilnosti razlike (razlika je statistično značilna:  $p < 0,05$ )

Podatki v tabeli 1 nas opozarjajo, da je indikator socialno-kulturnega okolja statistično značilno povezan z zaključnimi ocenami pri slovenščini in matematiki, z vključenostjo učencev v nivojsko skupino ter z vpisom na želeno šolo. Opozoriti

želimo, da se korelacijski koeficient med socialno-kulturnim okoljem in oceno pri slovenščini in matematiki z leti šolanja nekoliko zmanjšuje, in sicer od zmerne statistične povezanosti z zaključno oceno npr. pri slovenščini v 7. razredu  $r_{xy}=0,43$  do nizke statistične povezanosti pri slovenščini v 9. razredu, ki znaša  $r_{xy}=0,33$ .

### 3.2 Povezanost socialno-kulturnega okolja prebivalstva v posameznih regijah ter dosežki na nacionalnem preverjanju znanja

V raziskavi smo želeli ugotoviti tudi, kakšna je povezanost med socialno-kulturnim okoljem prebivalstva v posameznih regijah in dosežki na nacionalnem preverjanju znanja. V ta namen smo pridobili podatke Statističnega urada RS Slovenije o izobrazbi in bruto plači ter izračunali povprečno stopnjo izobrazbe za posamezno regijo, kar je predstavljeno v tabeli 2.

Na podlagi podatkov Nacionalnega preverjanja znanja za leto 2007/2008 (2008) in na podlagi podatkov Statističnega urada Republike Slovenije (Popis prebivalstva ... 2008) smo primerjali dosežke učencev iz matematike in slovenščine po regijah ter dohodke in izobrazbo populacije po regijah.

**Tabela 2:** Dosežki na NPZ iz slovenščine in matematike po regijah (Nacionalno preverjanje znanja 2008; Popis prebivalstva ... 2008)

Regija	slovenščina		matematika		n	Povprečna plača (€)	Izobrazba*
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd			
Osrednjeslovenska regija	64,66	17,65	57,12	23,72	4683	1568,06	7,47
Goriška regija	62,93	17,09	56,80	22,68	1128	1351,32	6,79
Notranjsko-kraška regija	60,53	17,28	55,28	23,66	469	1207,95	6,75
Gorenjska regija	62,93	17,74	53,73	23,42	1877	1340,91	7,12
Jugovzhodna Slovenija	62,91	18,51	53,22	23,78	1508	1322,53	6,62
Obalno-kraška regija	59,26	18,24	52,67	22,9	762	1377,89	7,10
Savinjska regija	60,65	18,13	52,19	24,15	2523	1246,25	6,91
Koroška regija	60,50	17,22	51,53	23,04	759	1217,07	6,92
Spodnje posavska regija	61,65	17,06	51,45	23,19	665	1273,31	6,73
Zasavska regija	61,03	16,81	50,24	22,98	424	1295,04	6,88
Podravska regija	59,10	18,47	49,04	24,15	2698	1272,91	7,11
Pomurska regija	58,08	19,07	44,82	23,65	1156	1147,90	6,39

$\bar{x}$  - povprečno število točk na NPZ

sd - standardni odklon

n - število učencev

\*Izobrazba je izračunana kot povprečna stopnja izobrazbe za posamezno regijo glede na podatke SURS-a za leto 2002.

Primerjava dosežkov učencev med regijami je pokazala, da obstaja manjša razpršenost pri slovenščini kot pri matematiki, kjer navzdol odstopa predvsem Pomurska regija. Podobna razpršenost med regijami je bila ugotovljena že leta 2006/07 (Nacionalno preverjanje znanja 2007: 136). Tudi razpršenost dosežkov med šolami je pri matematiki večja kot pri slovenščini.

V spodnji tabeli navajamo statistične parametre, ki govorijo o povezavah med indikatorjem SES, povprečno bruto plača po regijah, izobrazbo po regijah ter dosežki na NPZ.

**Tabela 3:** Povezave med indikatorjem socialno-kulturnega okolja, povprečno bruto plača po regijah, izobrazbo po regijah ter dosežki na NPZ

	Slovenščina		Matematika	
	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p
Indikator socialno-kulturnega okolja	0,30	0,000	0,34	0,000
Povprečna bruto plača po regijah	0,73	0,007	0,68	0,015
Izobrazba po regijah	0,4	0,198	0,5	0,098

$r_{xy}$  – Pearsonov korelacijski koeficient

p - tveganje pri zaključevanju o statistični značilnosti razlike (razlika je statistično značilna:  $p < 0,05$ )

Zmerno do visoko statistično povezanost beležimo med dosežki učencev pri nacionalnem preverjanju znanja iz matematike in slovenščine po regijah in bruto plačo na prebivalca po regijah. Pri povezanosti indikatorja SES z dosežki na NPZ pri matematiki in slovenščini govorimo o nizki pozitivni statistični povezanosti. Med dosežki pri nacionalnem preverjanju znanja iz matematike in slovenščine po regijah in izobrazbo populacije po regijah pa obstaja zmerna pozitivna povezanost.

Korelacijski koeficienti, prikazani tudi v tabeli, so:

- korelacijski koeficient med dosežki učencev pri nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine in matematike ter indikatorjem SES znaša  $r_{xy}=0,30$  za slovenščino in  $r_{xy}=0,34$  za matematiko, govorimo o nizki pozitivni statistični povezanosti;
- korelacijski koeficient med dosežki učencev pri nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine po regijah in povprečno bruto plačo na prebivalca po regijah je  $r_{xy}=0,73$ , gre torej za visoko statistično povezanost;
- korelacijski koeficient med dosežki učencev pri nacionalnem preverjanju znanja iz matematike po regijah in povprečno bruto plačo na prebivalca po regijah je  $r_{xy}=0,68$ , gre za pozitivno statistično povezanost, ki je na meji med zmerno in visoko;
- korelacijski koeficient med dosežki učencev pri nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine po regijah in izobrazbo populacije po regijah je  $r_{xy}=0,4$ , to povezanost lahko opredelimo kot srednjo pozitivno povezanost;

– korelacijski koeficient med dosežki učencev pri nacionalnem preverjanju znanja iz matematike po regijah in izobrazbo populacije po regijah je  $r_{xy}=0,5$ , v tem primeru govorimo o zmerni pozitivni povezanosti.

Tudi (Toličič in Zorman 1977; Serpell 1993) v svojih raziskavah navajajo zelo podobne rezultate o povezanosti med znanjem učencev in izobrazbo staršev, in sicer se korelacijski koeficienti, ki jih navajajo omenjeni avtorji, prav tako gibljejo od 0,40 do 0,60. To vse bolj kaže na dejstvo, da na znanje in učenčeve dosežke vpliva široka paleta dejavnikov, ne le šolski.

Najvišji dosežki učencev pri obeh predmetih so v Osrednjeslovenski regiji, sledita Goriška in Gorenjska regija. Prav tako imajo te regije tudi najvišje kazalce tako pri dohodkih kot pri izobrazbi. Podobno v raziskavi ugotavlja Malačič s sodelavci (2005), v kateri je pri ugotavljanju razvoja regije definiral indeks ustvarjalnosti, ki je sestavljen iz treh komponent: indeks talenta, indeks tehnologije in indeks tolerantnosti. Indeks talenta je definiran kot delež zaposlenega prebivalstva z ustvarjalnim poklicem (znanstveniki, inženirji, profesorji, umetniki, glasbeniki, arhitekti, managerji, ekonomisti in drugi, ki se ukvarjajo s snovanjem nečesa novega in širše z ustvarjalnimi aktivnostmi nasploh). Indeks tehnologije sestavljajo indeks inovacij (število vseh patentov, število visokotehnoloških patentov, razvoj v bruto domačem proizvodu idr.). Indeks tolerantnosti je sestavljen s podatki o obnašanju oziroma strpnosti družbe do različnih manjšin, o prisotnosti tradicionalnih vrednot nasproti modernim vrednotam in o tem, koliko družba ceni individualne pravice posameznika in njegovo samoizražanje. V nadaljevanju ugotavljajo (Malačič et al. 2005), da ima najvišji indeks ustvarjalnosti Osrednjeslovenska regija, sledi ji Gorenjska, vse ostale regije pa zelo zaostajajo. Nasprotno imata Podravska in Pomurska statistična regija najnižja dosežka tako pri matematiki kot pri slovenščini, vendar je med njima pri ostalih dveh kazalcih razlika. Pomurska regija se tako po vseh kazalcih, po dosežkih pri obeh predmetih, po dohodkih kot tudi po izobrazbi uvršča najnižje (tabela 4), prav tako po indeksu ustvarjalnosti, ki ga navaja Malačič s sodelavci (2005). Indeks tolerantnosti kaže v Pomurski, Spodnjeposavski in Notranjsko-kraški regiji ter v Jugovzhodni Sloveniji, da tradicionalne vrednote prevladujejo nad modernimi vrednotami, kot je npr. strpnost družbe do različnih manjšin, koliko družba ceni individualne pravice posameznika in njegovo samoizražanje. Malačič s sodelavci (2005) tudi opozarja, da je okolje v tem primeru manj naklonjeno novostim in ustvarjalnosti kot v ostalih regijah, kjer prevladujejo bolj moderne vrednote. Indeks samoizražanja pa razkriva, da v Sloveniji izrazito dajemo prednost varnosti pred svobodo in pravico do samoizražanja. To velja za vse regije, razen za Osrednjeslovensko. Le v tej regiji so preference do svobode in pravice do samoizražanja rahlo pred varnostjo. Verjetno je to povezano z učinkom glavnega mesta, kjer je več odprtosti in izkušenj z drugačnimi in širšim svetom nasploh (prav tam).

Medtem ko se Podravska regija tako pri matematiki kot pri slovenščini uvršča na predzadnje mesto, se po dohodkih ne uvršča najnižje, po izobrazbi pa je celo

v zgornji polovici (tabela 5). Tudi po indeksu ustvarjalnosti (Malačič et al. 2005) se Podravska regija uvršča na sredino. Vzroki za nizke dosežke Podravske regije pri nacionalnem preverjanju znanja in sorazmerno ugodne ostale kazalce so zagotovo različni, verjetno jih je več, lahko pa jih iščemo v neenakomerni razvitosti regije, saj tudi pri dosežkih beležimo prav pri tej regiji največje standardne odklone. Odstopanje beležimo še pri Obalno-kraški regiji, ki ima sorazmerno visoke kazalce pri dohodkih, in opazno nižje dosežke pri matematiki. Z indeksom ustvarjalnosti (Malačič et al. 2005) pa se Obalno-kraška regija uvršča celo na tretje mesto, takoj za Osrednjeslovensko regijo in Gorenjsko. Večina ostalih regij se bolj ali manj dokaj enakomerno porazdeli v sredino po vseh treh kazalcih.

Da bi ugotovili ambicije učencev glede njihovega nadaljnjega izobraževanja, ki so povezane s socialnim okoljem, iz katerega prihajajo, smo učence vprašali tudi, na katero srednjo šolo se želijo vpisati. Največ učencev se želi vpisati na gimnazijo, in sicer več kot 46 %; na srednje strokovne šole 40 % učencev in na poklicne šole 11 % učencev. Korelacija med indikatorjem socialno-kulturnega okolja in vpisom na želeno srednjo šolo je 0,41 oz. povedano drugače, rezultati kažejo, da se na srednje šole z manj zahtevnimi programi vpisujejo v večjem deležu učenci iz nižjega socialno-kulturnega okolja.

Vpliv socialno-kulturnega okolja učenca se kaže tudi pri grupiranju učencev v nivojske skupine. Avtorici (Žakelj, Ivanuš Grmek 2010) v raziskavi navajata ugotovitve, povezane z dejavniki, ki vplivajo na razvrstitev učencev v nivojske skupine pri matematiki in slovenščini. Odločilno vlogo pri razvrstitvi učencev v nivojsko skupino so učenčeve ocene ter socialno-kulturni dejavnik učenca. Med uvrstitvijo učenca v nivojsko skupino pri matematiki in slovenščini in izobrazbo očeta in matere ter povprečnimi ocenami pri slovenščini in matematiki v 7., 8. in 9. razredu, beležimo od srednje do visoko pozitivno statistično povezanost. V skupini prve ravni zahtevnosti so praviloma učenci, ki imajo nižje dosežke in istočasno prihajajo iz družin z manj spodbudnim socialno-kulturnim okoljem (prav tam). Tudi rezultati evalvacijske študije (Žagar et al. 2003) so pokazali, da je bil v nivojskih skupinah najmočnejši dejavnik, ki je ločeval učence po uspešnosti njihova socialna pripadnost. Ta je bila celo bolj pomembna kot njihove sposobnosti, preverjene ob vstopu v šolo. V heterogenih razredih pa socialna pripadnost ni bila povezana z učno uspešnostjo. Tudi drugi avtorji pogosto ugotavljajo, da socialna pripadnost učenca (nižji socialni status) vpliva na razvrstitev učenca v posamezno (nižjo) nivojsko skupino (Boaler 1997; Aylett, 2000).

Poleg teh dejavnikov pa ne gre prezreti še enega, to je čustveno-osebnostni vidik učenja. Rezultati raziskave (Štemberger, Ivanuš Grmek, Čagran 2009) nas opozarjajo, da so v prvi ravni zahtevnosti učenci, ki so za učno delo manj motivirani, njihova motiviranost pa je odvisna predvsem od zunanjih vzpodbud. Učenci, ki obiskujejo pouk na različnih ravneh zahtevnosti, se statistično značilno razlikujejo glede na naslednje dimenzije čustveno-osebnostnega vidika učenja: toleranca do neuspeha, občutenje uspeha, odpornost proti stresu in s čustveno-

osebnostnim vidikom kot področjem v celoti. Podobno so pokazali tudi rezultati evalvacijske študije (Žagar et al. 2003), da so notranje bolj motivirani učenci na najvišji ravni zahtevnosti, medtem ko se nižja in srednja nivojska skupina v tem pogledu ne razlikujeta. Učna motivacija sicer pomembno upade v zadnjih dveh razredih devetletke (prav tam).

Lahko bi sklenili, da imajo socialno-kulturni dejavniki pomembno vlogo v razvoju in šolskem uspehu posameznika. Izobraženost in z njo povezana ustvarjalnost ter družbeni kontekst se med sabo prepletajo in tvorijo široko paleto dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost posameznika v šoli in pozneje na poklicni status. V povprečju otroci iz družin iz socialno-kulturno ugodnejšega okolja dosegajo v šoli boljše rezultate in se šolajo dlje. Dosežejo višjo stopnjo izobrazbe kot otroci iz družin iz socialno-kulturno manj ugodnega okolja (Pergar Kuščer 2003). Avtorica navaja tudi, da številni podatki o dosežkih otrok v šoli in o njihovem nadaljevanju šolanja kažejo na pomembne razlike med otroki iz različnih socialnih okolij (prav tam).

Če ta dejstva povežemo še z ugotovitvami, da med regijami obstajajo velike razlike pri izobrazbeni strukturi prebivalstva, pri povprečni bruto plači in tudi pri dosežkih učencev po regijah, lahko razlike med regijami pojasnimo z različno strukturo prebivalstva. V tem primeru je torej lahko kakovost poučevanja v vseh regijah približno enaka, pa vendar to ne zagotavlja tudi enakih možnosti učencem.

Rezultati različnih raziskav kažejo, da ekonomski in družbeni razvoj nista uspela splesti mreže dovolj močnih vezi, ki bi povezovale večje teritorialno, ekonomsko in prebivalstveno območje v homogeno in naravno celoto. Verjetno bo uresničevanje načela slovenskega šolskega sistema o enakih možnostih za optimalen razvoj v bodoče mogoče le z decentralizacija sistema in s povečevanjem šolske avtonomije ter prenosom pristojnosti in odgovornosti na šole same. Slednje bi moralo biti v nacionalnem interesu Republike Slovenije, pa tudi v dolgoročnem interesu prebivalstva, ki v takih enotah živi.

#### 4 SKLEP

Na podlagi zapisanega bi lahko trdili, da pristopi učenja in poučevanja v šoli oz. spodbudno ali nespodbudno socialno-kulturno okolje, iz katerega prihaja učenec, sami po sebi niso naddoločnica uspeha učenca v šoli. Če na znanje pogledamo v širšem kontekstu, se ne moremo izogniti interpretaciji, ki znanje postavlja v širši kontekst, ko na t. i. izkazano znanje ne vpliva zgolj šola oz. kakovost pouka, temveč se tej spremenljivki pridružujejo še številne druge, kot so kakovost učenčevega življenja, spodbudno ali nespodbudno okolje iz katerega prihaja (Toličič, Zorman 1977; Serpell 1993; Malačič et al. 2005; Pergar Kuščer 2003; Žakelj et al. 2009) do intelektualnih sposobnosti posameznika (Marjanovič Umek et al. 2006). Izobraženost in z njo povezana ustvarjalnost ter družbeni



kontekst se med sabo prepletajo in tvorijo široko paleto dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost posameznika v šoli in pozneje na poklicni status.

Med regijami obstajajo pomembne razlike, ne le v dosežkih na NPZ, kot je pokazala ta raziskava, razlike med centrom in ostalimi regijami so preprosto prevelike tudi pri drugih kazalcih. Ne glede na neuravnoteženost številnih kazalnikov, ki smo jih prikazali, pa je iskanje rešitev za težave in zadrege kot tudi iskanje priložnosti za drugačno in boljše delo potrebno prenesti tja, kjer te težave nastajajo in kjer se najboljše vidijo konkretne priložnosti za drugačno delo. Z nadaljnjimi raziskavami bi kazalo načrtno raziskati dejavnike, ki izraziteje prispevajo k razlikam v dosežkih po regijah.

Uresničevanje načela o zagotavljanju enakih vzgojno-izobraževalnih možnosti za optimalen razvoj mladih je mogoče dosežati zlasti z decentralizacijo sistema in povečanjem šolske avtonomije ter s prenosom pristojnosti in odgovornosti na šole same. Sem sodijo tudi ustrezne politike, ki pa morajo, če želijo izboljšati ali spremeniti ekonomsko, kulturno in družbeno prikrajšanost mladih, seči preko šole in zagotoviti realne možnosti uporabe in izmenjave kapitalov. Z nadaljnjimi raziskavami bi kazalo načrtno raziskati tiste dejavnike, ki izraziteje prispevajo k razlikam med regijami, kar bi olajšalo načrtovanje konkretnjših ukrepov za izboljšanje šolske politike. Znotraj šol bi veljalo raziskati vključenost šol v različne projekte, vpetost šole v regijo, sodelovanje s starši, vključenost v mednarodne projekte, kako kritično in s kakšnimi pristopi se šole lotevajo uvajanja novosti, kako ugotavljajo in evalvirajo svoje delo.

## 5 VIRI IN LITERATURA

- Aylett, Alex (2000): Setting: Does it have to be a negative experience? *Support for learning* 15 (1). 41–45.
- Boaler, Jo, (1997): Setting, social class and survival of the quickest. *British educational research journal* 23. 575–596.
- Državni izpitni center (2008): *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2007/2008*. Ljubljana.
- Malačič, Janez et al. (2005): *Študija o kazalcih ustvarjalnosti slovenskih regij*. Služba vlade Republike Slovenije za regionalni razvoj in Ekonomska fakulteta, Ljubljana.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Sočan, Gregor, Bajc, Katja (2006): Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja* 4. 25–52.
- Marjanovič Umek, Ljubica (2001): Znanje v kontekstu poučevanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika* 3. 30–39.
- Nacionalno preverjanje znanja (2007): Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2006/2007*. Ljubljana: Državni izpitni center.

- Nacionalno preverjanje znanja (2008). Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2007/2008.* Ljubljana: Državni izpitni center.
- Pergar Kuščer, Marjanca (2003): Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V: C. Razdevšek - Pučko, M. Peček (ur.) *Uspešnost in pravičnost v šoli.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 99–116.
- Popis prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj iz leta 2008 (2008)* Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Puklek Levpušček, Melita in Zupančič, Maja (2009): *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Statistični urad Republike Slovenije – podatkovni portal:* <http://www.stat.si/pxweb>
- Statistični urad Republike Slovenije, popis prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj iz leta 2002:* <http://www.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp>.
- Serpell, Robert (1993): Interference between Sociokultural and Psychological Aspects in Cognition. E. A. Forman, N. Minick in C. A. Stone (ur.): *Context for Learning.* New York: Oxford University Press, Inc.
- Štemberger, Tina, Ivanuš Grmek, Milena, Čagran, Branka (2009): Zunanja učna diferenciacija in motivacija učencev v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika* 60 (1). 54–68.
- Toličič, Ivan, Zorman, Leon (1977): *Okolje in uspešnost učencev.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Zupančič, Maja, Podlesek, Anja (2009a): Povezanost nekaterih individualnih in socialnih značilnosti slovenskih dijakov z njihovimi dosežki na PISI 2006: matematična in bralna pismenost. *Šolsko polje* 1–2. 127–144.
- Zupančič, Maja, Podlesek, Anja (2009b): Povezanost individualnih značilnosti in dejavnikov konteksta z naravoslovnimi dosežki slovenskih dijakov na PISI 2006. *Šolsko polje* 1–2. 145–154.
- Žagar, Drago, Pečjak, Sonja, Peklaj, Cirila (2003): *Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence: evalvacijska študija: zaključno poročilo.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulte.
- Žakelj, Amalija, Ivanuš Grmek, Milena (2010): *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žakelj, Amalija, Cankar, Gašper, Bečaj, Janez, Dražumerič, Stane, Rosc Leskovec, Darinka (2009): *Povezanost rezultatov NPZ pri matematiki in slovenščini s socialno-ekonomskim statusom učencev: poročilo o raziskavi.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

**Vanja Riccarda Kiswarday**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

# **SOCIALNO KOHEZIVNA ŠOLA/VRTEC KOT NAJUČINKOVITEJŠE OKOLJE ZA RAZVIJANJE ŽIVLJENJSKE ODPORNOSTI IN PROŽNOSTI**

## **1 RAZVOJ REZILIENTNOSTI (ŽIVLJENJSKE ODPORNOSTI IN PROŽNOSTI) OTROK IN MLADOSTNIKOV KOT POMEMBNA NALOŽBA ZA DRUŽBO PRIHODNOSTI**

Čas, v katerem se oblikujejo današnji otroci in mladostniki, je čas korenitih družbenih, ekonomskih in kulturnih sprememb, ki vzporedno izrednemu razvoju, napredku in raznolikim možnostim za preizkušanje osebnih in kariernih želja in ciljev prinaša tudi negotovo, kompetitivno vzdušje, povezano s tveganjem, ki pogloblja razlike med ljudmi, zvišuje pojavnost duševnih stisk in bolezni ter družbeno nesprejemljivih oblik vedenja ter ustvarja prepad med socialno vključenimi in izključenimi. Posebej ranljivi so mladi na prehodu v samostojno odraslost (Rener 2007: 42). Z usihanjem tradicionalnih virov gotovosti in varnosti tako v družini kot v procesu vzgoje in izobraževanja postaja namreč odgovornost za uspešno psihosocialno vključevanje preveč situacijsko pogojen problem posameznika, kar pogloblja neenake možnosti. Sočasno pa je razumevanje in pridobivanje socialnih veščin vedno pomembnejša dimenzija učenja v sodobni družbi. To predstavlja izziv za sistem vzgoje in izobraževanja, da prepozna in izkoristi pomen socialnega prostora v šolah in vrtcih ter aktivno udejani svojo vlogo. Socialnih spretnosti se učimo po formalni in neformalni poti, v družini, šoli in družbi, vse življenje. Zavedanje o pomenu socialnega kapitala ter odgovornost za spodbujanje osebnega in socialnega razvoja otrok in mladostnikov v vrtcih in šolah je dolgoročna naložba za socialno kohezivno družbo. Kultura šole ni samoumevna. Je plod načrtnega vlaganja v razvoj dobrega učnega okolja, ki skrbi in spodbuja uravnoteženost kognitivne, čustvene in socialne dimenzije učenja in poučevanja (Bečaj 2001: 33).

Sistemska vzpodbuda za spodbujanje celostnega učenja in poučevanja ter uresničevanja in razvijanja družbeno sprejetih vrednot, zapisanih v nacionalnih in mednarodnih dokumentih šolam, predstavlja oblikovanje vzgojnega načrta (MŠŠ 2008), v katerem imajo šole možnost opredeliti vrednote, za katere se kot skupnost še posebej zavzemajo. Vzgojni načrt je lahko odlična priložnost, da šola s proaktivnimi in preventivnimi dejavnostmi krepí ustvarjanje lastne šolske identitete in kulture, oblikuje spodbudno okolje in pozitivno čustveno klimo ter

dejavno sooblikuje skupnost, v kateri je pomemben in slišan vsak posameznik. V taki skupnosti je skrb za medsebojne odnose pomembna vrednota, saj zahteva senzibilno in odgovorno vedenje posameznika, ki daje in pridobiva v procesu medsebojnega učenja. Gotovo je pri tem ključna vloga učitelja oziroma vzgojitelja, ki s svojim vsakodnevnim pedagoškim delom, povezanim z vzpostavljanjem odnosov, postavlja vzor ravnanja otrokom in mladostnikom.

Na mnogo šolah ostaja vzgojni načrt še neizkoriščen kapital, ki je pogosto ločen od kurikula ter zreduciran na urejanje medsebojnih odnosov in preprečevanje ter sankcioniranje neželenega in odklonskega vedenja (Medveš 2011). Kot tak ob rob postavi poslanstvo razvoja človeškega kapitala, dvigovanja osebne, socialne in kulturne ravni otrok in mladostnikov. Prav to poslanstvo pa daje vzgojno-izobraževalnemu sistemu pomembno vlogo v formiranju sodobne socialno kohezivne demokratične družbe.

Obvezno šolanje predstavlja pomemben del življenja otrok in mladostnikov v občutljivem obdobju njihovega odraščanja, šolsko delo pa le eno od zanje pomembnih tematik, ki se odvija v tem socialnem prostoru (Grebenc et al. 2010: 39). Izsledki raziskave o tveganih življenjskih situacijah, v katerih se znajdejo učenci in dijaki doma in v šoli (Grebenc et al. 2010) z veliko občutljivostjo in nazornostjo ponudijo vpogled v zaznavanje in razumevanje določenih situacij v šolskem okolju, ki jih učenci, starši, učitelji in svetovalni delavci prepoznajo kot tvegane (prav tam: 51). Šolsko okolje orišejo kot prostor življenja, v katerem je proces poučevanja in učenja prepleten tudi z različnimi dejavniki tveganja, za spoprijemanje z njimi pa otroci in mladostniki večinoma niso dovolj opremljeni, zato jim mora šola omogočiti tudi razvoj tovrstnih življenjsko pomembnih kompetenc. Nekatera tveganja so neizogibna (npr. preverjanje in ocenjevanje znanja, sobivanje v šoli), nekatera izzvana (npr. vrstniško nasilje, tvegane oblike vedenja), nekatera pa izhajajo iz neenakosti in družbene šibkosti otrok (npr. pritiski, nasilje s strani odraslih). Glede na vrsto avtorji dejavnike tveganja razvrstijo v pet skupin: 1) nasilje (v vseh pojavnih oblikah), 2) posebne reakcije otrok in mladostnikov na okoliščine in dogodke, 3) domače razmere, 4) bolezni in zdravje, ter 5) šolsko delo (Grebenc et al. 2010).

Ker je temeljna postavka vzgojno-izobraževalnega procesa omogočanje in spodbujanje celostnega razvoja otrok in mladostnikov, morata vrtec in šola razviti večjo občutljivost, osveščenost in delovanje v smeri izboljšanja medosebne povezanosti in večje socialne kohezivnosti ter s posebno skrbjo skrbeti za proaktivno vključevanje otrok in mladostnikov, še posebej tistih, ki so zaradi različnih življenjskih pogojev in okoliščin prikrajšani, drugačni, izolirani, prezrti.

Bronfenbrennerjeva ekološko sistemska teorija poudarja pomembno vlogo in moč vplivanja različnih družbenih sistemov, v katere se otrok oziroma mladostnik vključuje v procesu odraščanja. Zgledujoč se po znanem afriškem pregovoru<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> »Vzgoja otroka zahteva podporo celotne vasi.«

Putnam (2004: 4) poudarja, da sodoben tempo življenja in družbene razmere 21. stoletja ne dopuščajo več sprenevedanja in prelaganja skrbi za vzgojo otrok in mladostnikov zgolj na ramena staršev. Vzgoja mora biti tudi odgovornost družbe. Šola, ki kot družbeni sistem sodi med redke obvezne institucije sodobne družbe (Barle Lakota, v Čačinovič Vogrinčič 2008: 74), je več kot primerna, da z vso odgovornostjo sprejme in uresničuje to družbeno nalogo. Za družino sta vrtec in šola zagotovo tista, ki pomembno sooblikujeta otrokov oziroma mladostnikov razvoj. Dobra socialna vključenost ter kakovostne odnosne povezave z odraslimi (vzgojitelji, učitelji in drugimi strokovnimi delavci) in vrstniki lahko vsem otrokom in mladostnikom, še posebno pa tistim, ki zaradi različnih vzrokov in okoliščin sodijo v ogrožene skupine, bistveno izboljšajo funkcionalne zmožnosti, pomagajo pri ublažitvi ali razrešitvi morebitnih stisk in težav ter varovalno delujejo pri preprečevanju razvoja sekundarnih težav. V socialno kohezivnem okolju, ki otroka oziroma mladostnika sprejema kot pomembnega člana skupnosti, ki goji do njega spodbudno visoka pričakovanja, mu glede na njegove lastne potrebe zagotavlja potrebno strukturo, pomoč in podporo pri razvijanju različnih življenjskih kompetenc in mu omogoča, da se aktivno vključuje ter s svojimi zmožnostmi, potenciali in posebnostmi soustvarja učni proces in življenje na šoli (v vrtcu), otrok oziroma mladostnik izkustveno pridobiva pomembne informacije o sebi in svojih zmožnostih. V socialno kohezivnem, učečem se okolju mu te izkušnje omogočajo tudi razvoj življenjske odpornosti in prožnosti (rezilientnosti) ter strategij, ki mu bodo v življenju pripomogle, da se bo ob težavah, stiskah in ovirah odločal za pozitivne izbire, ki mu bodo omogočale uspešno napredovanje v razvoju. Skrb za družbeno kohezivnost je odgovornost vsakega (Putnam 2004; Andrews & Sargeant 2011).

## **2 VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OKOLJE KOT SRČIKA UDEJANJANJA VIZIJE SODOBNE INKLUZIVNE IN SOCIALNO KOHEZIVNE DRUŽBE**

Lizbonska strategija izpostavlja izobraževanje in usposabljanje kot ključno pot do večje socialne kohezivnosti in človeškega kapitala, saj je nizka izobrazba poleg brezposelnosti med glavnimi dejavniki revščine in socialne izključenosti. Povezanost šole z življenjem je postala v učeči se družbi zelo pomembna. Življenje je prežeto z izobraževanjem, ki tako postaja stalno prisoten cilj in neprekinjeno posameznikovo in družbeno delovanje. Sodobna družba stremi k preseganju izločevanja – življenje in njegovo pestro raznolikost smatra za vrednoto. Zato je Mednarodna komisija za izobraževanje v 21. stoletju kot ključni izziv za zagotavljanje osnovne vizije »enakih možnosti« in »izobraževanja za vse« postavila koncept inkluzivne šole, torej šole, ki spodbuja željo po živeti skupaj, učiti se drug od drugega (Konvencija o otrokovih pravicah 1986, Salamanška deklaracija – UNESCO 1994, Lizbonska strategija 2000, Listina Združenih narodov:

Svet po meri otrok 2003). Ta koncept ima pomembno vlogo tudi pri izgrajevanju socialno kohezivne družbe. Podan je izziv učiteljem in vzgojiteljem, da z namenom povečevanja participacije v učenje, kulturo in skupnost izbirajo raznovrstne učne strategije glede na raznolikost potreb učencev (Booth, UNESCO 1996). Dokument opredeljuje tudi koncept bazičnega izobraževanja, ki mora: omogočati splošno dostopnost in promoviranje enakosti, osredotočenost na učenje, razširjanje pomenov in področja izobraževanja, povečanje učnega okolja ter okrepitev partnerstva (prav tam: 5–6).

Šolski prostor kot okolje, izkušnja in šola življenja mora otrokom in mladostnikom pomagati razvijati prožnost in odpornost za prilagajanje spreminjajočim se življenjskim in družbenim razmeram ter postaviti model in zgled socialno kohezivne skupnosti, v kateri bodo lahko z izkustvenim učenjem razvijali socialni kapital, ki je za blaginjo družbene prihodnosti enako pomemben kot kapital znanja. Snovalci zahodnih družbenih in izobraževalnih politik (Putnam 2004: 5, Phillips, Tse, Johnson, Mori 2011: 17) poudarjajo, da skrb za izboljšanje vzgojno-izobraževalnih standardov zahteva enako angažiranost pri zagotavljanju didaktično-metodičnega kot socialnega konteksta. Putnam (2004: 6) izpostavlja ključno vlogo in prednost šolanja pri spodbujanju socialnega kapitala, civilne participacije in socialne kohezije v družbi: ustrezni načini poučevanja in učenja, ki so usmerjeni v razvoj posameznikove želje po učenju in doseganju uspehov pa tudi v razvoj tolerance, spodbujanje javnega nastopanja, sodelovanja in timskega dela dolgoročno vplivajo na posameznikovo kompetenčnost in prizadevnost pri vključevanju v socialno in družbeno življenje v odraslosti; vključenost otroka oziroma mladostnika v izvenšolske in interesne dejavnosti ter v različne oblike prostovoljnega dela pomembno napoveduje njegovo družbeno vključenost. Z vidika razvoja socialnega kapitala v širši družbi Putnam poudarja izobraževalno in spodbujevalno vrednost šole, ki prepoznava soodgovornost in prepletenost vlog na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov ter se z načrtovanjem priložnosti za soustvarjanje in sodelovanje dejavno povezuje z lokalno skupnostjo. Vzgojno izobraževalne politike v nekaterih državah<sup>14</sup> so spodbujanje družbene kohezivnosti uvrstile med temeljne cilje šolanja in jo prepoznale kot pomembno poslanstvo šole. V Angliji so oblasti spodbudile šole, da posodobijo in prilagodijo vzgojno-izobraževalne pristope tako, da bodo usmerjeni v promocijo in izgradnjo družbene kohezivnosti in povezovanja med šolo in skupnostjo (The Education and Inspections Act 2006). Socialno kohezivna in rezilientna (odporna in prožna) družba zmore povezati vire (ekonomske in razvojne vire, socialni kapital, informacijske in komunikacijske sisteme) in zmožnosti (spretnosti, znanja, motivacijo, vodenje, kompetence), kar ji omogoča, da se pozitivno odziva na pospešene ekonomske, socialne in kulturne spremembe in krize 21. stoletja ter

---

<sup>14</sup> Na primer: Anglija (Education and Inspections Act 2006), Avstralija (National Action Plan for Australia's social cohesion, harmony and security, Council of Australian Governments 2005).

se ustrezno prilagodi težkim okoliščinam (prav tam). Družbena realnost kaže, da se ustvarjajo različne skupnosti, med katerimi lahko prihaja do stopnjevanja napetosti. Prav tako je dejstvo, da so nekatere skupine otrok in mladostnikov v neenakem položaju in izredno ranljive, kar je tudi lahko osnova za kopičenje nezadovoljstva in stopnjevanje napetosti, ki se, če ustrezno ne poskrbimo za njihovo celostno vključevanje, lahko manifestira z agresivnim in odklonskim vedenjem. Socialna kohezivnost kot strateški cilj zahteva odgovorno in aktivno povezovanje in soudeležbo vseh, saj se izgrajuje vsakodnevno, na vseh področjih družbenega življenja. Področje vzgoje in izobraževanja pa z omogočanjem vključevanja, s sporočanjem in zgledom medsebojnega spoštovanja, sodelovanja in vzajemne skrbi v procesu poučevanja in učenja nosi potencial najučinkovitejšega promotorja socialne kohezije.

### **3 SPODBUJANJE REZILIENTNOSTI (ŽIVLJENJSKE ODPORNOSTI IN PROŽNOSTI) KOT STRATEGIJA ZA IZBOLJŠANJE SOCIALNE VKLJUČENOSTI RANLJIVIH SKUPIN OTROK IN MLADOSTNIKOV**

Pojmovanje rezilientnosti v družboslovju zaobjema širok konceptualni okvir, ki preučuje pozitivne oblike prilagajanja v kontekstu težav (Masten, Obradović 2006: 14), vendar paradigma rezilientnosti ni osredotočena na samo reševanje težav, temveč na spodbujanje in krepitev posameznika in njegovega okolja, da bi se v težavah lahko kar najbolje odzval, jih presešel in čim uspešneje sledil razvojnemu izzivu in nalogam (Marshall 2001: 3). Po teoriji rezilientnosti sta ključna pogoja, da lahko govorimo o rezilientnem odzivu posameznika ali skupine a) izpostavljenost hudim ali dalj časa trajajočim težavam, stiskam, nevarnosti in b) pozitiven odziv oziroma uspešna prilagoditev v kontekstu težav (v smislu prilagoditve zunanjim okoliščinam in vzpostavitve posameznikove notranje integritete), ne da bi bil pri tem bistveno ogrožen potek razvojnega napredovanja (Luthar, Cicchetti 2000: 543, Masten, Obradović 2006: 15). Glede na latinski<sup>15</sup> in angleški<sup>16</sup> prevod besede rezilientnost in glede na družboslovno opredelitev lahko termin poslovenimo kot življenjska odpornost in prožnost.

Proučevanje rezilientnosti v vzgojno-izobraževalnem prostoru vstopa predvsem kot odgovor na izziv nezadostnosti in neučinkovitosti modela deficitov, ki se preveč intenzivno osredotoča na napake, težave, probleme in primanjkljaje otrok in mladostnikov, premalo pa v njihove zmožnosti in potenciale (Bernard 1997). Paradigmatski preskok iz usmerjenosti na težave v usmerjenost na zmožnosti

---

<sup>15</sup> re-silire (lat.) ponovno se dvigniti, povrniti se v prvotno stanje; *resile* (lat.) biti odporen na delovanje nečesa

<sup>16</sup> resilient (ang.) vzdržati določen napor; sposobnost povrnitve v prvotno obliko ali stanje po delovanju določenega pritiska; prožnost

in vire moči v posamezniku in okolju je tudi temeljno konceptualno izhodišče pri razvoju inkluzivne pedagogike (Lewis 2000, Margalite 2004, Masten, Gewirtz 2006, Meltzer 2004). Teorija rezilientnosti (Luthar 1996, Grotberg Henderson 2003, Masten, Obradović 2006, Masten et al. 2008) se ukvarja s preučevanjem dejavnikov, ki so ključni v procesih zmanjševanja oviranosti in povečevanja učinkovitosti posameznika v različnih težkih življenjskih okoliščinah, nesrečah, boleznih, ovirah, primanjkljajih ipd. Varovalni dejavniki in viri moči v procesu razvoja različnih spretnosti, zmožnosti, znanj in prepričanj, ki jih posameznik potrebuje pri soočanju, prilagajanju in preseganju težav ter sprejemanju izzivov so opredeljeni kot interakcija notranjih dejavnikov (osebni viri moči), zunanjih dejavnikov (viri zunanje moči in podpore) ter osebnih in medosebnih veščin. Ti dejavniki prispevajo k izgrajevanju temeljnih gradnikov rezilientnosti pri posamezniku (samozavest, samopodoba, odgovornost, samostojnost/neodvisnost, zaupanje, iniciativnost, učinkovitost) (Grotberg 1997, 2003, Masten 2008). Ob varovalnih dejavnikih so strategije za spodbujanje rezilientnosti usmerjene v izboljšanje kompetentnosti, z omogočanjem<sup>17</sup> aktivnega, kakovostnega in čim bolj samostojnega vključevanja v učnem in socialnem okolju.

Pridobivanje tovrstnih izkušenj in strategij je najučinkovitejše v obdobju zgodnjega razvoja, saj takrat otroci pridobivajo številne osnovne veščine in vrednote, ki se kot temeljni principi vgradijo v posameznikovo osebnost za vse življenje. Zato termin rezilientnost slovenimo kot življenjska odpornost in prožnost. Raziškave (Garmezy 1991, Werner 1990, Russo, Boman 2007) kažejo, da strategije za spodbujanje rezilientnosti pozitivno vplivajo na izboljšanje vedenja, motivacije za učenje, učne učinkovitosti, doživljanje uspešnosti in oblikovanje pozitivnega občutka lastne vrednosti. Posamezniki, ki imajo bolj razvite gradnike rezilientnosti bistveno boljše premagujejo različne stresorje, se hitreje in bolje prilagajajo življenjskim zahtevam in spremembam in se bolj konstruktivno vključujejo v socialno okolje. Ta zmožnost pa postaja v času intenzivnih družbenih sprememb vse bolj pomembna za uspešno odraščanje in učinkovito vključevanje v družbo.

Spodbujanje rezilientnosti v šolskem kontekstu je posebej pomembno za populacijo ranljivih skupin otrok in mladostnikov,<sup>18</sup> ki se zaradi najrazličnejših težkih življenjskih situacij znajdejo v položaju, ki vpliva na zmožnost njihovega učnega in socialnega vključevanja v šoli oziroma vrtcu. Nekateri avtorji (Benard 1997, Chapman et al. 2004, Stone 2004, Tur Kaspas, Weis 2004, Martin, Marsh 2003, 2008) pa zagovarjajo tudi širše pojmovanje spodbujanja rezilientnosti, saj menijo, da so vsi otroci oziroma mladostniki ranljivi ob spremembah, ki so povezane

---

<sup>17</sup> Omogočanje na tem mestu pomeni vzpostavljanje priložnosti in izbira ustreznih pristopov, prilagoditev in pomoči posamezniku v smislu scaffoldinga.

<sup>18</sup> Tu mislimo na otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, z učnimi težavami, tisti, ki izhajajo iz različnih jezikovnih in kulturnih skupnosti, iz socialno ekonomsko prikrajšanega okolja.



z dinamiko šolanja in izzivi odraščanja (vključevanje v novo socialno okolje ob vstopu v vrtec, ob všolanju, ob prehodu na predmetno stopnjo, v adolescentno obdobje, v srednjo šolo, v visokošolski študij, na trg dela). Mnogi med njimi intenzivno doživljajo strese vsakodnevnih šolskih obremenitev bodisi učnega bodisi psiho-socialnega izvora, kar je izpostavljeno v ugotovitvah raziskave o tveganih življenjskih situacijah otrok in mladostnikov (Grebenc, et al. 2010). Pogostejšo intenzivnost različnih problemov (učnih, čustvenih, vedenjskih), ki se pri otrocih in mladostnikih pojavljajo pri prehajanju med različnimi šolskimi podsistemi izpostavljajo tudi nekatere druge slovenske raziskave (Makarovič et al. 1994, Bečaj 1998, Magajna et al. 1999, 2002, v: Magajna 2008: 17).

V obdobju otroštva in najstništva so spretnosti in veščine, ki povečujejo zmogljivost rezilientnega odziva tesno povezane z učenjem in z odnosi v vrtcu oziroma šoli. Raziskovalci pri večini otrok, ki so odraščali v izjemno težkih okoliščinah in so se nanje rezilientno odzivali opažajo, da se ravno šola pojavlja kot prostor, ki z učenjem, pridobivanjem življenjskih spretnosti, s strukturo, predvidljivostjo, pozitivno naravnostjo, visokimi pričakovanji, lahko omogoča doživljanje varnosti, uspeha, učinkovitosti in občutenja lastne vrednosti (Benard 1997, Meichenbaum 2008).

Strategije za spodbujanje rezilientnosti temeljijo na procesih medsebojnega povezovanja in sodelovanja in ne zgolj na dejavnostih, vezanih na posameznika. Lahko jih umestimo v vzgojni koncept v določenem socialnem okolju (v oddelku, šoli, vrtcu), saj se neločljivo povezujejo s sodobnimi, konstruktivističnimi oblikami poučevanja in učenja, s celostnim osebostnim razvojem posameznika, z vzpostavljanjem in oblikovanjem kakovostnih medsebojnih odnosov in s krepitvijo povezovanja in dejavnega sodelovanja med družino, šolo (vrtcem) in lokalno skupnostjo (Kovač Šebart, Krek, Vogrinc 2006). Pomen celostnega in sistemskega proaktivnega delovanja je pravzaprav nujen, saj raziskave (Masten et al. 2008) opozarjajo na siceršnjo nevarnost verižne reakcije dejavnikov tveganja in s tem nacepljanja novih, sekundarnih težav v primeru, če izvirne težave ne prenehajo in otrok oziroma mladostnik ne dobi potrebne podpore iz okolja (na primer: večanje učnih težav, vrzeli v znanju, stopnjevanje nezadovoljstva, uporniške in moteče, lahko tudi agresivne oblike vedenja), ali pa celo naleti na nove težave (izločanje, zasmehovanje ipd.). Po Bronfenbrennerjevi ekološki sistemski teoriji (Bronfenbrenner 1990) je otrokov razvoj postavljen v kontekst sistema odnosov, ki opredeljujejo otrokovo okolje in delujejo kot kompleksen sistem, v katerem vsak izmed dejavnikov posebej ter vsi v medsebojni interakciji vplivajo na proces otrokovega razvoja, le-ta pa glede na aktualno razvojno stopnjo prav tako vpliva na značilnosti njegove interakcije z okoljem (Masten, Gewirtz 2006, Meichenbaum 2008). Preučevanje otrokovega razvoja torej zahteva preučevanje in spreminjanje širšega konteksta otrokove vključenosti v družbo in interakcije med sistemi, ki neposredno ali posredno vplivajo in sooblikujejo kontekst otrokovega razvoja.

#### 4 PRIMER IMPLEMENTACIJE PARADIGME REZILIENTNOSTI V AVSTRALSKIH ŠOLAH

Verjetno so naravne in družbene značilnosti Avstralije ter izredna usmerjenost v razvoj do človeku spoštljivega, prijaznega in spodbudnega okolja botrovali, da so avstralski raziskovalci že v začetnem obdobju raziskovanja rezilientnosti prepoznali vrednost novih spoznanj in se intenzivno vključili v raziskovanje in diseminacijo paradigme rezilientnosti. Avstralske oblasti so prepoznale ranljivost otrok in mladostnikov v današnjem svetu kot problem, ki se ga želijo aktivno lotiti in spreminjati z zavedanjem, da ima šola kot vzgojno-izobraževalno in socialno okolje pomembno vlogo v osebnotnem razvoju otrok in mladostnikov in lahko pozitivno ali pa negativno vpliva na njihovo počutje in duševno zdravje. Zato so pozvali učitelje, da sodelujejo pri krepitvi otrok in mladostnikov v procesu njihovega odraščanja, ki je v sodobnem svetu pogosto izpostavljeno številnim in različnim pritiskom in težavam, zaradi katerih so mladi vedno bolj ranljivi in ogroženi, da razvijejo zdravju in skupnosti škodljive oblike vedenja ali zbolijo za kakšno od oblik duševne bolezni.<sup>19</sup> V okviru avstralskega nacionalnega projekta »Embrace the future«<sup>20</sup> so na osnovi empiričnih in teoretičnih spoznanj leta 2005 pričeli razvijati program »The resilient schools program«. Cilj programa je implementacija strategij, ki spodbujajo rezilientnost, duševno zdravje in dobro počutje (wellbeing) osnovnošolske populacije v vzgojno-izobraževalna načela, prakso in kurikule osnovnih šol, z namenom, da spoznanja s področja raziskav rezilientnosti vključijo v vzgojno-izobraževalno delo v šolah. Učitelje in druge strokovne delavce so povabili k usposabljanju za razumevanje koncepta rezilientnosti in spoznavanju načinov za vključevanje ključnih varovalnih procesov v pouk, saj je spodbujanje rezilientnosti bistveno bolj učinkovito in dostopno, če so temeljna načela vtkana v kurikulum in vsakodnevno šolsko prakso, kot če bi jih posredovali v obliki specializiranih delavnic in seminarjev (Benard 1997, Meichenbaum 2008). Pri tem učitelji niso bili pozvani k učenju specialističnih znanj za promocijo rezilientnosti in duševnega zdravja med otroki – projekt stremi predvsem k razvoju osveščenosti ter refleksiji vrednot, stališč in prepričanj, ki jih na osnovi subjektivnih teorij poučevanja učitelji s svojim pedagoškim delovanjem in zgledom prenašajo na učence v vsakodnevnih odnosih in interakcijah, ki imajo velik vpliv na osebnotni razvoj otrok in mladostnikov. Spremembe se ne nanašajo toliko na vsebine poučevanja temveč predvsem na sporočilnost pedagoških pristopov, kakovost odnosov in sprejemanje in omogočanje aktivne participacije vsakega učenca (Howard, Johnson 2000). Udejanjanje spoznanj s področja razvoja rezilientnosti v šolski praksi ponuja učiteljem naslednje izzive:

<sup>19</sup> Po oceni WHO naj bi bilo leta 2020 obolenje za depresijo najpogostejša zdravstvena težava. V Avstraliji pa ocenjujejo, da ima kar 20 % mladih težave z depresijo.

<sup>20</sup> [Http://www.embracethefuture.org.au/resiliency/index.htm](http://www.embracethefuture.org.au/resiliency/index.htm)

- spoznavanje ključnih načel za spodbujanje rezilientnosti;
- prepoznavanje in spreminjanje negativnih predsodkov o potencialih posameznega učenca ali skupin učencev;
- razvoj senzibilnosti za prepoznavanje priložnosti za spodbujanje razvoja rezilientnosti v vsakodnevnih učnih situacijah;
- prepoznavanje ranljivih posameznikov ter otrok in mladostnikov, ki so se znašli v težavah, z namenom zagotavljanja možnosti za zgodnjo pomoč bodisi na ravni skupinskih in individualnih oblik dodatne pomoči bodisi vključevanja zunanjih, specialističnih oblik pomoči (v primerih, ko so potrebe otroka tako kompleksne, da jih šola ne more v zadostni meri samostojno obravnavati);
- izogibanje negativni in v probleme usmerjeni komunikaciji z otroci in mladostniki.

Implementacija paradigme rezilientnosti v vzgojo in izobraževanje povečuje priložnosti, da se otroci in mladostniki učijo in razvijajo socialne in emocionalne spretnosti, ki lahko pomembno vplivajo, da se bodo bolj kompetentno odločali v tveganih situacijah, ki so del odraščanja. Prepričani so, da se lahko otroci in mladostniki optimističnega mišljenja naučijo (Williams 2009) in da lahko življenjsko odpornost in prožnost najbolje razvijajo v spodbudnem, vključujočem in podpornem okolju, ki verjame v vrednost in potenciale vsakega posameznika, jih razvija in omogoča aktivno participacijo vsakega posameznika (Marshall 2001, Henderson 2007). Tako implementirana sprememba paradigme ne vpliva zgolj na spodbujanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih, ampak tudi pri učiteljih in vzgojiteljih (Weatherby-Fell, Vincent 2000, Howard, Johnson 2002, Benard 2007, Cefai 2008). Doseganje zastavljenih izzivov učiteljem prinaša občutek lastne učinkovitosti, kompetentnost pri obvladovanju sprememb, vzpostavljanju aktivnega povezovanja in soustvarjanja vzgojno-izobraževalnega procesa s starši in lokalno skupnostjo ter več zadovoljstva pri delu. Sprememba paradigme s ključnimi načeli (s skrbnimi odnosi, ustrezno visokimi pričakovanji in standardi znanja ter omogočanjem aktivne participacije vsakega posameznika in priložnosti za skupno soustvarjanje), tako zajame vse člene v vzgojno-izobraževalnem procesu in celostno vpliva na spremembo šolske kulture in klime in se razvije v »rezilientno šolo«.

#### **4.1 Opredelitev načel, ki so ključna za razvoj rezilientne šole**

V nadaljevanju bodo predstavljena ključna načela, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa (kultura iskrenih in skrbnih medsebojnih odnosov, sporočanje ustrezno visokih pričakovanj in standardov znanja ter zagotavljanje priložnosti za aktivno participacijo v vrtcu oziroma šoli) ter strategije za uresničevanje teh načel pri pouku.

### **4.1.1 Iskreni in skrbni medsebojni odnosi**

V procesu poučevanja in učenja vstopajo učitelji in vzgojitelji v neposreden odnos in interakcijo z otroki oziroma mladostniki, zato se morajo zavedati pomembnosti svoje vloge v procesu razvoja in odraščanja vsakega posameznika. S pozicijo pomembnega odraslega predstavljajo neposreden model vedenja in vzpostavljanja odnosov tako do predmeta in vsebin, ki jih poučujejo, učenja na splošno kot tudi do vsakega posameznika v skupini (Benard, 1997, 2007). Zato je pomembno, da s svojim vedenjem sporočajo: iskreno skrb za dobrobit in optimalen celostni razvoj vsakega posameznika v skupini; dostopnost in pripravljenost, da prisluhnejo skrbem otrok in mladostnikov, so ob tem empatični, razumevajoči in optimistično proaktivno naravnani; da verjamejo v potenciale in vire moči otrok in mladostnikov in njihovega okolja ter jim pomagajo pri prepoznavanju in razvijanju le-teh; da so spodbudni in pozitivno usmerjeni v procesu poučevanja in učenja; da spodbujajo spreminjanje iracionalnih prepričanj in negativnih misli ter otroke in mladostnike z zgledom učijo reševanja problemov; da ne dajejo negativnih pripomb, ki so lahko boleče in škodljive, saj jih navadno otrok oziroma mladostnik zelo osebno vzame; da so pozorni tudi na sporočilnost prikritega kurikula, ki je zelo močan v utrjevanju medsebojnih odnosov in položaja posameznika v skupini; da ustvarjajo tako skupinsko kulturo in klimo, v kateri ni tolerance do zaničevanja in nasilja; da skrbijo za redno komunikacijo s starši, namenjeno spremljanju in priznanju napredka ter načrtovanju ciljev in načinov usklajene podpore in pomoči otroku oziroma mladostniku (Benard 1997, Howard, Johnson 2000, Henderson 2007).

Čeprav so kakovostni odnosi med učitelji/vzgojitelji in otroki in mladostniki ter njihovimi starši oziroma skrbniki zelo pomembni, imajo pri udejanjanju paradigme rezilientnosti izredno pomembno vlogo tudi odnosi med vodstvom šole/vrtca do zaposlenih in medsebojni odnosi med učitelji in vzgojitelji (Henderson, Milstein 2003). Ključni dejavniki pri kakovostnem oblikovanju le-teh so: zagotavljanje priložnosti za profesionalni in osebni razvoj zaposlenih; učinkovito, kompetentno in skrbno vodenje in upravljanje šole/vrtca; ugodni delovni pogoji in zdravstveni standardi; opažanje in priznanje dobre prakse in dosežkov, ki doprinejajo k večanju kakovosti šole/vrtca (prav tam: 59–72).

### **4.1.2 Visoka pričakovanja in standardi znanja**

Med pomembnimi dejavniki, ki vplivajo na življenjsko odpornost in prožnost posameznika, so znanja in spretnosti, kompetence, učna uspešnost, občutek lastne učinkovitosti (Masten 2008, Howard, Johnson, 2000), na kar ne vplivajo samo inteligentnost in naravne sposobnosti posameznika, ampak pomembno tudi dejavniki okolja. V veliki meri je pomembna kakovost domačega okolja in

odnos staršev oziroma skrbnikov do znanja in učenja, pa tudi do šole in učiteljev. Med varovalnimi dejavniki, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti v domačem okolju, so v povezavi s šolskim delom najpogosteje navajani naslednji: stimulatивно in podporno domače okolje, saj v disfunkcionalnem otroci in mladostniki težje organizirajo čas in prostor za učenje; zaupanje staršev v sposobnosti in zmožnosti svojih otrok, zanimanje za njihovo učno delo, izogibanje podcenjevanju in zasmehovanju; ustrezno vzgojno ravnanje v primeru vedenjskih ali razvojnih težav, ovir, motenj oziroma primanjkljajev; strukturirano domače okolje, v katerem imajo otroci in mladostniki uravnotežene pravice in dolžnosti, v katerem je znanje vrednota in so otroci in mladostniki za učenje spodbujani in motivirani (Bennard 1997).

Seveda šola/vrtec in učitelji oziroma vzgojitelji ne morejo vedno v zadostni meri vplivati na kakovost pogojev v otrokovem oziroma mladostnikovem domačem okolju, če je le-to potrebno sprememb, zato je toliko bolj pomembno, da si prizadevajo za ustvarjanje pozitivne, stimulatívne in vključujoče učne klime v šoli/vrtcu, ki omogoča otroku oziroma mladostniku, da z izkustvenim in glede na posameznikove potrebe in zmožnosti prilagojenim učenjem, ki vključuje tudi učenje o učenju in razvoj metakognitivnih strategij, s čimer se omogoča izgradnja samozaupanja in samoučinkovitosti. Preučevanje rezilientnosti med otroki in mladostniki, ki so odraščali v prikrajšanem in nespodbudnem okolju (Rutter, 1979), so pokazale, da so – ne glede na to – nekateri otroci in mladostniki dosegali dobre učne rezultate in se niso vključevali v skupine mladostnih prestopnikov. Ti otroci in mladostniki so bili vključeni v šole, ki so imele jasno določena in izražana pričakovanja ter jasna in dogovorjena pravila, poudarjale so vrednost in pomen učenja ter omogočale aktivno participacijo pri pouku, organizirale pa so tudi različne zanimive obšolske dejavnosti, da so imeli otroci in mladostniki možnost kakovostne izbire za preživljanje prostega časa. Masten in Coatsworth (1998) med pomembne dejavnike uvrščata tudi visoko strokovno usposobljenost učiteljev, možnost kontinuiranega profesionalnega razvoja učiteljev in skrbno spremljanje učnega napredovanja otrok in mladostnikov (Henderson, Milstein 2003).

Raziskovalci ugotavljajo visoko korelacijo med ustrezno visokimi pričakovanji do otrok in mladostnikov in njihovo učno uspešnostjo (Margalit, Idan 2004). Med pomembne pedagoške strategije za uresničevanje tega načela sodijo: določanje minimalnih standardov znanja in zastavljanje realno dosegljivih ciljev; zagotavljanje prilagoditev, podpore in dodatne učne pomoči učencem z učnimi težavami; dogovorjeno vključevanje otrok in mladostnikov v obšolske dejavnosti, ki vključujejo aktivno uporabo znanja; poudarjanje pomena branja in spodbujanje k rednemu, vsakodnevnemu branju povezanim z učno snovjo in splošno razgledanostjo; visoka osebna pričakovanja učiteljev in njihova pripravljenost, da prevzemajo odgovornost za učno napredovanje otrok in mladostnikov; ustvarjanje pozitivne učne klime, ki se odraža tako v urejenosti okolja kot v redu in disciplini v šoli/vrtcu; zaščita časa, ki je namenjen poučevanju (spoštovanje točnosti,

preverjanje prisotnosti, nedopuščanje motenja in prekinjanja pouka) (Henderson, Milstein 2003, Henderson 2007).

#### **4.1.3 Zagotavljanje priložnosti za aktivno participacijo in soustvarjanje**

Uspešne šole ponujajo veliko priložnosti za aktivno participacijo, kar v veliki meri spodbuja učno uspešnost ranljivih skupin otrok in mladostnikov (Rutter 1979, Benard 1997, Masten 2005, 2008, Meichenbaum 2008). Aktivna vključenost in sodelovanje otrok in mladostnikov pri pouku in na ravni šolskih dejavnosti ter prevzemanje odgovornosti za določene dejavnosti, da otrokom in mladostnikom občutek pripadnosti, vrednosti, zaupanja in odgovornosti. Hkrati je to dobra priložnost, da celostno uporabijo svoje znanje in spretnosti in izkoristijo potencialne, ki sicer morda sploh ne bi prišli do izraza, s konkretnimi lastnimi izkušnjami si pridobivajo občutek lastne učinkovitosti, se učijo sodelovanja in timskega dela. Aktivno vključevanje otrok in mladostnikov tudi preprečuje razvoj občutka odtujenosti, ki se pogosto pojavlja pri ranljivih in prikrajšanih skupinah otrok in mladostnikov. Strategije, ki omogočajo in spodbujajo participacijo so: sodelovalno učenje, ki od otrok in mladostnikov zahteva učenje in razvijanje socialnih in akademskih spretnosti, kot so dogovarjanje, sodelovanje, soustvarjanje, medsebojno spodbujanje in skupno reševanje problemov, da bi dosegli učni cilj (Benard 1997, Henderson, Milstein 2003, Meichenbaum 2008).

##### *4.1.3.1 Sodelovanje pri oblikovanju načrta učenja*

Čeprav je učni načrt predpisan, lahko otroke in mladostnike do določene mere vključimo tudi v ta proces soustvarjanja. Učitelji oziroma vzgojitelji morajo poskrbeti za izvedbo temeljnih vsebin, ob tem pa lahko upoštevajo spontane asociacije otrok in mladostnikov, ki povezujejo predpisan kurikulum in njihove osebne interese in izkušnje. Na tak način jim omogočimo, da si približajo in personalizirajo učenje, ki s tovrstno participacijo dobi posebno vrednost in pomen, saj učni proces na nek način posvojijo. Kadar je mogoče, jim lahko damo možnost tudi, da izberejo vrstni red vsebin.

##### *4.1.3.2 Skupno reševanje razrednih težav na razrednih sestankih*

Šola/vrtec je prostor življenja, zato je povsem naravno, da lahko pride tudi do nesoglasij, težav, konfliktov – so sestavni del življenja. Tudi to je priložnost za učenje in razvoj rezilientnosti, zato je bolje, da učitelj oziroma vzgojitelj ne posreduje z avtoriteto, ampak na posebnem razrednem sestanku v reševanje

problema vključi otroke in mladostnike. Tako dobijo sporočilo, da težave niso samo problem posameznika, ampak da zadevajo skupino, da težave niso nekaj »slabega« ampak, da prinašajo priložnost za ustvarjalno dogovarjanje in iskanje rešitev ter napredovanje v psiho-socialnem razvoju skupine (Henderson, Milstein 2003). Otroci in mladostniki imajo tako priložnost, da se učijo poslušati drug drugega, prispevati lastne ideje za reševanje težav in zaupati, da se za vsak problem lahko poišče rešitev, da vedno obstaja izhod iz težav in da se v primeru težav ne zapiramo sami vase, ampak da je koristno pridobiti pomoč in podporo drugih ter rešitve iskati v sodelovanju.

#### *4.1.3.3 Vključevanje otrok in mladostnikov v proces ocenjevanja in postavljanja ciljev*

Preverjanje in ocenjevanje znanja je odlična priložnost za usmerjanje in vodenje k napredovanju. Sporočilo, da je napake vredno sprejeti in se iz njih učiti, je pomembna naložba v oblikovanje osebnosti. V povratni informaciji učitelj oziroma vzgojitelj otroku ali mladostniku lahko da priznanje za napredek in dosežen uspeh ter z njim odkriva vzroke za morebitne neuspehe in načine, kako jih je mogoče odpraviti. Tak način sodelovanja pri ocenjevanju in postavljanju ciljev otroku oziroma mladostniku sporoča, da je njegovo delo spremljano, daje občutek varnosti, da je na pravi poti oziroma, da jo lahko ob podpori doseže pravočasno, hkrati spoznava tudi učiteljeve kriterije kakovosti, ob katerih se postopoma uči poštenega vrednotenja lastnega učenja in dela ter ustreznega nadaljnega načrtovanja ciljev (Howard, Johnson 2000, Henderson, Milstein 2003).

#### *4.1.3.4 Soustvarjanje in dogovorjeno postavljanje mej in pravil ter spodbujanje za prevzemanje odgovornosti*

Z vključevanjem otrok in mladostnikov v proces oblikovanja in določanja razrednih pravil in norm, povezanih z vedenjem in sodelovanjem pri pouku, ter posledic pri kršenju le-teh lahko učitelj oziroma vzgojitelj spodbudi doživljanje soudeleženiosti in s tem tudi večjo stopnjo odgovornosti. Otroci oziroma mladostniki tako dogovorjena pravila razumejo kot potrebna, spodbudna in smiselna, ker jih sprejemajo kot del strukture, ki je namenjena podpori za njihovo kakovostnejše sobivanje in napredovanje. Tudi v primeru kršenja dogovorov je bolj učinkovito, če se lahko sklicujemo na predhodne, skupaj dogovorjene norme in posledice ob kršenju le-teh, kot če bi se odzivali glede na enostransko postavljena pravila. Če so soudeleženi pri načrtovanju, otroci oziroma mladostniki doživljajo pravila kot bistveno bolj pravična in lažje prevzamejo odgovornost za lastna dejanja. Če otroke oziroma mladostnike obravnavamo kot zaupanja vredne in odgovorne

(primerno razvojni stopnji posameznika), bodo to poskušali tudi uresničevati (Howard, Johnson 2000, Henderson, Milstein 2003, Henderson 2007, Cefai 2008).

## 5 SKLEP

Z vidika večanja socialne kohezivnosti ter spodbujanja rezilientnosti predstavljata vrtec in šola kot vzgojno-izobraževalni in socialni prostor odličen sistem, v katerem je možno zagotavljati številne varovalne dejavnike, procese in mehanizme, ki se vzpostavljajo ob pozitivni klimi, razvijanju občutka pripadnosti, medsebojni povezanosti in komunikaciji, ki otrokom in mladostnikom sporoča, da je učiteljem in vzgojiteljem, kot strokovnim delavcem in pomembnim odraslim mar za njih tako z učnega kot osebnega vidika, ob zagotavljanju varnega okolja z jasno podanimi pravili, ki preprečujejo in uravnavajo nasilje, spoštovanje in tolerantnost, organiziranju medvrstniške pomoči (mediacija, učna pomoč, prostovoljstvo, mentorstvo), zagotavljanju krožkov in obšolskih dejavnosti, povezanosti s starši in z lokalno skupnostjo, predvsem z organizacijami, ki spodbujajo zdrav način življenja, ustvarjalno in aktivno preživljanje prostega časa otrok in mladostnikov (npr. taborniki, skavti, glasbene šole, športni klubi, knjižnice) (Meichenbaum, 2006). Šola, ki spodbuja vsestranski razvoj otrok in mladostnikov in jih pripravlja za polnovredno življenje, tudi s tem, da jih opremlja za učinkovito soočanje in premagovanje težav in različnih preizkušenj ter jih ohrabri in ojača za spoprijemanje z novimi izzivi, mora biti šola, ki vabi k učenju, ustvarjanju, odkrivanju in razvijanju talentov, močnih področij, sodelovanju, medsebojni pomoči in povezovanju, ne le znotraj nje same, temveč tudi navzven, saj je z vsakdanjim življenjem povezana v tolikšni meri, da se ne more iz njega izvzeti in se izolirati v »učni laboratorij«, kjer je pomembno le znanje, ne pa tudi proces učenja in osebnostnega zorenja.

V avstralskem primeru je implementacija paradigme rezilientnosti v šole in vrtce usmerjena v obogatitev treh ciljnih področjih – kurikula, šolske kulture in povezovanja z okoljem, saj imajo otroci in mladostniki najboljše možnosti za razvijanje rezilientnosti v šoli oziroma vrtcu, ki rezilientnost sporoča in spodbuja celostno – na vsakem koraku tako s pristopi kot tudi z vsebinami (Benard 1997, Meichenbaum 2008).

Preko izkustvenega učenja v šoli oziroma vrtcu, ki predstavljata pomemben del življenja otrok in mladostnikov in sta glavno prizorišče njihovega zorenja in odraščanja (Barle Lakota v: Čačinovič Vogrinčič 2008: 74), lahko otroci in mladostniki ob razvijanju akademskih kompetenc razvijajo tudi socialne in emocionalne kompetence (na primer socialne in komunikacijske spretnosti, spretnosti reševanja konfliktnih situacij, optimistično naravnane strategije reševanja problemov, uravnavanje stresa, skrb za zdrav način življenja, samoobvladovanje čustvovanja in vedenja, in podobno). S tem oblikujejo pomembne gradnike rezilientnosti: občutek varnosti, temelje zaupanja, samopodobo, samozavest, odgovornost,



samostojnost, iniciativnost in učinkovitost (Grotberg 1997). Okolje, v katerem otroci in mladostniki odraščajo da pomemben in dolgoročen pečat, zato je pomemben premik h kulturi dobrih odnosov in večje kohezivnosti v oddelkih (Bečaj 2001), kjer bodo opažene in ustrezno obravnavane potrebe vsakega posameznega otroka in mladostnika kot tudi oddelčne skupnosti kot celote. S svojim subtilnim in profesionalnim pedagoškim pristopom lahko učitelj oziroma vzgojitelj prepreči ali ublaži marsikatero težavo ali oviro v razvojnem in vzgojno izobraževalnem procesu otroka oziroma mladostnika ter doprinese k njegovi kakovostnejši vključenosti v procese učenja in socializacije ter vpliva na kakovost njegovega duševnega zdravja. Današnja populacija otrok in mladostnikov je izjemno heterogena, kompleksna in tudi ranljiva. Če pričakujemo in želimo, da bo vzgojitelj oziroma učitelj celostno pristopal in vodil vzgojno-izobraževalni proces, spodbujal osebni razvoj otrok in mladostnikov in njihovo življenjsko odpornost in prožnost ter s tem dolgoročno prispeval k dobrobiti družbe, mora tudi družba aktivno poskrbeti za spodbujanje rezilientnosti in večje kohezivnosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu ter za profesionalnost in družbeno prepoznavnost pomembnosti vloge vzgojiteljev in učiteljev, saj preobremenjeni in izgoreli z neustreznim statusom v družbi ne morejo kakovostno in subtilno vstopati v medsebojno interakcijo in v kakovostno vsakodnevno interakcijo z otroki in mladostniki.

## 6 VIRI IN LITERATURA

- Barle Lakota, Andreja (2008): Od instrumentalne k etični razsežnosti učenja. Čačinovič Vogrinčič, Gabi (ur.): *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: ESS EU in MŠŠ RS. 73–82.
- Bečaj, Janez (2001): Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika* 52/1. 32–44.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Benard, Bonnie (1997): *How to be a turnaround teacher/mentor*. <http://www.resiliency.com/htm/turnaround.htm> (26. 7. 2011).
- Benard, Bonnie (2007): The Foundations of the Resiliency Framework From Research to Practice. Henderson, Nan (ur.): *Resiliency in action*. Resiliency in Action, Inc. 3–8.
- Cefai, Carmel (2008): *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley, cop.
- Chapman, James, Tunmer, William, Prochnow, Jane (2004): Repressed Resilience? A longitudinal study of reading, self-perceptions and teacher behaviour ratings of poor and average readers in New Zeland. *Journal of the International Academy for research in learning disabilities*. *Thalamus* 22/1. 9–15.

- Delors, Jacques (1996): *Učenje – skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Grebenc, Vera et al. (2010): *Učenci in dijaki v tveganih življenjskih situacijah: strategije obvladovanja tveganih življenjskih situacij v šoli in doma (končno poročilo projekta)*. Ljubljana. Fakulteta za socialno delo.
- Grotberg Henderson, Edith (1997): *The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions*, Civitan International Research Center. <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html> (7. 4. 2009).
- Grotberg Henderson, Edith (2003): What is resilience? How do you promote it? How do you use it?. Grotberg H. E. (ur): *Resilience for today: gaining strength from adversity*. Praeger publishers, Westport, USA. 1–30.
- Henderson, Nan (ed.) (2007): *Resiliency in action*. Resiliency in Action, Inc.
- Henderson, Nan, Milstein, Mike (2003): *Resiliency in schools – Making it happen for students and educators*. Corwin press, Inc., A Sage Publications Company. CA
- Howard, Sue, Johnson, Bruce (2000): *Young adolescents displaying resilient and non-resilient behaviour: insights from a qualitative study - can schools make a difference: Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*. Australian Institute of Criminology. <http://www.aic.gov.au/documents/> (2. 11. 2011).
- Howard, Sue, Johnson, Bruce (2002): *Resilient teachers: Resisting stress and burnout*. <http://www.aare.edu.au/02pap/how02342.htm> (2. 11. 2011).
- Kovač Šebart, Mojca, Krek, Janez, Vogrinc, Janez (2006): O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika* 57/5. 22–42.
- Lebarič, Nada, Kobal Grum Darja, Kolenc, Janez (2006): *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Didakta.
- Lewis, Jeff (1999): Research into the concept of resilience as a basis for the curriculum for children with EBD. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties* 4/2. 11–22.
- Luthar, Suniya, Cicchetti, Dante, Becker, Bronwyn (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Dev* 71(3). 543–562.
- Magajna, Lidija (ur.) (2008): *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Margalit, Malka, Idan, Orly (2004): Resilience and hope theory: An expanded paradigm for learning disability research. *Thalamus* 22(1). 58–64.
- Marshall, Katy (2001): *Bridging the Resilience Gap: Research to Practice*. National Resilience Resource Center, University of Minnesota & Center for the Application of Prevention Technologies.
- Masten, Ann (2001). »Ordinary magic: resilience processes in development.« *American Psychologist* 56. 227–239.

- Masten, Ann, & Coatsworth, Douglas, (1998): The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist* 53. 205–220.
- Masten, Ann, Gewirtz, Abigail (2006): *Resilience in development: The importance of early childhood. Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Center of Excellence for Early Childhood Development.
- Masten, Ann, Obradović, Jelena (2006): Competence and Resilience in Development. *New York Academy of science annals* 1094. 13–27.
- Masten, Ann (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling* 12/2. 76–84.
- Medveš, Zdenko (2011): Kaj so šole vnesle v vzgojne načrte. *Revija Vzgoja* 13/51. 14–15.
- Meichenbaum, Donald (2006): How educators can nurture resilience in high-risk children and their families <http://www.schoolviolenceprevention.org> (2. 7. 2010)
- Meichenbaum, Donald (2008): Bolstering resilience: benefiting from lessons learned. In Brom et al. (Eds.). *Treating traumatized children: Risk, Resilience and Recovery*. New York: Routledge. 183–192.
- Meltzer, Lynn (2004): Resilience theory An expanded paradigm for learning disabilities. Research. *Journal of the International Academy for research in learning disabilities. Thalamus* 22/1. 6–8.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). Bruselj. <http://linux.acs.si/memorandum/html/> (22. 3. 2010).
- MŠŠ (2008): *Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole*.
- Noelene Weatherby-Fell, Karen Vincent (2000): *Social And Emotional Wellbeing In Teacher Education: Reflections By Early Career Teachers*. Centre for Professional Development, Griffith University. 470–474.
- Opara, Božidar (2009): *Vloga in naloga vrtecev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: CenterKontura.
- Opara, Božidar et al. (2010): *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Putnam, Robert (2004): *Education, Diversity, Social Cohesion and "Social Capital"*. Meeting of OECD Education Ministers: Raising the quality of education for all. Dublin, 18–19 March 2004.
- Rener, Tanja (2007): Globalizacija, individualizacija in socialna izključenost mladih. V: *IB revija: revija za strokovna in metodološka vprašanja trajnostnega razvoja* 41/2. 40–49.
- Ruso, Rebecca, Boman, Peter (2007): Primary School Teachers' Ability to Recognise Resilience in their Students. *The Australian Educational Researcher* 34/1. 17–32.

- Stone, Addison (2004): The role of social support and congruency of perspectives in moderating threats to self-concept in high-functioning adolescents with learning disabilities. *Journal of the International Academy for research in learning disabilities. Thalamus* 22/1. 40–49.
- Strmčnik, Franc (1999): Značilnosti pouka. *Sodobna pedagogika* 3/99. 126–139.
- Tur-Kaspa, Hana, Weisel, Amatzia (2004): Teachers' causal attributions for low achieving students academic performance: The effects of labels and contact. *Journal of the International Academy for research in learning disabilities. Thalamus* 22/1. 33–39.
- Weatherby-Fell, Noelene, Vincent, Karen (2000): *Social And Emotional Wellbeing In Teacher Education: Reflections By Early Career Teachers*. Centre for Professional Development, Griffith University. 470–474.
- Werner, Emmy (1990): Protective factors and individual resilience. V: Shonkoff, Meisels (ur.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press. 115–132.
- Williams, Gaye (2009): Engaged to Learn Pedagogy: Theoretically Identified Optimism Building Situations. V: Hunter, Bicknell, & Burgess (ur.), *Crossing divides: Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (Vol. 2)*. Palmerston North, NZ: MERGA.

**Sonja Rutar**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Pedagoški inštitut v Ljubljani

sonja.rutar@pef.upr.si

## **RAZRED IN SKUPINA OTROK KOT UČEČA SE SKUPNOST**

### **UVOD**

Zagotavljanje kohezivnosti temelji v zavedanju, da so demokracija, osebna svoboda, socialni dialog, enake možnosti za vse, socialna varnost ter gospodarski in socialni napredek elementi, ki se medsebojno povezujejo in vzpostavljajo sistem socialne kohezivnosti (European Social Policy – A Way Forward for the Union, A White Paper 1994). Konceptualni temelji socialne kohezivnosti so povezani tudi z dolgoročnimi cilji družbene kakovosti, ki jo definira (Beck, 1997) s štirimi ključnimi elementi: (1) socialno in ekonomsko varnostjo (vzpodbujanje zaposljivosti); (2) socialno vključenostjo (ukrepi zoper strukturne razloge izključevanja, kot sta revščina in diskriminacija); (3) socialno povezanostjo (razvijanje in ohranjanje socialnih mrež in podporne socialne infrastrukture, ki omogoča vzpostavljanje novih oblik solidarnosti) in (4) krepitev zmožnosti in sposobnosti posameznikov (zaradi povečevanja njihovih možnosti vključevanja v procese odločanja na različnih ravneh skupnosti (Beck et al. 1997). Z upoštevanjem načel *Bele knjige v vzgoji in izobraževanju 2011*, ki definira ključna izhodišča strateških usmeritev in procesne ravni vzgoje in izobraževanja, lahko zgoraj zapisano zaželeno družbeno kakovost in s tem socialno kohezivnost dosežemo z (1) uresničevanjem človekovih pravic in dolžnosti, (2) avtonomijo v procesu vzgoje, (3) pravičnostjo in (4) kakovostjo (Krek, Metljak 2011).

Ob zastavljanju tako dolgoročnih ciljev kot je socialna kohezivnost, se zastavlja vprašanje, kaj lahko učitelj, vzgojitelj stori v razredu za to, da v relaciji z otrokom, otroki v svoji skupini in razredu sledi vrednotam in artikuliranim ciljem ter načelom. V prispevku bomo poskušali opozoriti na ključne procesne vidike, ki bi jih bilo potrebno upoštevati za doseganje tako dolgoročnega cilja, kot je socialna kohezivnost. V razpravi bomo poskušali utemeljevati povezanost med učečo se skupnostjo in socialno kohezivnostjo, s predpostavko, da je učeča se skupnost eden izmed pogojev za vzpostavljanje socialne kohezivnosti.

## 1 POT DO SOCIALNE KOHEZIJE SKOZI PRIPOZNANJE IDENTITET

Odbor ministrov Sveta Evrope je leta 2004 (*Revidirana Strategija socialne kohezije 2004*) opredelil socialno kohezijo kot prednostno nalogo Sveta Evrope in jo opredelil kot: zmožnost družbe, da zagotavlja blaginjo vsem svojim članom, zmanjšuje razlike in preprečuje polarizacijo. Kohezivna družba je po definiciji Sveta Evrope skupnost svobodnih posameznikov, ki se medsebojno podpirajo in skupne cilje uresničujejo z demokratičnimi sredstvi. Ob tej definiciji se zastavi vprašanje vloge in položaja vsakega posameznika v družbi in še: kako se ta vloga in pričakovanja do posameznika razvijajo, ohranjajo; v kakšni relaciji je posameznik z družbo; kaj od skupnosti prejema in kaj prispeva skupnosti; ali imamo v mislih, ko omenimo posameznika in skupnost, dva pola – posameznika in skupnost, ali razumemo skupnost kot povezanost posameznikov, ki so v družbi pripoznani kot pomembni posamezniki in pomemben del skupnosti.

Če vzamemo za temeljno opredelitev človeškosti zavestnost, potem postane zavedanje sebe, konstruiranje svoje osebne in socialne identitete ter relacija sebe z drugimi, primarno v procesih učenja in delovanja. Musek (2005: 162) pravi, da zavest o sebi povezuje naše izkustvo v celoto, sicer ne bi bilo možno dojemati sebe kot kontinuiteto v času in prostoru. Vendar razvoj pozitivne identitete trči na osnovno vprašanje, ki si ga zastavi vsak otrok ob srečanju z drugimi. Vpraša se: »Kdo sem?«, »Ali je v redu to, kar sem?«, »Kje je moje mesto v tem svetu?« (Vandenbroeck v Brooker, Woodhead 2008). To so vprašanja, ki si jih otrok zastavi ob prvem stiku z zunanjim svetom – zgodi se konstrukcija in rekonstrukcija otrokove identitete. Kot pravi Woodhead (v: Brooker, Woodhead 2008: 6):

- identiteta ima vedno dva vidika: vidik edinstvene individualne osebe in vidik družbene identitete, ki jo delimo z drugimi;
- konstrukcija identitete skozi odnose z drugimi je temeljni dinamični in socialni proces;
- identiteta je izražena skozi otrokova subjektivna občutja o sebi in o drugih.

Z zavedanjem, da se v vzgojno izobraževalnem procesu srečamo najprej z otrokom, ki ima svoje ime in svojo identiteto, ki se konstruira in rekonstruira v relaciji z drugimi in najprej v svojem družinskem okolju, postane otrok in pripoznanje njegove identitete ter vloge v skupini in razredu temeljno. Pozitivno pripoznanje otroka, ki se kaže v spoštljivem odnosu vzgojitelja, učitelja, drugih otrok z otrokom, je osnova vzpostavljanja relacij in temeljna odgovornost učitelja v t. i. učnem procesu. Čeprav želimo biti družba znanja, vstopamo v procese učenja najprej kot posamezniki s svojo osebno in socialno identiteto, kar pomeni, da je prvi stik z vzgojno-izobraževalno ustanovo tudi socialno-emocionalni akt in ne (zgolj) spoznavni. Tako predstavlja prvo izhodišče vzpostavljanja socialne kohezivnosti poleg zavedanja, da je lahko znanje moč in priložnost, najprej spoznanje, da imamo v vrtcu in šoli toliko individualnih in socialnih identitet, kolikor je otrok.

Kako torej ravnati v pogojih neskončne raznolikosti ob zavedanju, da nas zavezujejo kurikularni cilji, načela, vsebine?

V dokumentu, ki predstavlja smernice za delovanje v družbi različnosti, raznolikosti z naslovom *Citizenship Education for Diversity* (2007) in je bil razvit na osnovi proučevanj pedagoških izkušenj Belgije, Anglije, Francije, Madžarske in Latvije z namenom zagotavljanja pozitivnega pripoznanja različnosti, je eksplisitno navedeno, da se z večjo gotovostjo dosežejo dobri učni rezultati, če se učenci:

- počutijo pripoznani in cenjeni,
- če se počutijo dobrodošli in vključeni,
- če imajo priložnosti, da postanejo aktivno soudeleženi,
- uživajo v učenju in radi hodijo v šolo,
- če se razumejo s svojimi sošolci in učitelji.

Sklepali bi lahko, da je za doseg zgoraj naštetih pogojev za doseganje učne uspešnosti otrok, ki bi vodila k nižji stopnji polarizacije otrok na bolj in manj uspešne, prva naloga učitelja/vzgojitelja refleksija svojih prepričanj in pričakovanj v odnosu do vseh in vsakega otroka ter svoje vloge, svojega poslanstva v vzgojno-izobraževalnem procesu. Tako ni več edino in najpomembnejše vprašanje za doseganje učne uspešnosti otrok: kaj učitelj/vzgojitelj zna v okviru svojega predmetnega področja, katere kompetence ima, pač pa je enako pomemben odgovor na vprašanje: kako lahko definira učitelj/vzgojitelj svoje osebno, profesionalno poslanstvo, zakaj se je odločil za poklic vzgojitelja, učitelja, kakšna pričakovanja ima do otrok, kaj ceni, kaj se mu zdi pomembno v procesu vzgoje in izobraževanja.

Očitno je, da je naloga učitelja/vzgojitelja z namenom doseganja socialne kohezivnosti poleg razmišljanja o tem, kaj naj bi se otroci učili, kako bi dosegli, da bi se učili, najprej sodelovanje z otroki pri vzpostavljanju učeče se skupnosti. Poudarek je tako na skupnosti kot na učenju. Najprej pa je naloga učiteljev/vzgojiteljev, vodstvenih delavcev, strokovnih podpornih služb reflektirati: kdo je otrok, kaj od njega pričakujem, kaj nam lahko sporoča o sebi in svojem učenju, kakšna je njegova vloga v procesu učenja, kolikšen je njegov prispevek v procesih učenja, zakaj je njegov prispevek tak (morda samo izpolnjevanje pričakovanih nalog in ne soudeležba v procesih učenja, vključevanje v odločitve) in ne drugačen. Gre za temeljni premik in uravnavanje razmerja med učenjem in poučevanjem z zavedanjem, da otrok vstopa v učno situacijo celostno – kot osebnost z vsemi svojimi osebnostnimi dimenzijami in predvsem kot socialno, čustveno in spoznavno bitje.

## **2 OD DIFERENCIACIJE, INDIVIDUALIZACIJE, DO INKLUZIVNEGA IZOBRAŽEVANJA IN DRUŽBE**

Svet Evrope vidi priložnost za razumevanje in ravnanje v pogojih socio-kulturne različnosti in raznolikosti v treh načelih: spoštovanju človekovih pravic,

pripoznanju in spoštovanju kulturnih pravic ter inkluziji. (Policies and practices for teaching sociocultural diversity 2009). Sodobno razumevanje inkluzivne družbe in izobraževanja temelji na celostni konceptualizaciji procesa, v katerem je prostor za individualizacijo, različnost, spodbudno učno okolje, povezanost, dialog, oblikovanje skupnosti, otrokovo soudeležbo v procesih odločanja. Različnost se aplicira skozi pozitivno pripoznanje različnosti, kar pomeni slišanje vsakega posameznika in vseh skupin.

Sam vzgojno izobraževalni proces v skupini in razredu kaže predvsem na način razumevanja koncepta inkluzivne družbe in razumevanja poti do socialne kohezivnosti. Želja po doseganju kakovostnih znanj po drugi svetovi vojni je vodila v razmislek o ustreznih pedagoških pristopih, ki bi zagotavljali kakovostno znanje vsem učencem. Didaktika je s tem namenom temeljila na zavedanju, da je potrebno različnim otrokom nuditi različne pristope in enake možnosti za uspeh (Strmčnik 2001), vendar se je najprej začelo razmišljati o diferenciaciji kot oblikovanju skupin enakih, pri čemer vidik povezovanja med skupinami ni bil poudarjen. Diferenciacija je bila organizirana z namenom zadovoljevanja učnih potreb učencev, vendar rezultati mednarodne raziskave PISA 2009 (OECD 2010b) kažejo, da dosegajo najboljše rezultate znanja učenci v tistih državah, kjer je sistemsko zagotovljena nizka stopnja vertikalne in horizontalne diferenciacije. V skupini z nizko stopnjo vertikalne in horizontalne diferenciacije je največ držav, katerih otroci presegajo povprečje rezultatov držav OECD in pri katerih je povezava med socio-ekonomskim statusom in izkazanim znanjem otrok nižja od povprečja OECD. V obvezno diferenciacijo z nivojskim poukom v Sloveniji v zadnjih letih osnovnega šolanja dvomi tudi Barica Marentič Požarnik (2011), pri čemer navaja Duprinez (v: Marentič Požarnik 2011: 23), ki pravi, da »razredi, heterogeni po sposobnostih, predstavljajo najboljši način, da dvignejo povprečne dosežke otrok, koristijo najšibkejšim brez pomembne škode za najbolj nadarjene«. Tudi koncept individualizacije se je tudi začel razvijati v povojnem času, vendar aplikativno nedorečeno. Mnogokrat se je individualizacija enačila z delom s posameznikom. Tako je bila razumljena v praksi. V sodobnem času individualizacija izhaja iz zavedanja, da so učenci različni med seboj glede na dimenzije individualnosti: spol, starost, razvojni nivo, temperament, interese, družinsko kulturo, izkušnje, stile učenja, stile spoznavanja (Hansen, Kaufmann, Saifer 2001). Od nekdaj je obstajal dvom v možnost izvedbe individualizacije v razredu, ker je z vidika klasičnega razumevanja in organizacije procesa učenja in poučevanja le-ta neizvedljiva. V klasični obliki poučevanja učitelj pričakuje, da se bo učenec, otrok naučil vsebine, ki jih učitelj posreduje otrokom, učencem. Aktiven je predvsem učitelj, otrokova aktivnost predstavlja predvsem izvedbo tega, kar se od njega pričakuje. Ker je bila individualizacija pogosto razumljena kot delo s posameznim otrokom, tega v praksi nikoli ni bilo mogoče pričakovati od vzgojitelja, učitelja. Zato je mogoče povzeti, da skozi klasično, transmisijsko, behavioristično razumevanje vloge šole in vrtca kot institucije, ki otrokom zgolj posreduje



znanja, ni mogoče zagotoviti individualizacije. Spremembo je mogoče dosegati s spremenjenim razumevanjem razmerja med učenjem in poučevanjem, kjer otrok sodeluje v procesih načrtovanja svojega učenja na ravni vsebine in procesa ter življenja v skupini, razredu, šoli. S tem otrok pridobi enakovredno vlogo, vlogo kompetentnega udeleženca v procesu učenja.

Kaj na ravni inkluzije lahko nudi diferenciacija in kaj sodobno razumevanje individualizacije? UNESCO (2009) definira inkluzijo kot:

*»Proces naslavljanja in odzivanja na raznolike potrebe vseh otrok, mladostnikov in odraslih skozi naraščajočo participacijo pri učenju, v kulturi, skupnosti, omejevanju in odstranjevanju izključevanj z in iz izobraževanja. Vključuje spremembe in modifikacije v vsebinah, pristopih, strukturah in strategijah; s skupno vizijo, da dosežejo vse otroke določene starosti in prepričanje, da je odgovornost sistema izobraževanja izobraziti vse otroke.«*

Diferenciacija predpostavlja razločevanje (po skupinah enakih z enakimi), individualizacija pa upoštevanje razlik med otroki, potem načrtovanje in izvedbo pouka, ki upošteva dimenzije individualnosti, vendar otroke ne deli na homogene skupine glede na doseženo znanje, izkušnje, sposobnosti. Diferenciacija je sicer groba oblika individualizacije, kot pravi Strmčnik (2001), vendar lahko trdimo, da je diferenciacijska oblika pouka na poti k razlikovanju in ne povezovanju otrok. V diferenciranih skupinah se dogaja dialog med sebi enakimi: vzpostavlja se socialna povezanost, ki lahko predpostavlja izključevanje drugih. Predvsem oblikovanje skupin glede na zmožnosti, otrokom sporoča, kdo so in kam sodijo. V teh pogojih učitelj lažje naslavlja otroke, ki so umeščeni v »ustrezne skupine« in jim nudi njim ustrezen pouk ob ustreznih pripoznanjih: otrok izve kdo je in kaj se od njega pričakuje v določeni skupini. Zaveda se, kdo je in zaveda se, kdo ni. Začne se oblikovati otrokova socialna identiteta kot člana določene skupine, skupnosti, razreda, ki se kasneje tudi v drugih interakcijah z izkušnjo pripoznanja (ki se zgodi na ravni oblikovanih diferenciranih skupin) zgodi na ravni relacij znotraj skupine: med otroki in z učitelji.

V prihodnosti bi želeli preseči diferenciacijo kot končno ali izhodiščno obliko vzpostavljanja socialne inkluzije ali socialne kohezivnosti. Verjamemo, da je diferenciacija edina mogoča oblika odziva na različnost v procesu, za katerega je značilna transmisija znanja. Obenem pa verjamemo, da je individualizacija ne drugotno, pač pa izhodiščno stanje zagotavljanja socialne kohezivnosti. Socialna inkluzija izhaja iz razumevanja demokracije, ki je:

*».../ več kot oblika vladanja; predvsem je oblika skupnega življenja, skupne izmenjave izkušenj. Povečevanje števila obrazov v prostoru, ki si delijo interese na ta način, da mora vsak svoje delo usklajevati z delom drugih in da presoja dejavnost drugih zato, da bi lastni dejavnosti določil smisel in smer; to pomeni isto kot rušenje prepek med razredi, rasami in nacionalnimi teritoriji, ki so ljudi motili, da bi ozave-stili polni pomen svoje dejavnosti« (Dewey 1971).*

Individualizacija kot izhodišče procesa, v katerem se razvija učeči se kot posameznik in kot član učeče se skupnosti, temelji na pripoznanju in artikulaciji osebne in socialne identitete v razredu in skupnosti. Že leta 1996 je bila v Izhodiščih kurikularne preнове definirana vrednota: posameznik kot kulturno, ustvarjalno, delovno, družbeno in okolja zavedajoče se bitje. S tem so bila izražena pričakovanja do posameznika – tudi njegova odgovornost. Kljub izraziti težnji in mnogokrat zapisani želji po zagotavljanju vsem otrokom enake možnosti (že z vidika človekovih in otrokovih pravic in pravičnosti) na aplikativni ravni ni bilo doseženega konsenza, kako bi bilo mogoče poleg formalnega zagotavljanja enakih možnosti vzpostaviti tudi učinkovito implementacijo tega načela, še manj pa je bilo artikulirano, kako bi bilo mogoče zagotoviti otrokovo soudeležbo v procesih učenja kot aktivnega sooblikovalca svojega lastnega procesa učenja in pri tem vzpostavljanja socialnih interakcij ter pomenov z drugimi, kar bi šele predstavljalo možnost razvoja dostojanstvene etične zaveze do sebe in drugih in kar bi lahko poimenovali tudi s pojmom: odgovornost.

### 3 KAKO DO UČEČE SE SKUPNOSTI?

V prejšnjih poglavjih smo izpostavili pomen pozitivnega pripoznanja otrok kot izhodišča za izvajanje individualizacije, ki pa se v največji možni meri lahko uresničuje v inkluzivni družbi in inkluzivnem izobraževanju, ki temelji na refleksiji razumevanja, cenjenja in konstruktivnega vključevanja različnosti v izobraževanje (Barton 2003). Že uvodoma smo opozorili, da je pri konceptualizaciji pričakovanj v odnosu do posameznika in družbe, skupnosti, nujno odgovoriti na vprašanja, kdo je posameznik, kakšno vlogo ima v družbi. Je pomemben on sam in njegovo uresničevanje ter razvoj ali je pomembna tudi njegova soudeležba v skupnosti – zase in za druge? Iz preteklosti imamo izkušnjo kolektivizma, pri katerem je pripadnost in skupen cilj pomemben, vendar so v kolektivu interesi in potrebe posameznika podrejeni skupnemu cilju. Izhajajoč iz izkušnje kolektivizma, postane zamenjevanje individualizacije in individualizma vabljivo. Vendar je individualizem nazor, ki zelo poudarja pomen in interese posameznika, ne oziraje se na skupnost, družbo (SSKJ 1985). Da obstaja v pedagoški praksi nevarnost približevanja individualizmu, ni težko utemeljiti. Uspešnost posameznika je cenjena, pomemben je posameznikov razvoj, ocenjeni so individualni rezultati, cenjeno je individualno prizadevanje. Posameznik je odgovoren za rezultate svojega znanja. Individualna odgovornost postaja imperativ. Rogoff (2003) pomenljivo poudarja, da »je najpomembnejša stvar, ki nam pomaga razumeti Američane verjetno njihova predanost individualizmu. Že od najzgodnejšega obdobja so učeni v smeri razmišljanja o sebi kot o posameznikih (ločenih od drugih), ki so odgovorni za svojo situacijo, življenje in svojo usodo«. Potrebno bi bilo razmisliti, ali je to značilno tudi za našo družbo in kaj želimo z razvojem osebne odgovornosti doseči,

ki ji ne oporekamo, vendar se je potrebno vprašati, v kakšnih pogojih pričakujemo razvoj posameznikove, individualne in skupinske, skupne odgovornosti. Salecl (2010) opozarja, da se v poudarjanju možnosti izbire ter osebne odgovornosti in v stališču, da smo za napačno izbiro krivi sami, zakriva dejstvo, da smo vsi vpeti v družbena razmerja moči in socialne neenakosti. Izhajajoč iz avtoričine teze lahko izpeljemo, da je predstava o otrokovi svobodi, možnosti njegovega uresničevanja, priložnost za močne, nosilce moči, obenem pa velika priložnost za občutek krivde tistih otrok in staršev, ki v procesu vzgoje in izobraževanja niso pozitivno pripoznani oziroma ne zmorejo uspešno funkcionirati v simbolnem sistemu, redu, ki ga dobro poznajo, razumejo in v njem dobro delujejo močnejše družbene skupine z veliko mero kulturnega kapitala.

V nasprotju z imperativom individualizma in tekmovalnosti je individualizacija pedagoški pristop, ki upošteva vse, kar posamezniki s svojo prisotnostjo v vzgojno-izobraževalnem procesu vnesejo v učno situacijo (učne stile, spol itd.). Gre za koncept upoštevanja različnosti in s tem pozitivnega pripoznanja ter ohranjanja bogastva učne situacije v njeni raznolikosti. Atomiziran posameznik v službi razvoja svojih lastnih kompetenc v t. i. družbi znanja, bi lahko bil rezultat osredotočanja na kompetence in veščine zaradi naraščajoče komercializacije in tekmovalnosti, ne pa na širšo izobrazbo, vključno s socialnimi, kulturnimi in demokratičnimi elementi (Lundahl 2011). Spoznanja pri delu z mladimi kažejo, da ima zelo malo mladih ljudi razvit intelektualen instrumentarij za kritično analizo in razumevanje ekonomskih in političnih procesov, ki določajo in vplivajo na njihovo življenje (prav tam). Globalizacija ni povezana zgolj z ekonomskimi in političnimi dogajanjem, pač pa vpliva tudi na kulturne spremembe, ki vplivajo na izobraževanje mladih (prav tam) Tako so postali izobraževanje in cilji neposredno povezani s potrebami na trgu dela. Neposreden odziv na trg dela inštrumentalizira znanje in postavi posameznika na mesto objekta in tehničnega interesa z željo po reprodukciji obstoječega stanja (Hill, Kumar 2009). Po drugi strani pa se razvija kritična zavest posameznikov, ki temelji na njihovi lastni izkušnji negativnih pripoznanj, kot so: asimilacijski pritiski; situacije brez pripoznanja, v kateri posameznik ostaja neviden ter izkušnje nespoštljivega odnosa (več o tem Kroflič 2010). Pojavljajo pa se tudi spoznanja o resnici in interesu znanja oz. katerim družbenim interesom služi določeno znanje (Habermas 1972) in spoznanje o prisotnosti različnega vrednotenja različnih znanj, vsebin, izkušenj posameznika in družbenih skupin (Rutar 2011).

Odgovor na globalizacijske težnje tržno orientiranega razmišljanja o izobraževanju ter rezultatih izobraževanja z željo po zagotavljanju družbene blaginje z vključenostjo in prispevkom vsakega posameznika v skupnosti bi lahko bila prisotnost osebno pomembnega znanja in osebno pomembne vloge v razredu, skupini. Temu se približuje koncept smiselnega učenja, ki upošteva otrokove interese, predhodne izkušnje, razvoj otroka, zagotavlja integrirano učenje ter upošteva otroka v celoti. Danes vemo, da za zagotavljanje osebno pomembnega

znanja ni dovolj zgolj upoštevanje otrok, njihovih interesov itd. (imeti otroka/otrok v mislih), pač pa je ključna aktivna vključenost otrok v sooblikovanje načrta, izvedbo in samoevalvacijo in s tem vključevanje otrok v odločitve na ravni procesa vzgoje in izobraževanja v učeči se skupnosti. Kilpatrick, Barrett in Jones (2003) s Pedagoške fakultete Univerze v Tasmaniji (Avstralija za 21. stoletje) predlagajo naslednjo definicijo učeče se skupnosti:

*»Učeča se skupnost sestoji iz ljudi, ki si delijo skupen namen. Sodelujejo na podlagi individualnih močnih področij, spoštujejo različne perspektive in aktivno promovirajo učne priložnosti. Rezultira v oblikovanju živega, sinergičnega okolja, spodbujanju potencialov vseh članov in zmožnostih za kreiranje novega znanja ... poudarja pomen socialnih interakcij z drugimi pri konstrukciji vrednot in identitet.«*

Učeča se skupnost presega razumevanje, da je učenje individualno oblikovanje pomena in poudarja, da je učenje konstruiranje znanja skupaj z drugimi. V učeči se skupnosti se povezujejo socialne relacije in oblikovanje znanja. Znanje (individualno in skupno) je videno kot produkt socialnega procesa. Raziskave tudi kažejo, da je stopnja občutka pripadnosti skupini v neposredni povezavi z učno uspešnostjo na področju branja, matematike in naravoslovje, kar pomeni: »Če šole dajejo prioriteto in si prizadevajo za učenčevo vključenost, ne delajo tega na račun veščin, kot je opismenjevanje. Šole, v katerih so učenci vključeni (ang. belonging) in imajo občutek pripadnosti, bodo najverjetneje imele tudi dobre rezultate na področju opismenjevanja« (Watkins 2005: 6). Dreikus (1968 v: Kilpatrick, Barrett in Jones 2003) potrebo po pripadnosti definira kot temeljni pogoj za zdrav emocionalni razvoj. Raziskave tudi kažejo, da šole v nekaterih državah bolj delujejo kot skupnosti kot v drugih državah, obenem pa obstajajo tudi razlike znotraj držav med samimi šolami glede občutka pripadnosti in stopnje participacije učencev (Watkins 2005). Ob vprašanju, ali je potrebno graditi učečo se skupnost Watkins (prav tam) pravi, da ne gre za oblikovanje skupnosti v dobesednem pomenu, pač pa za neposredno povezanost z vrednotami, ki se razvijajo; v največji možni meri je po njegovem mnenju dosežena skozi skrbno, prosocialno, učno-orientiranim pristopom v relaciji med vsemi soudeleženi v procesu.

#### **4 OD SKUPNOSTI DO UČEČE SE SKUPNOSTI**

Ob različnih definicijah učeče se skupnosti ostaja vsem skupno, da obstaja v učeči se skupnosti skupen namen, ki si ga delijo udeleženi, prisotnost interesov, sodelovanje, partnerstvo in učenje, spoštovanje različnosti, spodbujanje potencialov in dosežkov (Kilpatrick, Barrett, Jones 2003).

Watkins (2005) na osnovi svojih raziskav utemeljuje, da bo razvoj učečih se skupnosti ključna značilnost šol 21. stoletja, pri čemer poudarja, da na delovanje

razreda pomembno vpliva kultura šole. V nadaljevanju se bomo osredotočili predvsem na oblikovanje učeče se skupnosti znotraj šolskih razredov in skupin v vrtcih. Watkins (prav tam) meni, da bi morala vsaka izobraževalna reforma reflektirati tri področja, in sicer delovanje:

- razreda kot skupnosti,
- razreda kot skupnosti učečih se,
- razreda kot učeče se skupnosti ter

obenem obravnavati socialne, etične in državljanske dispozicije, stališča do šole, učno motivacijo ter metakognitivne veščine (Battistich et al. 1999 v: Watkins 2005). V nadaljevanju bomo predstavili ugotovitve Watkinsa (2005) z vseh zgoraj omenjenih področij, ki jih je potrebno razumeti kumulativno zato, ker se po njegovem mnenju razvoj razredne skupnosti povezuje z rezultati na spoznavnem in socialnem področju.

#### 4.1 Razredi kot skupnosti

V razredih, kjer je izgrajen občutek skupnosti, so učenci:

- aktivni člani in bolj vključeni v proces učenja,
- je povečan občutek pripadnosti razredu, kar vodi k večji povezanosti, participaciji in motivaciji,
- sam proces vodenja je deljen in razvita je odgovornost vseh,
- različnost ni videna kot problem – raznolikost ljudi in sodelovanje je zaželeno.

Watkins (prav tam) meni, da socialno okolje, ki oblikuje občutek skupnosti v razredu, lahko deluje dobro, vendar ni nujno, da implicira tudi koncept učenja v določenem razredu. Sam meni, da lahko skrbne in prosocialne razredne skupnosti še vedno nadaljujejo na učitelja osredinjeno delovanje na področju učenja. Povezanost med učenci, otroki obstaja: otroci so aktivni v procesu učenja, vendar še niso aktivno vključeni v načrtovanje svojega učenja. Zagotovljeni so vsi pogoji za občutek vključenosti in dobro počutje, ki ga Pečjak in Košir (2002) definirata kot: zadovoljenost otrokovih/učenčevih motivov/potreb po storilnosti, potreb po moči (biti član skupine, ki jo drugi spoštujejo) in potreb po sprejetosti (preživljati čas s prijatelji).

#### 4.2 Razredi kot skupnosti učečih se

V razredih, ki deluje kot skupnost učečih se, je značilno naslednje:

- Vključenost otrok pri načrtovanju učenja, kar se kaže v pričakovanjih do učencev, da oblikujejo svoja vprašanja na začetku spoznavanja nove snovi. Ta vprašanja po mnenju avtorja (Watkins 2005) izhajajo iz otrokove potrebe po razumevanju in osredotočenju na stvari, ki jih zanimajo.

- Otroci, učenci se začnejo učiti drug od drugega in pomagajo drug drugemu učiti se; ko so interakcije med sošolci in vrstniki osredotočene na vsebino in proces učenja, njihove medsebojne interakcije postanejo bolj spoštljive in bolj si začnejo pomagati med seboj.
- Bolj je verjetno, da so učenci motivirani za učenje zaradi samih sebe in obstaja večja verjetnost, da izbirajo, se odločajo ter se čutijo odgovorni za to, kar se jim dogaja.
- Učenci izboljšajo individualne dosežke na pomembnih področjih svojega učenja; vključenost v samoreflektivno učenje z raziskovalnim pristopom in soodgovornostjo za določanje in opredeljevanje svojega znanja, učenja in veščosti. Cilj je izboljševanje otrokovih porajajočih se strategij in metakognicije ter pomoč otrokom pri razumevanju drug drugega, kar naj bi se dogajalo v majhnih skupinah z recipročnim poučevanjem (Palincsar, Brown 1984 v: Watkins 2005).

### 4.3 Razredi kot učeče se skupnosti

Razredi kot učeče se skupnosti temeljijo na razumevanju, da pridobivanje znanja vključuje individualne in socialne procese (knowledge – building community). Za te razrede, skupine je značilno, da:

- pogovori o področjih učenja postanejo del skupnosti;
- odgovornost za in kontrola znanja je deljena: člani skupnosti ne prevzemajo odgovornosti zgolj zase in druge, temveč prevzemajo odgovornost glede tega, kaj bi morali vedeti in za zagotavljanje, da drugi vedo, kaj bi bilo potrebno znati,
- učenje je bogatejše, je skupno konstruirano, učenje temelji na skupnem razumevanju, skupni konstrukciji pomena, sporočanju svojih idej in preverjanju pomena z drugimi ter skupnem reševanju problemov;
- skupna metakognicija o procesu učenja, ki vključuje povezanost branja in pisanja.

Rezultati bralne pismenosti PISA 2009 (OECD 2010a) nas opozarjajo, da imajo slovenski otroci težave pri interpretaciji in razumevanju prebranega, iskanju pomena v prebranem. Oblikovanje pomena se zagotovo zgodi v relaciji z drugimi (Vygotsky 1978), (1) ker se učenje vedno dogaja, nastaja v relaciji z drugimi in okoljem, ki nas obdaja, (2) kako nekaj razumemo pa je tudi odvisno od socio-kulturnega okolja, ki nas definira (npr. kaj pomeni biti deček ali deklica v določenem okolju). Zato bi lahko bila priložnost za izboljšanje bralne pismenosti ne zgolj osebna, individualna metakognicija, pač pa skupna metakognicija otrok v razredih, skupinah kot učečih se skupnostih, ki temeljijo na razumevanju, da pridobivanje znanja vključuje individualne in socialne procese. Skupna metakognicija bi vsebovala ne zgolj individualen razmislek o svojem procesu

učenja, ki vsebuje zgolj posameznikov vidik, eno perspektivo, samo svoje razumevanje, ki ni preverjeno z drugimi. Skupna metakognicija temelji na pogovarjanju z drugimi o svojih zapisih, razumevanju tega, kar napišejo drugi (sošolci, sovrstniki, odrasli) ter zapisovanju svojih spoznanj, svojega in skupnega razumevanja. Temelji na skupnem razmišljanju, pogovarjanju o spoznavanju ter procesu, poteku in načinu spoznavanja.

## 5 SKLEPNO RAZMIŠLJANJE

Na osnovi teoretske obravnave lahko povzamemo, da nedorečene interpretacije diferenciacije in individualizacije ter pomanjkljive analize učinkov teh interpretacij ter posebne obravnave določenih skupin v procesu poučevanja in učenja mnogokrat spregledajo, da otroci celostno vstopajo v proces vzgoje in izobraževanja: kot socialna, emocionalna, telesna, in spoznavna bitja. Raziskave kažejo, da je za otroka v procesu vzgoje in izobraževanja ključna sprejetost, vključenost, občutek pripadnosti, zato bi težko iskali pot do socialne kohezije v atomiziranem, individualnem pristopu, neustreznih oblikah diferenciacije, pa tudi v izkazani skrbi brez vsebine, ki se lahko kaže v premajhnem poudarku in zavedanju, da se pridejo otroci (tudi) v šolo in v vrtec učiti. To je njihova primarna želja, mnogokrat izražena in mnogokrat preslišana.

Paternalizacija (pretirana skrb, skozi katero se kaže premoč) in pretiran poudarek na formalnih organizacijskih ukrepih na področju poučevanja, lahko predstavlja tudi vlaganje prevelikega navora v smer, ki si jo morda tudi otroci ne želijo, če upoštevamo, da si najbolj želijo biti sprejeti, imeti možnost participacije, biti dobrodošli, cenjeni v skupini. Individualizacija je pedagoški pristop, ki nam pomaga v proces vključevati vse individualne razlike otrok, kar obenem prispeva k pozitivnemu pripoznanju otrok, obenem pa nas vsi indikatorji, ki kažejo na to, kdaj so otroci učno uspešni v neposredni povezavi s sprejetostjo otrok v skupini, razredu. Tudi rezultati PISA 2009 kažejo, da nizka stopnja diferenciacije zagotavlja večjo učno uspešnost otrok in nižjo stopnjo razlikovanja med otroki iz različnih socialno-ekonomskih okolij (OECD 2010b).

Iz dosedanjih spoznanj Watkinsa (2005) lahko povzamemo, da je ključna za doseganje ne samo učne uspešnosti (ki je tako zaželena), pač pa za doseganje sprejetosti in vključenosti otrok vzpostavljanje (1) razredov kot skupnosti, (2) razredov kot skupnosti učečih se ter (3) razredov kot učečih se skupnosti, ki temeljijo na razumevanju, da pridobivanje znanja vključuje individualne in socialne procese (angl. knowledge – building community).

Ob mnogih empiričnih dokazih o pomenu vzpostavljanja učeče se skupnosti, ki smo jih tudi sami navedli v prispevku, pa je kljub vsemu potrebno poudariti, da je pot do doseganja tako zaželene skupnosti grajenja znanja, učeče se skupnosti, povezana tudi z visoko stopnjo refleksivnega razmišljanja učiteljev in vzgojiteljev

o svojem poslanstvu in pričakovanjih v zvezi z učenjem otrok in poučevanjem in nenazadnje, pozicijo otrok, medsebojnih odnosov in pozicije znanja v razredu, skupini. Že Foucault nas je opozoril, da je znanje in učenje vedno družbeno in vedno uteleša etiko, vrednote in politiko (Foucault 1980). Zato še enkrat – nujno je potrebno samoizpraševanje na področju pričakovanj v odnosu do otrok in pozicij soudeleženih v procesu učenja, in sicer: katera in čigava prizadevanja in pozicije cenimo, čigavim vprašanjem prisluhnemo – kdo jim prisluhne, kateri vir informacij in znanja je pomemben in cenjen (učiteljev, drugih otrok, staršev, svetovnega spleta, knjige itd.) in ali se želimo in zmoremo odpirati v negotovo, neznano: v vsebine in poti otrokovega, otrokovih, skupnih iskanj pomenov.

## 6 VIRI IN LITERATURA:

- Barton, Len (2003): *Inclusive education and teacher education*. London: Institute of Education, University of London.
- European Social Policy – A Way Forward for the Union, A White Paper (1994)*. Bruselj: Commission of The European Communities. [http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/pdf/social\\_policy\\_white\\_paper\\_com\\_94\\_333\\_a.pdf](http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/pdf/social_policy_white_paper_com_94_333_a.pdf) (10. 11. 2011).
- Beck, Wolfgang, van der Maesen, Laurent, Walker, Alan (ur.) (1997): *The Social Quality of Europe*. The Hague, London, Boston: Kluwer Law International.
- Brooker, Liz, Woodhead, Martin (2008): *Developing Positive Identities*. United Kingdom: The Open University.
- Citizenship Education for Diversity: Guidelines and Considerations for Policy Makers and *Practitioners* (2007): *Citizenship Education for Diversity: Best Practices & Recommendations in Belgium, England, France, Hungary, Litva*.
- Dewey, John (1971): *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.
- Foucault, Michel (1980): *Power/ knowledge. Selected Interviews & Other Writings 1972–1977*. Colin Gordon (ur.). New York: Pantheon Books.
- Habermas, Jürgen (1972): *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Hansen, Kirsten A., Kaufmann, Roxane K., Saifer Steffen (2001): *Vzgoja in izobraževanje v kulturi demokracije: praksa zgodnjega otroštva*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Hill, Dave, Kumar, Ravi (2009): *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York, London: Routledge.
- Kilpatrick, Sue, Barrett, Margaret, Jones, Tammy (2003): *Defining Learning Communities*. Launceston, Tasmania: Centre for Research and Learning in Regional Australia.
- Krek, Janez, Metljak, Mira (2011) (ur.): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



- Kroflič, Robi (2010): Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. Ličen, Nives (ur.): *Pedagoško-andragoški dnevi 2010: Kulture v dialogu: zbornik referatov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Lundal, Lisbeth (2011): Paving the Way to the Future? Education and Young Europeans' Paths to Work and Independence. *European Educational Research Journal* 10 (2). 168–179.
- Marentič Požarnik, Barica (2011): Obvladovanje individualnih razlik med učenci – ali je (obvezen) nivojski pouk prava pot? Skubic Ermenc, Klara (ur.): *Pedagoško-andragoški dnevi 2011: Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?* Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Musek, Janek (2005): *Psihološke dimenzije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- New Strategy and Council of Europe Action Plan for Social Cohesion*. Approved by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 7 July 2010: [http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/Conf%202011/ActionPlan\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/Conf%202011/ActionPlan_en.pdf) (10. 11. 2011)
- Pečjak, Sonja, Košir, Katja (2002): *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Revidirana Strategija socialne kohezije*, ki jo je odobril Odbor Sveta Evrope 31. marca 2004. [http://www.mddsz.gov.si/delovna\\_podrocja/me](http://www.mddsz.gov.si/delovna_podrocja/me) (15. 11. 2011).
- Rogoff, Barbara (2003): *The Cultural Nature Of Child Development*. New York: Oxford University Press.
- Salecl, Renata (2010): *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik (1985): *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Strmčnik, France (2001): *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- OECD (2010a): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-e> (10. 11. 2011).
- OECD (2010b): *PISA 2009 Results, Volume IV, What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices, Figure IV.3.2*. <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399> (10. 11. 2011).
- Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education* (2009): Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Rutar, Sonja (2011): Kaj cenimo – izkušnje otrok iz socialno marginaliziranih okolij ali izkušnje otrok iz okolij večinskega blagostanja. Cotič, Mara, Medved,

- Udovič, Vida, Starc, Sonja (ur.) *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Vygotsky, Lev, Semenovich (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watkins, Chris (2005): Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education* 3 (1). 47–64.

**Chapter three**

**INCLUSIVE EDUCATION**



**Sandra B. Loughran**

School of Education, Dowling College, Oakdale, New York

[loughras@dowling.edu](mailto:loughras@dowling.edu)

# **INCLUSIVE EDUCATION AND PEDAGOGY: A PATH TO SOCIAL COHESION**

## **1 INCLUSION AND SOCIAL COHESION**

The current focus on social cohesion and inclusion challenges the field of education, but at the same time it provides an opportunity to re-examine teaching's core. The innovations in technology and the strides in greater communication around the globe provide a forum for shared insights, experience, and research. The author has had the opportunity to visit a number of schools and centers throughout Slovenia as well as having worked in numerous schools and centers in the United States. A broad comparison of the two countries is beyond the scope of the present effort. However, this paper does include an overview of inclusive education in America and presents some of the parallels (and contrasts) observed in Slovenia.

Defining social cohesion is challenging; there is no universal, legal definition. »Social cohesion, the 'glue' that keeps a society together, is influenced by the various sectors or 'pillars' of that society – educational institutions, social and religious institutions, business institutions, and government.« (Capshaw 2005: 53). Society's cohesiveness is about caring for one another and belonging. In his opening speech given at the International Conference in Madrid on Inclusive Education - Paving the Way to Social Cohesion, J. W. Meijer, Director for the European Agency for Development in Special Needs Education, referred to social cohesion and that sense of belonging as »an essential condition for well-being and also for learning, it gives reason to existence as we all know and as we all experience every day.« (2010)

To embrace social cohesion is to understand that its goal is to create a sense of belonging and cohesiveness that evolves when each child's uniqueness is accepted and celebrated. In the context of inclusive education, this sense extends beyond special needs arising from disabilities to include consideration for other sources of disadvantage and marginalization such as gender, poverty, language, ethnicity, geographical isolation, etc. (Mitchell 2005). Social cohesion, in the educational arena, is primarily a European initiative. Inclusive education, on the other hand, is a term more commonly used on a global basis. Although inclusive education in general does not address all of the sectors that are considered contributors

to social cohesion, it is, without a doubt, a major structural support member. Inclusive education can and should present a model of social cohesion.

The European Agency for Development in Special Needs Education has stated expectations for the teaching community for Inclusive Education (Peters, 2004). Those expectations include students forming a society within the classroom with all its diversity and accommodations, students learning to make rules and to play by the rules, students participating in an equitable opportunities, and teachers incorporating the interests and goals of all students.

As defined by UNESCO (2008) as: »an ongoing process aimed at offering quality education for all while respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination.« This broad definition encompasses the ultimate goal of social cohesion: education for all.

»Schools – like businesses, governmental institutions, non-profit organizations, and institutions of higher education – are able to effect social cohesion by a variety of means. Schools are of particular importance due to their widespread, formative, lifelong impact on citizens. By considering the role they play in regard to social cohesion, schools can affect their societies more intentionally and positively« (Oder 2005: 87).

This is not to simplify the complexity of achieving inclusive education. To reach this ideal, educational reforms will need the support of global, national and local governments as well as community support. Inclusion »involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children« (UNESCO 2005).

In the U.S., The National Center on Educational Restructuring and Inclusion (1995) developed a working definition for inclusive education as »providing to all students, including those with significant disabilities, equitable opportunities to receive effective educational services, with the needed supplementary aids and support services, in age appropriate classrooms in their neighborhood schools, in order to prepare students for productive lives as full members of society.«

It might be noted that, although the definition of inclusion above includes the prescription of »providing to all students. . . .«, in U.S. Public Law for Education there is a clear emphasis on individuals with disabilities, with little specific reference to »other sources of disadvantage and marginalization such as gender, poverty, language, ethnicity, geographical isolation, etc.« (Mitchell 2005)

In the discussion that follows, addressing inclusive education in the U.S. and the observed parallels in some Slovenian schools, the general focus is on the education of children with special physical and academic needs. However, the in-

clusive education models and methodologies being developed for special needs are equally valuable in the broader application of inclusive education.

## **2 BACKGROUND AND MANDATES IN THE U.S.:**

In the U.S., inclusive education has been spurred by the experience gained over the past thirty-five years. Although great strides have been made in providing appropriate education for students with disabilities, two educational systems have emerged, »regular« or general education and »special education«. (Hammeikin 2007). In an attempt to provide assistance to those with special needs, the system ultimately separated. Trying to meet the needs of certain identifiable students resulted in differentiation at the expense of integration (Sailor and Roger 2005). The approaches and the training began to run parallel rather than merge. The current trend is to reunify the two approaches where possible.

The Civil Rights Movement in America during the 1950s and 1960s preceded legislation that protected the educational rights for children with disabilities (1975). Those rights were spelled out by a federal statute, Public Law 94–142 which is now referred to as the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (Martin et al. 1996). This law mandated programs and services for children with disabilities ages 3–21 years. In 1986 the law was amended to include programs and services from birth. Federal policy requires all states and local governments to develop a coordinated system of services, with the major goals seeking the enhancement of children’s development and the reduction of the need for, or amount of, special education services as well as the involvement of families to enhance their capacity as a means of improving children’s outcomes (DEC 2006). Although federal laws apply to all schools, state and local laws are applied also and vary from state to state. There are local policies addressing referrals and placement procedures for special needs.

In 2004, IDEA was reauthorized, clarifying the process by which children with special needs are evaluated and assessed for services. Prior to the reauthorization schools were required to take into consideration whether a child had a severe discrepancy between achievement and intellectual ability. IDEA now requires that two conditions be met to classify a child as Learning Disabled: (1) »the child does not achieve, commensurate with his or her age and ability levels...if provided with learning experiences appropriate for the child’s age and ability levels;« and (2) »the team finds that a child has a severe discrepancy between achievement and intellectual ability« in one or more areas of academic skills. The amendments in this reauthorization require an Individualized Educational Plan/Program (IEP) with specific goals that focus on both strengths and needs as well as the ways the child will be monitored and assessed for progress in attaining these goals (Hanushek & Raymond 2005).

In order to be eligible for special educational services in America, the following thirteen disabilities qualify:

- Autism
- Speech and language impairment
- Hearing impairment
- Deafness/Blindness
- Visual impairment
- Mental retardation
- Multiple disabilities
- Orthopedic impairment
- Serious health impairments
- Emotional/Behavior Disorder
- Traumatic Brain injury
- Multi-sensory impairment
- Learning disabilities

Prior to IDEA 2004 many students with special needs were not identified until they were in elementary school and failing to keep up with their peers. IDEA 2004 allows school districts to *»develop and implement coordinated, early intervening services for students in kindergarten through grade 12 (with a particular emphasis on students in kindergarten through grade three) who have not been identified as needing special education or related services but who need additional academic and behavioral support to succeed in a general education environment.«* (U.S. Department of Education 2005).

Since 2004 the federal government is encouraging schools districts to serve students in general education rather than identify students as eligible for special education services. The government allows districts to use 15% of federal special education funds for unidentified students who are struggling in school, to get support services.

One of the ways to facilitate early detection of disabilities is the practice of Response to Intervention (RTI), a multi-tier approach to the early identification and support of learning and behavior needs. It serves as a starting point for an inclusion classroom but also helps to identify those students who are struggling from the beginning but may never qualify for special services. RTI is a process for deciding the placement of a child in special needs classification based on how well the child does or does not improve after different levels of intervention have been attempted instead of basing the decision on formal tests (Fuchs, Mock, Morgan & Young 2003).

According to Disability Awareness in Action (Lansdown 2001), an international advocacy organization based in the U.K., an estimated 25% of the entire international population is affected by the presence of a disability (Peters 2004). In the U.S., according to The National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education (2010), more than 6,600,000 children ages 3 to 21 are



being served in federally supported programs. Overall, approximately 13.5% of American students have been identified with disabilities and are being served in these programs.

U.S. education law does not mandate inclusion, but rather requires that children with disabilities be educated in the least restrictive environment, as prescribed for each individual student, depending on individual needs. In most cases the least restrictive environment is the regular general education classroom. The inclusive classroom, in which all students spend the majority of their school day in the same classroom, is still the goal in America. In practice, students with special needs are often taught separately, in many instances for a large part of the school day. At best 52% of students with disabilities are spending 80% or more of the school day in a general education classroom (Digest of Statistics, 2005). Conversely, 48% are not. In the 1990s, Zigmond and Baker reviewed full inclusion programs. They found that these programs did not provide adequate intensive teaching to learning disabled students. The services rendered through the full inclusion programs reviewed were not »likely to have a lasting impact or to achieve long-term goals.« (Zigmond & Baker 1996, 32). This is certainly an area for further research, monitoring and ongoing assessment.

### **3 BACKGROUND AND MANDATES IN SLOVENIA**

Slovenia, since becoming an independent country in 1991, has also become an associate member of the European Union and has incorporated the European trends towards integration and inclusion. In agreement with the UNESCO's Salamanca statement on education for all, Slovenia has included the articles specifying the children with special needs into its education legislation.

The Placement of Children with Special Needs Act (2000) which was amended in 2007, determines the placement of children with special needs. »Children with severe disorders still have the opportunity to attend special forms of education in schools for children with special needs, and institutions for education and training of children with severe developmental difficulties.« (2008)

In Slovenia there are: mainstream schools with equal educational standards; mainstream schools with equal educational standards but with additional professional help; and institutes, centers or special schools with adapted programs that have modified educational which serve the needs of children with severe disabilities.

It is apparent that the majority of students with special educational needs are included in regular schools and receiving additional professional assistance which is determined according to guidelines of the Commission for Placement of Children with Special Needs. This can be additional hours of classes, or homework and study help in a particular subject. Students with severe physical impairments

qualify for a permanent or part-time aide during school hours depending on the severity of impairment. Students with special needs also have the option of education at home where the education has to provide the child with equal educational standards as provided by the public school.

The following are amendments in implementations to the Elementary School Act (1996, 2007):

- The extending of schooling for pupils who attend adapted educational programmes for three years, that is by the age of 18 years
- The extending of schooling for pupils who attend a special educational programme for six years, that is by the age of 21 years
- The transition between programmes of pupils with special needs who attend the programme with lower educational standard to the regular elementary school programme in particular subjects.

There are six public educational institutions for students with educational needs (SEN) in Slovenia. Three are for speech-language disorders (Portorož, Ljubljana, Maribor), two for motor disorders (Cirius Vipava, Cirius Kamnik) and one for the blind and visually impaired (Ljubljana). These institutes provide equal educational standards, comparable to curriculum in regular schools, for the deaf and hard of hearing, the blind and visually impaired, physically impaired children, and children with speech and language difficulties. Classes are smaller in size with adaptations appropriate to impairments. Where needed, there are lower educational standards in classes as well as additional lessons where students can handle additional knowledge. »Pupils participate in various leisure activities where their strong fields are emphasized. Parents have the option to include the pupils in the extended school care departments until the 9<sup>th</sup> grade of elementary school. Payment of the parents for extended school care is minimal.« (Ministry of Education and Sport 2008).

Although these schools are not inclusive schools, they clearly demonstrate successful provision of an equitable education for all. The author had the privilege of visiting two of these institutions (Portorož and Vipava) as well as two general education schools in Koper and Semic. The quality in all four schools was comparable to the highest quality of U.S. public and/or private institutions as was the care and training of faculty and staff. The kindergarten (ages 11 months through 6 years of age) provides an ideal perfect setting for screening and intervention. In the 2009/2010 school year approximately 74% of all children in Slovenia ages 1 through 6 were enrolled in the kindergarten program.

The identification of special education needs in Slovenia includes the following:

- Children with mental disabilities
- Blind children and children with visual impairments
- Deaf children and children with hearing impairments
- Children with speech problems

- Children with physical disabilities
- Children with long-term illness
- Children with learning problems in specific field of education
- Children with emotional and behavioral disorders

### 3.1 Comparisons

In comparing the two educational systems, the vast difference in the size and breadth of the two systems should be kept in mind. In the U.S. there are approximately 140,000 schools, both public and private, covering pre-kindergarten (4 year olds) through Grade 8 with 34.7 million students in attendance. Slovenia has 878 schools and approximately 165,000 students, ages one through Grade 9. Nonetheless, in reviewing the mandates and history of both countries, U.S. and Slovenia, there is evidence that both countries have chosen the path to inclusion. Both Slovenia and the US are moving along parallel tracks to achieve the goal of inclusion. What lies ahead is the ongoing process of making inclusion a reality for all where possible. It is clear that Slovenia and the U.S. share these major goals:

- Early intervention
- Inclusion where possible in local neighborhood schools
- Provision of Least Restrictive Environments
- Accessibility and equal opportunities for all
- Parental involvement

In delineating any comparisons it must be kept in mind the complexities of both countries: for Slovenia, the newness of a complete restructuring in government and yet the maintenance of such high quality of educational services rendered to all of its people. For the U.S., the enormity of space and population with a federal government which is segmented into individual states, each maintaining their own individual governments at the state level and at the local levels.

These factors having been taken into consideration, it appears that both countries would agree and are operating with the following principle of inclusion:

“The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of the students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities. There should be a continuum of support and services to match the continuum of special needs encountered in every school.” (UNESCO, Salamanca Framework for Action 1994).

It must also be said that both countries at present draw on the global experience of the past century. Research points to several key elements needed for a successful inclusive school. A philosophy of inclusive education – a philosophy and vision that all children belong and can learn – is key to creating successful inclusion. Most importantly, all stakeholders (government, populace, administrative, educators) need to share that philosophy and vision. The key elements necessary for Inclusive Education are:

- A shared philosophy and vision that all children belong and can learn, preferably in their neighborhood schools in age-appropriate, heterogeneous classes.
  - A concerted effort to embrace diversity.
  - School administrators who play a critical leadership role in implementing the programs and offering ongoing support.
  - High standards and high expectations for all children appropriate to their needs.
  - Collaboration and cooperation
  - A recognition that roles and responsibilities of staff members change
  - An array of services that are provided in each school: health, mental health and social services; and an ability to think out of the box in terms of structuring and financing those services.
  - Partnership with parents as equal partner in educating children.
  - Flexible learning environments include pacing, timing, and location.
  - Incorporation of strategies based on research for teaching and learning.
  - Use of new forms of accountability including standardized tests and multiple other sources.
  - Access for all children to physical environment and technology opportunities.
  - Ongoing and continuing professional development with collaboration of general educators, special educators and other school personnel.
- (Lipsky and Gartner 1997; Maryland Coalition for Inclusive Education 2001; Walker 2005; National Institute for Urban School Improvement); Peters 2004.

### 3.2 The Contrasts

Delivery of services:

In the U.S., although there are federal mandates, state and local government apply their own regulations, mindful of the fact that no federal provision can be revoked. Services vary considerably from state to state. The advantages are that individual districts can address local needs and cultural differences. The disadvantage is uneven lack of control and assurance of quality and equity.

In Slovenia, a more unified system exists with a set of mandates that is consistent across the country. Overseeing the provision and implementation of services is much more manageable, thus resulting in a more unified system of delivery and the greater likelihood of equality.

In the U.S., since 2004, a movement towards decreased labeling and greater intervention has been encouraged by the federal government. Not only has it proved less costly, but more importantly, struggling students are provided services prior to failing. Also, early intervention has provided a multitude of services that are either offered in the home, in centers or in some schools, both public and private. All are provided with federal funding support. The consistency and quality vary widely. Early intervention is offered from birth to those families who seek it out. However, most children do not enter public school before age 5. In many states there is an option at age 4.

In Slovenia, the kindergarten program, encompassing ages 1-6 years, is an excellent model. The progression of children from age one is delicately handled, with a model for early intervention already built in. Although challenging, by providing and monitoring services in the local public school a larger portion of the public need is being addressed. The kindergarten service offered in Slovenia has taken the best of early childhood education pedagogy and provides not only a screening arena for vulnerabilities, but a natural setting for social cohesion.

As both countries move toward a more refined delivery and quality of services the question of teacher training and professional development is a great consideration. Best practice globally is dependent on the integration and reunifying of general and special education training and performance. Both countries are involved in the review and renewal of teacher training at the university level, as well as staff and professional training at the school level. The role of teacher and the training will be expanded upon in a follow-up article.

In an extensive global report by the World Bank (2004) the following policy implications regarding pre-service teacher training and in-service professional development were given:

*»Most programs focus on in-service professional development and utilize outside experts to conduct this training (many from donor agencies). In-country tertiary institutions that provide pre-service education appear to constitute a largely untapped resource. Policies that would encourage building bridges between pre-service and in-service training through school-university collaboration, hold the possibility of contributing effective short and long-term solutions to en-skilling teachers. Also, departments of special and general education at university levels that do not provide integrated training no longer make sense – while specialists will always be needed to teach specific skills to the small minority of SEN students with severe multiple impairments. Training programs should bridge*

*school-university special and general education programs. Current lack of data and assessments, also point to a critical need to support research in Inclusive Education (both at tertiary and school levels) to ensure consistent and effective outcomes.» (Peters 2004).*

There is currently a push towards inclusive education, both in the U.S. and Slovenia. However, as this movement goes forward, there are certain factors that will need to be considered, agreed upon, and reflected upon in order to progress towards that goal: how programs will be funded, defining the roles of teachers and administrators, training and providing staff development, and defining “inclusion,” especially with respect to children with severe needs. If inclusive education is intended to forge a path to social cohesion, then this focus must be kept in the foreground of thought as decisions are made about how such a program is implemented. As various models of inclusion are examined and shared, it is essential that they be evaluated based on the extent to which they are attaining social cohesion for all students. One great challenge is that it is no longer just academic achievement that is being considered, but part of the goal is that each student feel a sense of success and belonging.

#### 4 REFERENCES

- Capshaw, N. Clark (2005): The social cohesion role of the public sector. *Peabody Journal of Education*, 80 (4). 53–77.
- Darling-Hammond, Linda (2000): Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). 1–23.
- Division of Early Childhood (DEC) Research Committee (2006): *Comments on the plan for addressing long-term research priorities for the Institute of Education Sciences*. Council for Exceptional Children. Washington, DC.
- Fuchs, Douglas, Mock, Devery, Morgan, Paul L., & Young, Caresa L. (2003): Responsiveness-to-intervention for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18 (3). 157–171.
- Guralnick, Michael J. (2005): Early Intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18. 313–324.
- Hammeken, Peggy A. (2007): *The teacher's guide to Inclusive Education: 750 strategies for success!* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hanushek, Eric A. & Margaret E. Raymond (2005): Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management* 24. 297–327.
- Lansdown, Gerison (2001): *It is our World Too! A Report on the Lives of Disabled Children*. London: Disability Awareness in Action.

- Lipsky, Dorothy Kerzner, & Gartner, Alan (1997): *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Martin, Edwin W., Martin, Reed & Terman, Donna L. (1996): The legislative and litigation history of special education. *Special Education for Students with disabilities*, 6 (1). 25–32.
- Maryland Coalition for Inclusive Education (2001): All Inclusive. Available at: <http://www.msde.state.md.us/SpecialEducation/AllInclusive.pdf>.
- Mercer, Cecil D. & Mercer, Ann R. (1998): *Teaching Students with Learning Problems*. New Jersey: Prentice-Hall.
- McLeskey, James & Waldron, Nancy L. (2000): *Inclusive schools in action*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. (Alexandria, Va.).
- Meijer, J. W. (March, 2010): Inclusive education: Facts and trends. Speech given at Conference in Madrid: *Inclusive Education - paving the way to social cohesion*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ministry of Education and Sport: Republic of Slovenia (2000). [http://www.mss.gov.si/en/areas\\_of\\_work/education\\_in\\_slovenia/](http://www.mss.gov.si/en/areas_of_work/education_in_slovenia/).
- Ministry of Education and Sport: Republic of Slovenia (2007). [http://www.mss.gov.si/en/areas\\_of\\_work/pre\\_school\\_education\\_in\\_slovenia/](http://www.mss.gov.si/en/areas_of_work/pre_school_education_in_slovenia/).
- Ministry of Education and Sport: Republic of Slovenia (2008). [www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/slovenia\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/slovenia_NR08.pdf).
- Mitchell, Anne & David, Judy (Eds.) (1992): *Valuing diversity. Explorations with Young Children: a curriculum guide from The Bank Street College of Education*. Beltsville, Maryland: Gryphon House.
- Mitchell, David (Ed.) (2005): *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives*. New York: Routledge.
- National Center on Educational Restructuring and Inclusion (1995): *National Study of Inclusive Education*. New York: City University of New York.
- National Institute for Urban School Improvement (nd). *Improving education: The promise of inclusive schooling*. Retrieved from <http://www.edc.lorg/urban/publicat.htm>.
- Oder, Elizabeth (2005): The Social Cohesion role of education organizations: Primary and secondary Schools. *Peabody Journal of Education*, 80 (4), 78–88.
- Peters, Susan J. (2004): *Inclusive Education: An EFA strategy for all children*. Report #31195. Online: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).
- Sailor, Wayne & Roger, Blair (2005): Rethinking inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappa*, 503–509.
- UNESCO (2008): *EFA Global Monitoring Report 2009. Overcoming Inequality: Why governance matters*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.
- UNESCO (2005): *EFA Global Monitoring Report 2006. Education For All: Literacy for life*. Paris, UNESCO.

- UNESCO (1994): *The Salamanca Framework for Action on Special Needs Education*. Paris. Salamanca: UNESCO.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2010): *Digest of Education Statistics, 2009* (NCES 2010-013).
- Walker, Karen (2005): Research Brief: Inclusion Models for Students in Special Education. The Principals' Partnership available at: <http://www.principal-partnership.com/>.
- Zigmond, Naomi & Baker, Janice M. (1996): Full inclusion for students with learning disabilities: Too much of a good thing? *Theory Into Practice*, 35, (1), 26–34.



**Sandra B. Loughran**

School of Education, Dowling College, Oakdale, New York

[loughras@dowling.edu](mailto:loughras@dowling.edu)

# **THE CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION AND PEDAGOGY**

## **INTRODUCTION**

The inclusion model, although often controversial, has become the standard for the classroom in one form or another across Slovenia and the U.S. The movement toward inclusive education requires consideration, agreement, and discussion of certain factors such as program funding, defining the roles of teachers, administrators, and parents, training and the provision of staff development and defining »inclusion«, especially in respect to children with severe needs. If inclusive education is intended to forge a path to social cohesion, then this focus must be kept in the foreground of thought as decisions are made concerning how such a program is implemented. One great challenge: It is no longer just academic achievement that is being considered, rather part of the goal is that each student experience a sense of success and belonging (Loughran 2011).

## **1 MODELS OF INCLUSION**

A brief summary of different models of inclusion is presented in this paper. However, as the research confirms no one model fits all (Sailor 2002). Transitioning to an inclusive setting demands planning that focuses on the needs of all students, not just students with special needs. Inclusive settings are about improving the education of all students. »Successful programs are dynamic and ever-changing, presenting continuing challenges to teachers and administrators as they create classrooms to meet a broad range of student needs« (McLeskey & Waldron 2000: 141). Teachers and administrators must be part of the decision making since they are the ones responsible for the implementation on a daily basis. Positive change will only be successful with a top/down, bottom/up involvement. Therefore the path to inclusion will be unique with each institution.

Over the decades, several models for implementing inclusion have proved successful. The lessons gleaned from these models can provide guidance in determining the unique path for each institution. Some have been highly

prescriptive models with staff development programs designed to prepare teachers and schools for implementation. The most promising, though, are those that are school wide, tapping into existing expertise and creativity within each school/institution, creating their own model. They use resources from without and make significant changes in developing an inclusive school. Those changes involve curriculum, instructional methods, school organization as well as classroom organization, and teacher/administrator beliefs about teaching and learning for all students (McLeskey and Waldron 2000).

### *Adaptive Learning Environments Model (ALEM)*

Early in the movement toward inclusive education was a notable prescriptive model called Adaptive Learning Environments Model (ALEM). This model combines a prepared learning component of highly structured and hierarchically organized learning activities with an exploratory learning component. The learning consists of a variety of activities that are aimed at increasing a school's capability to accommodate individual learning needs. (Wang, Rubenstein & Reynolds 1985). It is a highly individualized program with a Data-Based Staff Development Program to help teachers accommodate student differences (Wang & Gennari 1983). Positive outcomes for this model have been reported by Fuchs and Fuchs (1988). Among these are improved relations between special and general educators, positive effects of students without disabilities serving as role models for students with disabilities, and the increased capacity of students with disabilities to work independently.

### *Success for All*

Success for All school reform is based upon the two principles of prevention and immediate intensive intervention in the first three primary grades. Reading tutors for one on one instruction, mixed age groupings for 90 minute daily reading instruction, family support with parenting education, and continuous and intensive teacher training are essentials of the program. Emphasis is on addressing all students' learning needs within the regular classroom (Slavin 1997). Research results report positive effects in academic achievement (Peters 2004).

### *Schoolwide Applications Model (SAM)*

A more open-ended approach that examines and takes advantage of what a school system already has in place is called Schoolwide Applications Model (SAM). In this model all services and supports are provided in such a way that the maximum number of students with special needs and those who have not been identified as having special needs benefit from all the services. It consists of six principles:

- all instruction is guided by general education
- all school resources are configured to benefit all students

- schools proactively address social development and citizenship
- schools are democratically organized, data driven, problem-solving systems
- schools have open boundaries in relation to their families and communities,
- schools enjoy district support for undertaking this extensive systems change effort.

These principles are guided by a district's framework for curriculum, instruction and assessment and are aligned by state standards as applied to all students. It ensures that students with Individual Educational Programs (IEPs) pursue goals and objectives matched to and integrated with the curriculum being implemented in the general education classroom (Sailor & Roger, 2005). This model has its own assessment instrument, SAMAN. It is designed to allow schools to become self-evaluating in linking specific interventions associated with the school-wide approach to measured academic and social outcomes for all students. The model is designed to integrate change into the existing values and culture of each individual school rather than having the district-level administration impose it in cookie-cutter fashion.

### *Co-Teaching*

Another prevalent model is Co-Teaching. This model is often referred to as Collaborative Team Teaching (CTT) and/or Integrated Co-Teaching (ICT). In this model, a general education teacher and a special education teacher partner and teach all students in the classroom. Both share complete responsibility for each student in the classroom. Each teacher contributes to every phase of the class work including planning and evaluation (Cook & Friend 1995). This is challenging but has proven most successful when there is honest collaboration, cooperation and communication. Ample time for planning and discussion as a group is needed (O'Gorman, 2010; Vakil, 2009). It is preferable that co-teachers collaborate in all aspects of the educational process. »Both teachers work together by sharing planning, presentation, evaluation, and classroom management in order to develop differentiated curriculum that meets the needs of a diverse student population« (Isherwood & Barger-Anderson 2008: 122).

A variation of co-teaching has the special education teacher coming into the classroom one to three times a week. In this scenario, the special education teacher may work with individuals during this time or help the whole class with projects or activities that have been planned with the general education teacher. This variation of the model is more practiced than true co-teaching with equal partners in the classroom.

A metasynthesis of qualitative research on co-teaching (Schruggs et al. 2007) found that in research to date the ideal of true collaboration between two equal partners – focused on curriculum needs, innovative practice, and appropriate individualization has largely not been attained.

## 2 BENEFITS OF INCLUSIVE EDUCATION

Inclusive Education, when implemented effectively creates a learning environment that more accurately reflects the diverse world that we are trying to help children to navigate. Children learn within this setting that the world is filled with an interesting variety of people, places and things. Children see that the uniqueness of each individual is valued in society. Research shows that all students, students with and without disabilities, as well as teachers benefit from the inclusive classroom (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams 2000).

In separate reviews of the literature, Katz and Mirenda show that students with disabilities benefit both academically (2002a) and socially (2002b). They also include in their research review the benefits of students without disabilities. The benefits include:

- Academically, when students with disabilities are removed from isolated classrooms that could stigmatize them they learn more core content and although they may not have the same success level as measured by standardized tests, they still receive more than they would in pull-out settings. The expectations are higher. With the greater access to the general curriculum, students have also gained greater skill acquisition and generalization with increased achievement of IEP goals. For all students, from high achieving students to those students who may be at risk, when the proper supports are in place, the inclusive classroom benefits everyone. Higher achieving students acting as tutors can solidify their own knowledge by presenting to peers. This can also improve communication skills, problem-solving skills and relationships for both tutor and pupil (Walther-Thomas et al., 2000).
- Socially, students with disabilities gain more friendships and the opportunity for greater social initiations and relationships. These opportunities provide a sense of belonging as well as models for communication and behavior. Students develop a sense of positive self-concept through feedback and reciprocal interactions (Salisbury, Gallucci, Palombaro, & Peck 1995). For all students, a deeper understanding of diversity in human beings, in recognizing each others strengths as well as needs (Kunc 1992; Levin 1997) results in a much more balanced social reflection of the real world (Bunch & Valeo 1997; Rea 1997; Sapon-Shevin et al. 1998; Stevens & Slavin 1995; Tapasak & Walther-Thomas 1999; Walther-Thomas 1997).

Those inclusive classrooms having a high degree of collaboration provide teachers the opportunity to learn from one another and become better teachers (McLeskey & Waldron 2000: 141). They learn a variety of techniques and begin to see students, not as those with and without disabilities, but as students with varying needs that may or may not be classified (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman & Schattman 1993). Thus, all students benefit, especially those who

may be at risk but fall short of qualifying for additional help in more restrictive special education settings.

### 3 FUNDING

Providing adequate funding for necessary services needed for students with and without special needs is indeed a primary concern for all countries. At a time in history when there is a substantial economic downturn, it is imperative that funds be carefully considered and more importantly there be an avoidance of cuts to programs where cuts would have a negative effect. In both Slovenia and the U.S., by law, provisions are secured in the form of transportation, programs, supplies, etc. (Ministry of Education and Sport 2007; U.S. Department of Education 2010).

In Slovenia these services are paid by the Ministry of Education and Sport. An added provision in Slovenia is the statutory right *».../originating from employment, allowing one of the child's parents to terminate their employment contract in order to enter half-time employment so as to ensure the child's care and supervision (when not residing in a specialized institution). This right is also awarded to parents providing care and supervision to two or more children with a moderate, or severe mental disability, or a severe physical disability. In this case parents receive partial compensation for the income lost, which is proportional to their pay for half-time employment, and are exempt from the payment of costs for their pension and invalidity insurance. The costs, which are otherwise paid for by the employer, are covered by the state.«* (Coordination of Transfers between the Individual and the Household in the Republic of Slovenia 2006).

In the U.S. there are approximately 6,718,000 children identified with special needs. In 2010, \$11.5 billion was requested for special education programs, the estimated average Federal share per child was \$1,713. These monies come to each State in the U.S. through a Grants program and are then made available for use by Local Educational Authorities (LEAs).

Research has found that the cost of any model of special education depends on

- the number of special needs students and what those needs are
- the quantity and quality of services provided (Pruslow 2001)

It is imperative that as educators and researchers we continue to provide evidence that drives policy and the proper allocation of funds (Lindsay 2007). In the U.S. 96% of students with special education needs were attending neighborhood schools in 2004 (U.S. Department of Education 2006). Fifty two percent of special education needs students were spending 80% or more of the day in a general education classroom. The implications of these statistics is that the general education teacher will undoubtedly be responsible for meeting the needs of

children with SEN on a regular basis. The question must be posed: Are general education teachers prepared to meet this challenge?

#### **4 BEST PRACTICE: THE ROLE OF THE TEACHER AND THE TRAINING REQUIREMENTS FOR INCLUSIVE CLASSROOMS**

The bulk of expense in education is the cost of personnel. Resources, finances, community support, all the many factors that need to be in place for inclusion are but naught without a well trained teacher, both generalist and/or special education teachers.

The European Agency for the Development in Special Needs Education (2010) has undertaken an extensive international literature review on teacher education for inclusion. This document's concluding remarks contains a summary (Darling-Hammond 2006) of common features that address the dilemmas of teacher education (p.41):

- A common, clear vision of good teaching permeates all course work and clinical work.
- Well-defined standards of practice and performance are used to guide and evaluate coursework and clinical work.
- Curriculum is grounded in knowledge of child and adolescent development, learning, social contexts and subject matter pedagogy, taught in the context of practice.
- Extended clinical experiences are carefully developed to support the ideas and practices presented in simultaneous, closely inter-woven course work.
- Explicit strategies help students (1) confront their own beliefs and assumptions about learning and students and (2) learn about the experiences of people different from themselves.
- Strong relationships, common knowledge, and shared beliefs link school-and university based faculty.
- Case study methods, teacher research, performance assessments and portfolio evaluation apply learning to real problems of practice.

Research has shown that there is a significant relationship between teacher quality and students' achievement, as well as between students' achievement and teacher preparation and qualification. (Darling-Hammond 2000). According to the researchers for the Joint Committee on Teacher Planning for Students with Disabilities: »Teachers must be philosophically committed to meeting the needs of all students in the general education classroom.« (1995). Teachers must have time to plan and think about the needs of diverse learners. Teaching practices that meet the needs of all students need to be incorporated into the instructional program. General education teachers need to collaborate with special education teachers to assess, teach, and monitor student progress. Short-

term, intensive instruction from a special education teacher needs to be available for some students with disabilities. Sustained instruction in basic skills or learning strategies that cannot be provided in general education classes need to be available to some students with disabilities. (Mercer & Mercer, 1998, p. 23)

#### 4.1 Role of Teacher

The teacher is key to creating the environment where everyone is treated fairly and valued, and carrying on the daily learning process. And yet this can be an overwhelming task. It takes training and ongoing staff development. Exchange of information with therapists and specialists and problem solving are a continual part of the process, and yet there is often little time for arranging meetings to allow for this.

##### *Attitude*

As a teacher, valuing the concept of and belief in inclusion is key to how the program will proceed and succeed. It will be the main factor in how a teacher acquires knowledge and seeks resources to help all students »gain the competence, pride, interest in learning, and respect that are the right of all the children in the program« (Mitchell & David 1992). Understanding specific disabilities and knowing the educational practices that are needed to address the needs, will affect the way a classroom is arranged, how the curriculum is delivered and individualized, and how parents are involved.

Teaching is an art as well as a science. Well defined pedagogy drives a well-trained teacher to take his/her talents and skills on a creative journey of building a community of learners. It is a journey that is continuously moving. It is important to remember that it is a never ending process. No matter how much training one brings to the classroom there will always be room for more. There will always be a variation simply because of the uniqueness of each child and each situation. The key is to keep the focus on the child. Inclusive education is about supporting every child and his/her needs as a learner.

Classroom management and teacher confidence in providing for an array of behaviors and demands is essential. Knowledge of disabilities and what triggers behaviors is paramount. The teacher becomes the role model for the class in accepting or rejecting children on the merits of behavior and acknowledging potential. The teacher increases the ability of students to accept diversity and reduce incidences of intolerance (Vakil 2009).

In conclusion, attitude is infectious. Westwood (2003), in a review of the literature on the effectiveness of the teacher, found that *enthusiasm* was one of the prime elements of effectiveness in teaching.

### *Curriculum*

The curriculum is the tool for any educational practice. Although the curriculum needs to be clearly defined for best practice and continuity, it needs to be flexible enough so as to meet the needs of each child and each group. This is not to encourage diluting the curriculum. By all means it has to be challenging but in a way that is salient and makes sense to each one in the community of learners.

Teachers need to be part of the process of curricular design, implementation and modification. There are many scripted programs available. Some are better than others. However, until a teacher personally owns the materials and is presenting the curriculum with confidence and interest, students will, at best, merely be recipients of information.

The curriculum needs to be accessible by each student. In inclusive classrooms it needs to represent a body of knowledge that has meaning for all. Examination of the curriculum from a developmental as well as a cultural level is essential. Curriculum content needs to address a local, national, global, and historical perspective. No longer can teaching be a one-size fits all approach (King-Sears 2008). Teachers need to know how to accommodate learners' needs without watering down concepts. Addressing the different levels within a classroom is challenging and demands creativity.

The school community as a whole needs to be involved and aware of how the curriculum is carried out. What are the expectations at each level? What are the accommodations and modifications for the individuals who need them and why? How are all students supported and challenged? What are the approaches for executing the curriculum? Where is there flexibility within the curriculum and where is there need for consistency and continuity? These are questions and problem solving issues that need to be addressed by the teaching team, from administrator to teacher, and teacher to administrator, as well as with the parent community.

Each child's Individualized Education Program (IEP) helps the teacher tailor the curriculum and strategies to that child's developmental level, individual needs, interests, and style of learning. The collaboration on how and where accommodations are suited to each child is part of the process of the team teaching/co-teaching that ensues. At first this can be daunting to teachers, but the IEP serves as a blueprint. The interaction with peers and projects can still be exciting and challenging and include every student. The goal is for each student to participate in a rigorous and engaging learning with modifications put in place only when necessary, and without compromising the content of the curriculum. Assessing the effectiveness of the program and the specific progress of each child on a continual basis is part of the role of teacher, as well as administrator. This information is needed for the ongoing IEP planning.

This is not easy. Adequate time is necessary for planning and collaboration (Lesko et al. 2010; Mercer & Mercer 1998). Lynch (2007) cautions that Inclusive Education cannot be done all at once but rather »a vision that stakeholders will



constantly strive towards and which will evolve gradually alongside implementation through continuous processes, national debate and reflection» (Hooker, 2007, p. 6).

### *Environment*

No two classrooms will look the same. There is plenty of room for creativity. However, the needs of each child and the collective group of children should be the basis for any decisions regarding environment. An inclusive classroom has an atmosphere of welcome and acceptance. There needs to be room to meet as a group where everyone can convene for discussion and instruction, for stories and sharing of projects. There needs to be room for small group activities as well as room for a teacher to meet with a few students where needed. There needs to be a quiet area for research, reading, and peer collaboration. The process of individualizing teaching and learning begins by »ensuring that the classroom environment and materials meet the wide range of children's interests, skills, and abilities« (Lesko et al. 2010). Capturing the children's attention and engaging them in exploration is the goal. Materials are needed that can be adapted to accommodate unique learning needs. There needs to be room for technology. Such technology can be used to support physical and cognitive needs, as well as enrich learning for all. The teacher must keep current with all the new assistive technology available.

### *Assessment*

Assessment is necessary for accountability in any area of education. However, today's teachers are being bombarded with standardized testing and the need to prepare students for taking standardized tests. Priority on the ways we assess each and every child is a necessity. Once a year testing is not a fair measurement of what a child knows or learns nor of what a teacher teaches. Observation and reflection drive good pedagogy. Stiggins (2004) suggests a balanced approach using assessment *of* as well as *for* learning. The goal is that teachers use assessment to continuously measure the students' progress and as a source to modify instructional practice. Individualized achievement tests which are standardized help to establish a child's present level of performance. Curriculum Based Assessment (CBA) is a criterion based test using the curriculum content to determine student understanding. Another form of alternate assessment is teacher-made assessments designed to evaluate specific IEP goals. These tests can be paper, pictures, or any task that can demonstrate student understanding. Portfolios of on-going work present a continuous view of student work.

### *Collaboration*

For inclusion to work, the combined efforts and expertise of the general education teacher and the special education teacher are required. The general

education teacher and the special education teacher bring their individual expertise to the classroom and together are responsible for each and every child in the classroom. They work together to enrich the curriculum and extend it to each and every child. They use individual techniques to reach each and every child. The same kind of collaboration also needs to exist on the whole school level with administration and other stakeholders, including parents, to tailor the needs to each individual school and setting within the school. Time management with support services being administered at appropriate times needs to be a collaborative effort with teachers, parents, and administration (Vakil 2009; Forlin & Bennett 2008).

The collaboration with parents is essential to the delivery of a successful learning experience for children. Parents need to be included in a conversation that is two-way. Teacher provides the school information, parents provide the lifelong knowledge of their child. Teachers need to explain why they do, what and how they work with the children giving an overview of the curriculum and any accommodations that may be needed. Teachers need to acknowledge parents as experts on their level as parents. The teacher establishes her/his self as expert on curriculum.

Teacher preparation programs need to prepare teachers for all of the aforementioned factors in best practice. Collaboration between general education and special education departments of education need to co-operate, if not join forces, in the preparation of pre-service and in-service professionals. The training needs to prepare these professionals to work with parents and paraprofessionals and to utilize their services in appropriate and effective ways.

## **5 STUDENTS WITH SEVERE DISABILITIES AND EDUCATIONAL NEEDS**

As an educator the most challenging question surrounding inclusion is where, when and how inclusion is desirable for students with severe physical, behavioral and/or cognitive disabilities? Integrating students with severe disabilities in an inclusive setting involves consideration of the students' objectives on an IEP and what activities will be provided in the inclusive setting. Social integration, although a huge benefit, is not enough (Mastropieri & Schruggs 2000). Students are entitled to content area coursework along with their peers. »Special and general education teachers needs to share the knowledge about teaching strategies when planning effective instruction.« (Wolfe & Hall 2003: 57). Students who are performing at an academic level significantly below the level of their peers are going to feel marginalized no matter how accommodated and assisted they may be. Severe physical limitations that require therapy and assistance beyond the confines of a school and the time limit of the school day will feel marginalized. If students with and without needs are going to receive less from inclusion than

from non-inclusion, decisions need to be made as to the benefits for all students. That is, every effort should be made to have the inclusive setting possible but that will not realistically always happen.

While visiting schools in Slovenia, including a visit to the facilities at Vipava and Portorož, the author was struck by the quality of care and expertise that these children with severe handicapping conditions were receiving. Because most were residents, their care and services were not bound by time limits. Because of the intensity of their every need, physical, social, and cognitive, they were served much better in this setting than they would have been in any available elsewhere. There was also concerted effort to engage the students within their local community.

The same applies in the U.S. There are children who require the support of a more restrictive environment. Emotionally, many children's needs are not met within the general education or inclusive classroom. When students with severe needs are inappropriately placed in an inclusive or general education setting, there is a risk that the needs of all students are compromised. The questions surrounding these decisions are monumental and will require further research and experimentation if inclusion is to serve as the model for all children.

## 6 SUMMARY

If in fact, the goal of education is to prepare individuals to live and work in their communities (Engelbrecht et al. 2002) and involves more than schooling and scores on achievements tests, then »education demands and depends on an inclusive society as well as an inclusive education system.« (Peters 2004).

In conclusion, it must be said that no one model fits all. However, standardization, uniformity of implementation, training and supports need to be spelled out to provide guidelines. The challenges are multiple but certainly not insurmountable. Change is not only inevitable, from attitude to structure to curriculum to delivery, but it is essential if society is committed to the overall goal of social cohesion in the same sense as inclusive education. That is, equal opportunities for all, in the least restrictive environment, in one's own community where possible.

We all have much to gain from collaboration. The opportunity to visit schools and centers in Slovenia has given the author a richer insight into the evolving process of democracy and social cohesion, the challenges of inclusive education and the insights and opportunities.

Slovenia offers a unified structure in policy and delivery of services to children with special needs. Because of the size of Slovenia and the country's directness of delivery of services through the Ministry of Education and Sport, as well as the commitment of this government, the overseeing and equity of services for inclusive education is very promising. The country's policy for early childhood

education serves as a model for all countries. The ability for each child from the age of one year to enter a developmentally appropriate setting in the local neighborhood school is the best assurance for the success of each child. In this setting each child will be nurtured and assisted with the proper services when and if needed, during his/her most sensitive learning period.

My gratitude to the University of Primorska and especially Drs. Dejan Hozjan, Mara Cotič, Sonja Starc, and the generous faculty of Pedagogy at the University of Primorska. Their dedication and generous sharing of expertise and time have made for a rich collaboration.

## 7 REFERENCES

- Cook, Lynne & Friend, Marilyn (1995): Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28. 12–20.
- Darling-Hammond, Linda (2006): Constructing 21<sup>st</sup> Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3). 300.
- Darling-Hammond, Linda (2000): Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). 1–23.
- Engelbrecht, Petra, Howell, Colleen & Bassett, Dane (2002): Educational Reform and the delivery of transition services in South Africa: Vision, reform, and change. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25 (1). 59–72.
- Forlin, Chris, Keen, Margaret & Barrett, Emma (2008): The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (3). 251–264.
- Fuchs, Douglas & Fuchs, Lynn S. (1988): Evaluation of the adaptive learning environments model. *Exceptional Children*, 55 (2). 115–127.
- Giangreco, Michael, Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, Susan & Schoffman, R. (1993): My child has a classmate with severe disabilities: What parents of nondisabled children think about full inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*, 21 (1), 77–91.
- Hooker, Mary (2007): Concept note: Developing a model for inclusive education and assistive technology appropriate for teaching and learning contexts in developing countries. [http://www.gesci.org/old/files/docman/TPD\\_Workshop-Concept\\_Note.doc](http://www.gesci.org/old/files/docman/TPD_Workshop-Concept_Note.doc).
- Isherwood, Robert S. & Barger-Anderson, Richael (2008): Factors affecting the adoption of co-teaching models in the Inclusive Classroom: One school's journey from mainstreaming to Inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research* 2. 121–128.
- The Joint Committee on Teacher Planning for Students with Disabilities (1995): Planning for academic diversity in America's classrooms: Windows on reality, research, change, and Practice. Lawrence: KS: Author.

- Katz, Jennifer & Mirinda, Pat (2002a): Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2). 25–35.
- Katz, Jennifer & Mirinda, Pat (2002b): Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2). 14–24.
- Kunc, Norman (1992): The need to belong, Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.): *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide for creating heterogeneous schools*. Baltimore, Md: Brookes. 25–39.
- King-Sears, Margaret E. (2008): Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23 (2), 55–62.
- Lesko, Jim J., Ziegler, Deborah A., Mikailova, Ulviya & Roels, David Carl (November, 2010): Inclusive Education in Azerbaijan. *Young Children*, 65 (6). 56–61.
- Levin, H. M. (1997): Doing what comes naturally. D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds.): *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Brookes.
- Lindsay, Geoff (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1). 1–24.
- Loughran, Sandra B. (2011): Inclusive Education and Pedagogy: A Path to Social Cohesion. Part I in series of a collaborative project with University of Primorska, Koper, Slovenia.
- Lynch, James (2001): *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Paris: UNESCO.
- Mastropieri, Margo A. & Scruggs, Thomas E. (2000): *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Mercer, Cecil D. & Mercer, Ann R. (1998): *Teaching Students with Learning Problems*. New Jersey: Prentice-Hall.
- McLeskey, James & Waldron, Nancy L. (2000): *Inclusive schools in action*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. (Alexandria, Va.).
- Ministry of Education and Sport (2007): Basic compulsory education in Slovenia. Cited: [www.mss.gov.si/en/areas\\_of\\_work/compulsory\\_basic\\_education\\_in\\_slovenia](http://www.mss.gov.si/en/areas_of_work/compulsory_basic_education_in_slovenia).
- Mitchell, Anne & David, Judy (Eds.) (1992): Valuing diversity. *Explorations with Young Children: a curriculum guide from The Bank Street College of Education*. Beltsville, Maryland: Gryphon House.
- O'Gorman, Elizabeth (2010): The context of professional learning for Inclusion: a 4-play model. *International Journal of Whole Schooling*, 6 (1). 39–51. Retrieved from ERIC database. (EJ872440).

- Peters, Susan J. (2004): *Inclusive Education: An EFA strategy for all children*. Report #31195. Online: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).
- Pruslow, J. T. (2001): A comparative cost and utility analysis of three models of service delivery for special needs students. *Journal of Education Finance*, 27 (summer, 2001). 535–566.
- Rea, Patricia J. (1997): Performance of students with learning disabilities in inclusive classrooms and in pull-out programs. Unpublished doctoral dissertation, College of William & Mary, Williamsburg, VA.
- Sailor, Wayne (2002): *Whole-school Success and Inclusive Education*. New York: Teachers College Press.
- Sailor, Wayne & Roger, Blair (2005): Rethinking inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappa*. 503–509.
- Salisbury, C. L., Galluci, C., Palombaro, M. M. & Peck, C. A. (1995): Strategies that promote social relations among elementary students with and without several disabilities in inclusive schools. *Exceptional children*, 62. 125–137.
- Sapon-Shevin, Mara, Dobbelaere, A., Corrigan, C., Goodman, K. & Mastin, M. (1998): Everyone here can play. *Educational Leadership*, 56 (1). 42–45.
- Scruggs, Thomas E., Mastropieri, Margo A. McDuffie K. A. (2007): Co-Teaching in Inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Council for Exceptional Children*, 73 (4). 392–416.
- Slavin, Robert (1997): Including inclusion in school reform: Success for All and roots and wings. Lipsky, D.K. & Gartner, A. (Eds.): *Inclusion and School Reform: Transforming America's Schools*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.
- Stevens, R. J. & Slavin, Robert, E. (1995): The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social interactions. *American Educational Research Journal*, 32 (2). 321–351.
- Stiggins, Rick (2004): New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86 (1). 22–27. Retrieved November 29, 2006 from <http://www.assessmentinst.com/documents/NewBeliefs.pdf>
- Tapasak, Renne & Walther-Thomas, Chriss S. (1999): Evaluation of a first-year inclusion program: Student perceptions and classroom performance. *Remedial and Special Education*, 20, 216–225.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2010). *Digest of Education Statistics*, 2009 (NCES 2010-013).
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2006). *Digest of Education Statistics*, 2006.
- Vakil, Shernavaz, Welton, Evonn, O'Connor, Barbara & Kline, Lynn S. (2009): Inclusion means everyone~ The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early childhood Education Journal*, 36 (4). 321–326.

- Walther-Thomas, Chriss S., Korinek, Lori, McLaughlin, Virginia & Williams, Brenda Toler (2000): *Collaborating for Inclusive Education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. 183–208.
- Walther-Thomas, Chriss S. (1997): Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal for Learning Disabilities*, 30 (4). 395–407.
- Wang, Margaret C. & Gennari, Patricia (1983): Analysis of the design, implementation, and effects of a data-based staff development program. *Teacher Education and Special Education*, 6 (4). 211–226.
- Wang, Margaret C., Rubenstein, Jacqueline L. & Reynolds, Maynard C. (1985): Clearing the road to success for students with special needs. *Educational Leadership*, 43. 62–67.
- Westwood, Peter (2003): *Commonsense Methods for children with Special Education Needs: Strategies for the Regular Classroom (4<sup>th</sup> Ed.)*. London: Routledge Flamer.
- Wolfe, Pamela S. & Hall, Tracey E. (2003): Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Council for Exceptional Children*, 35 (4). 56–60.





## **Nataša Dolenc Orbanic**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
natasa.dolenc@pef.upr.si

## **Janja Plazar**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
janja.plazar@pef.upr.si

# **POUK NARAVOSLOVJA V INKLUZIVNIH ODDELKIH**

## **UVOD**

Cilji sodobnega pouka naravoslovja so usmerjeni v vzgojo naravoslovno pismenega posameznika, ki bo celostno razumel pojave in procese v naravi. Vrtci in šole naj bi vsakemu otroku zagotovili priložnost, da postane naravoslovno pismen. Kot pravi Kavklerjeva (2005: 20) so se vsi otroci sposobni naučiti naravoslovja, vendar le, če učitelj ustrezno prilagodi poučevanje in ustvari ustrezno učno okolje. Pri tem mora učitelj spoznati in v čim večji meri upoštevati otrokove potrebe ter v skladu z njimi pripraviti ustrezne prilagoditve učnega procesa. Učitelji so tako postavljeni pred izziv, kako pripraviti takšne učne situacije, v katerih bodo polno sodelovali vsi učenci (Glažar in sod. 2005: 27). Sodobni pristopi poučevanja naravoslovja so naravnani k aktivni konstrukciji znanja, ki vsem učencem omogoča razvijanje temeljnih naravoslovnih kompetenc. Konstrukcija znanja naj bi temeljila na lastni izkušnji in predznanju ter socialni interakciji (Southerland in Gess-Newsome 1999: 132). Za vsakega otroka je pomembno, da v največji možni meri pridobiva naravoslovne izkušnje skupaj z ostalimi vrstniki. Pomembno je, da učitelj izbira med tematikami, ki so povezane z vsakdanjim življenjem otrok in so ključne za krepitev motivacije za učenje naravoslovnih vsebin. V tej smeri so bili posodobljeni tudi naši učni načrti za osnovno šolo, ki učence vodijo v (a) odkrivanje in razvijanje lastnih sposobnosti, (b) urjenje spretnosti, (c) razvijanje pozitivnih osebnostnih lastnosti in (d) oblikovanje pozitivnega odnosa do narave (UN za NiT 2011).

Z zanimivim in dobro organiziranim poukom lahko učitelj naravoslovja veliko pripomore k uspešnosti otroka s posebnimi potrebami pri naravoslovju in s tem k razvoju pozitivnih stališč do le-tega (Kavkler 2005). Pouk naravoslovja je zlasti za otroke s posebnimi potrebami izredno pomemben, saj poleg naravoslovnega znanja odkrivajo svoje sposobnosti, urijo spretnosti, se učijo sodelovanja v skupinah in razvijajo pozitivne osebnostne lastnosti (Norman in sod. 1998: 127, Kavkler 2005: 20). Poleg tega znanje naravoslovja omogoča boljše razumevanje sveta in spodbuja radovednost ter interes otrok. Kolenec (2005: 9) predlaga

nekaj smernic za poučevanje naravoslovja v inkluzivnih oddelkih, in sicer: (a) da se v pouk vključi različne in zanimive izkušnje, pri katerih uspeh ne bo odvisen le od obvladovanja teoretičnih znanj, (b) da se izvaja veliko praktičnega dela, prilagojenega otrokovim sposobnostim in spretnostim, (c) da se pripravi naloge z različnimi ravnmi zahtevnosti, ki omogočajo dobre dosežke tudi otrokom s posebnimi potrebami, ter naloge, pri katerih dosežki niso primarno odvisni od predhodno pridobljenih znanj in jezikovnih sposobnosti ter spretnosti. V ospredju so v učence usmerjene, aktivne metode dela (raziskovalno učenje, sodelovalno učenje, konstruktivistični pouk itd.), ki naj bi predstavljale ključ do uspešne inkluzije (Kirch in sod. 2005: 177).

Učitelj ima pri zagotavljanju uspešne integracije zelo pomembno vlogo, vendar, kot v raziskavi ugotavlja B. Marentič Požarnik (2003: 105), se večina učiteljev ne počuti primerno pripravljena in usposobljena, da bi ustvarila otrokom primerno socialno in učno okolje. Nekateri z bojznijo sprejemajo otroke s posebnimi potrebami (OPP), saj čutijo, da imajo premalo znanja in izkušenj za delo z različnimi skupinami otrok. Menijo, da vključitev OPP terja od njih večjo odgovornost, več časa in bojijo se, da jim bo zmanjkalo kreativne energije za druge otroke (Cencič 2003: 115). Norman in sodelavci (1998: 141) so v raziskavi ugotavljali, s katerimi težavami se srečujejo učitelji pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Med glavnimi problemi, ki jih učitelji zaznavajo, so navedli: (a) neustrezna pripravljenost učiteljev za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, (b) omejeno znanje o metodah in prilagoditvah, ki so primerne za OPP, (c) pomanjkanje časa za pripravo na pouk in za individualizirane programe, (d) velikost razredov, (e) neustrezni prostori in materiali, (f) težave povezane z varnostjo pri delu in (g) težave z ocenjevanjem OPP.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, s kakšnimi težavami se srečujejo naši učitelji in vzgojitelji pri poučevanju naravoslovnih vsebin v inkluzivnih oddelkih. Zanimalo nas je tudi, ali pedagoški delavci menijo, da so otroci s posebnimi potrebami lahko aktivni pri vseh dejavnostih in ali se jim zdi, da pouk naravoslovja pozitivno vpliva na pridobivanje samozavesti pri OPP.

## 1 METODE

### 1.1 Vzorec

Vzorec raziskave vključuje 36 osnovnih šol, 16 vrtcev in 7 srednjih šol. Iz abecednih seznamov vzgojno-izobraževalnih zavodov smo izbrali vsako deseto osnovno šolo, vsak dvajseti vrtec in vsako dvajseto srednjo šolo. V raziskavi je sodelovalo 536 anketirancev (474 ženskega spola in 58 moškega spola, 4 spola niso navedli), od tega 138 vzgojiteljev, 353 učiteljev, 14 svetovalnih delavcev, 22 ostalih (pomočnik vzgojitelja, ravnatelj, specialni pedagog, učitelj DSP,

spremljevalec gibalno oviranega otroka ali knjižničar), 9 anketirancev pa ni navedlo svojega delovnega mesta. Večina anketirancev (51,5 %) ima več kot 15 let delovne dobe. 15,9 % anketirancev ima do 5 let, 15,5 % od 5 do 10 let in 16,4 % od 10 do 15 let delovne dobe. Nekaj anketirancev (0,7 %) delovne dobe ni navedlo. 35,3 % vprašanih je zaposlenih v zavodu, ki se nahaja v mestnem okolju, 24,4 % v primestnem in 38,2 % v vaškem okolju.

## 1.2 Zbiranje in obdelava podatkov

Pri zbiranju podatkov je bil uporabljen vprašalnik. Na začetku so anketiranci odgovarjali na splošna vprašanja glede spola, delovnega mesta, delovne dobe, vrste in velikosti vzgojno-izobraževalnega zavoda, kjer so zaposleni, in okolja, v katerem delajo. Sledilo je več vprašanj o socialni kohezivnosti.

V prispevku smo obdelali tri vprašanja, povezana s poučevanjem naravoslovja v inkluzivnih oddelkih. Prvo vprašanje je bilo odprtega tipa, ostali dve zaprtega tipa. Pri interpretaciji rezultatov smo pri vprašanju odprtega tipa odgovore anketirancev kategorizirali in razvrstili v deset skupin ter za posamezno skupino podali frekvenčne vrednosti. Pri vprašanih zaprtega tipa smo podali odstotni delež pojavljanja posameznih odgovorov.

## 2 REZULTATI IN DISKUSIJA

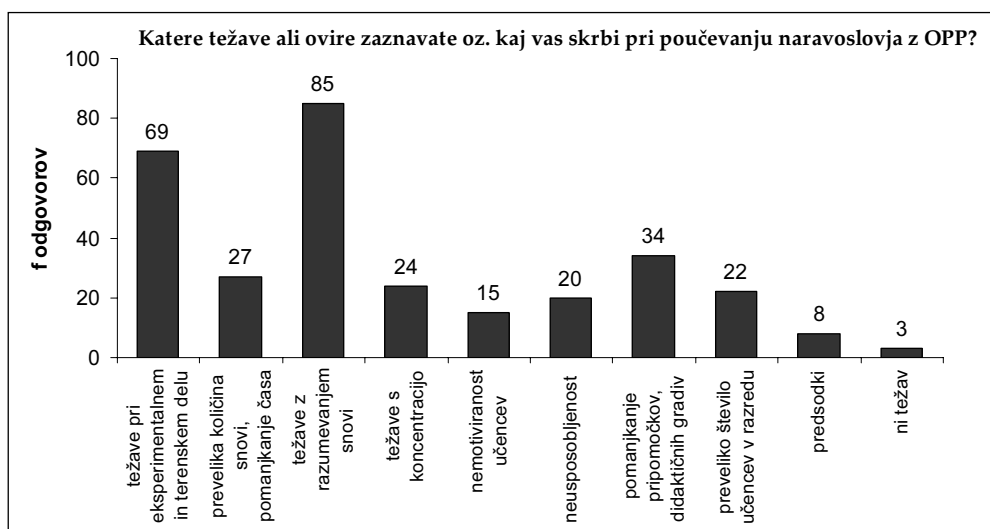
Pri prvem vprašanju naj bi anketiranci našeli 3 poglobitve težave ali ovire, ki jih zaznavajo pri poučevanju naravoslovja z otroki s posebnimi potrebami (OPP). Le 35,5 % anketirancev je na vprašanje odgovorilo in le 17,7 % je navedlo 3 težave, s katerimi se srečujejo pri delu z OPP.

Odgovori so bili zelo raznoliki, zato smo jih razdelili v 10 sklopov, in sicer: (1) težave pri izvajanju eksperimentov in pri terenskem delu; (2) prevelika količina snovi ter pomanjkanje časa za obdelavo snovi; (3) težave z razumevanjem snovi; (4) težave s koncentracijo; (5) nemotiviranost učencev; (6) neusposobljenost učiteljev in strokovnih delavcev; (7) pomanjkanje pripomočkov, didaktičnih gradiv prilagojenih za OPP; (8) preveliko število učencev v razredu, premalo učiteljev; (9) predsodki, strah pred živimi bitji; (10) ni težav.

Kot poglobitveno težavo anketiranci navajajo, da imajo OPP težave z razumevanjem snovi, ki naj bi bila po njihovem mnenju preveč abstraktna (85 vprašanih), 69 anketirancev pa zaznava težave pri izvajanju eksperimentov in pri delu na terenu, saj je naravoslovje predmet, ki zahteva veliko tovrstnih metod in oblik dela. Predvsem so to problematiko izpostavili pri gibalno oviranih otrocih, saj se srečujejo s težavo, kako z njimi na sprehod in kako naj bi tak učenec samostojno izvajal eksperimente. Poleg tega jih je zaskrbelo tudi varnost pri delu. Kar 34

anketirancev pogreša pripomočke in didaktična gradiva za to področje, torej za izvajanje pouka naravoslovja za OPP. Nekateri ( $f=27$ ) se srečujejo s problematiko prevelike količine snovi, za katero jim pogosto primanjkuje časa. Menijo tudi (22 anketirancev), da je v posameznih razredih preveč otrok in da bi bila potrebna dodatna pomoč oz. dodatni učitelj ali vzgojitelj. Opažajo, da imajo OPP pri pouku precejšnje težave s koncentracijo ( $f=24$ ) in z nemotiviranostjo ( $f=15$ ). 20 anketirancev navaja, da bi potrebovali dodatno izobraževanje o načinih poučevanja naravoslovja za OPP. Zanimiva pa je navedba 8 anketirancev, da imajo težave s predsodki otrok in strahom pred živimi bitji. Le 3 vprašani menijo, da nimajo težav pri poučevanju naravoslovja za OPP.

**Slika 1:** Odgovori anketirancev na vprašanje: »Katere težave ali ovire zaznavate oz. kaj vas skrbi pri poučevanju naravoslovja z OPP?«, prikazani s frekvenco.

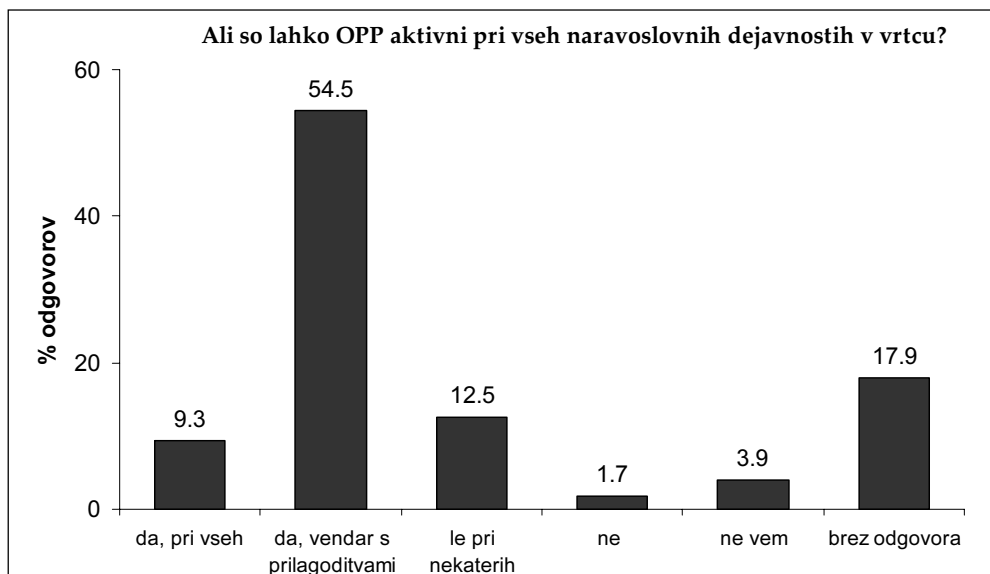


Drugo vprašanje je bilo zaprtega tipa s 5-stopenjsko lestvico možnih odgovorov. Zanimalo nas je, ali anketiranci menijo, da so lahko otroci s posebnimi potrebami aktivni pri vseh naravoslovnih dejavnostih v vrtcu in šoli.

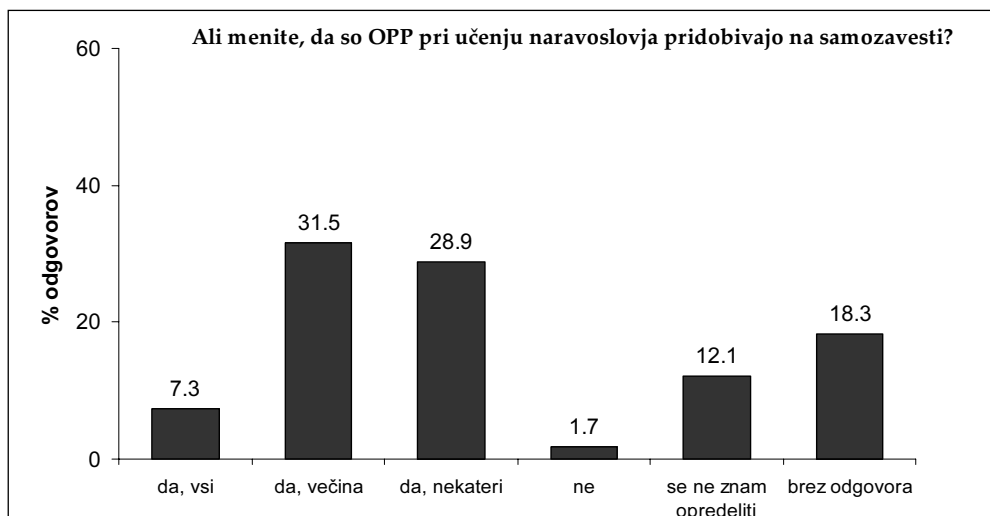
Le 9,3 % anketirancev je menilo, da so lahko otroci s posebnimi potrebami aktivni pri vseh dejavnostih. Večina (54,5 %) jih je menila, da so lahko aktivni, vendar le s prilagoditvami zanje. 12,5 % anketirancev pa je mnenja, da lahko otroci s posebnimi potrebami sodelujejo le pri nekaterih naravoslovnih dejavnostih. Peščica vprašanih (1,7 %) je odgovorila, da pri aktivnostih ne morejo sodelovati. 21,8 % vprašanih na vprašanje ni odgovorilo oziroma niso vedeli, kaj odgovoriti (Slika 2). Na tretje vprašanje, ali otroci s posebnimi potrebami pri učenju naravoslovja pridobivajo na samozavesti, je večina anketirancev (67,7 %) odgovorila pritrdilno. Le 1,7 % anketirancev je menila, da otroci pri izvajanju naravoslovnih

dejavnosti ne pridobivajo na samozavesti, 30,4 % vprašanih pa na vprašanje ni odgovorilo oziroma se niso opredelili (Slika 3).

**Slika 2:** *Odgovori anketirancev na vprašanje: »Ali so otroci s posebnimi potrebami lahko aktivni pri vseh naravoslovnih dejavnostih v vrtcu in šoli?«, prikazani v odstotkih. Na vprašanje je odgovorilo 536 anketirancev.*



**Slika 3:** *Odgovori anketirancev na vprašanje: »Ali menite, da otroci s posebnimi potrebami pri učenju naravoslovja pridobivajo na samozavesti?«, prikazani v odstotkih. Na vprašanje je odgovarilo 536 anketirancev.*



### 3 ZAKLJUČKI

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da pedagoški delavci pri poučevanju naravoslovja v inkluzivnih oddelkih zaznavajo številne težave, vendar se jim kljub temu zdi, da je učenje naravoslovja za otroke s posebnimi potrebami izredno pomembno, saj le-ti pridobivajo tudi na samozavesti.

Z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redne vrtce in šole so se pojavile potrebe tako po dodatnem izobraževanju vzgojiteljev in učiteljev kakor tudi pri izobraževanju bodočih učiteljev, da bodo le-ti znali uresničiti načela inkluzivne šole, v kateri je potrebno upoštevati drugačnost otrok in posvečati posebno skrb vsakemu otroku.

Na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem želimo z uvedbo naravoslovnih predmetov, ki obravnavajo učenje in poučevanje v inkluzivnih oddelkih, pripraviti bodoče učitelje in vzgojitelje, da bodo prepoznali razlike med posamezniki kot pomembno izhodišče za učenje in poučevanje.

### 4 VIRI IN LITERATURA

- Cencič, Majda (2003): Nekateri problemi in odgovori, povezani s poukom učencev s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika* 54/posebna izdaja. 114–123.
- Glažar, Saša A., Lipec, Mojca, Devetak, Iztok (2005): Naravoslovje in otroci s posebnimi potrebami. Naji, Majda, Labernik, Zvonka (ur.): *Naravoslovje za otroke s posebnimi potrebami: zbornik seminarja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 27.
- Kavkler, Marija (2005): Učenci s posebnimi potrebami pri učenju naravoslovja. Naji, Majda, Labernik, Zvonka (ur.): *Naravoslovje za otroke s posebnimi potrebami: zbornik seminarja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 20–22.
- Kirch, Susan A., Bargerhuff, Mary E., Turner, Heidi, Wheatly, Michele (2005): Inclusive Science Education: Classroom Teacher and Science Educator Experiences in CLASS Workshops. *School Science and Mathematics* 105/4.175–196.
- Kolenec, Franci M. (2005): Naravoslovje za otroke s posebnimi potrebami. Naji, Majda, Labernik, Zvonka (ur.): *Naravoslovje za otroke s posebnimi potrebami: zbornik seminarja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 9–14.
- Marentič Požarnik, Barica (2003): Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so uspešno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika* 54/ posebna izdaja. 104–113.
- Norman, Katherine, Caseau, Dana, Stefanich, Greg P. (1998): Teaching Students with Disabilities in Inclusive Science Classrooms: Survey Results. *Science Education* 82/2. 127–146.

Southerland, Sherry A. in Gess-Newsome, Julie (1999): Preservice Teachers' Views of Inclusive Science Teaching as Shaped by Images of Teaching, Learning and Knowledge. *Science Education* 83/2. 131–150.

*Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011.

[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti\\_obvezni/Naravoslovje\\_in\\_tehnika\\_obvezni.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Naravoslovje_in_tehnika_obvezni.pdf) (15. 11. 2011)





## **Chapter four**

# **DIFFERENTIATION NAD INDIVIDUALIZATION IN EDUCATION**



**Majda Cencič**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

majda.cenic@guest.arnes.si

# **ZUNANJA DIFERENCIACIJA ŠOL V PRETEKOSTI IN V SEDANJEM ČASU**

## **UVOD**

Diferenciacija pomeni razločevanje, razlikovanje oz. razdeljevanje. V naši pedagoški literaturi je izčrpno predstavljeno področje diferenciacije, pa tudi individualizacije pouka ali učna diferenciacija in individualizacija (npr. Strmčnik 1976; tematska številka *Sodobne pedagogike* 1999), manjši poudarek pa je v sedanji strokovni literaturi dan zunanji diferenciaciji šol ali programov.

Zunanja diferenciacija teži k čim večji homogenosti učnih skupin ali k diferenciaciji učencev glede na določene lastnosti (Plut - Pregelj 1999: 29). Če zgodovinsko pogledamo težnjo po homogenosti skupin, ugotovimo, da se je najprej pojavila zunanja ali statična diferenciacija. V ta namen smo se v prispevku usmerili le na zunanjo diferenciacijo šol, najprej z vidika naše pedagoške zgodovine in nato sedanjega časa. V besedilu primerjalno analiziramo, kako je bilo z nekaterimi vrstami zunanje diferenciacije šol v naši pedagoški zgodovini in kako je z navedenimi vrstami šol danes ter kakšni so danes pogledi pedagoških delavcev (vzgojiteljev ter učiteljev osnovnih in srednjih šol) na nekatere vrste zunanje diferenciacije šol.

## **1 ZUNANJA DIFERENCIACIJA ŠOL V PRETEKLOSTI**

V zgodovini našega šolstva sta se najprej pojavljali socialna in spolna ali biološka diferenciacija, vzporedno pa tudi druge oblike zunanje diferenciacije šol.

### **1.1 Socialna diferenciacija**

Na slovenskem ozemlju, ko je šolstvo postalo »politicum«, to je stvar države, v času Marije Terezije (Ciperle in Vovko 1987: 38), je šolski zakon iz leta 1774 govoril o treh vrstah šol glede na velikost kraja, trajanje in tudi glede na to, komu so bile namenjene: trivialke na podeželju, ki so trajale najmanj časa in bile namenjene kmečkemu prebivalstvu, ter glavne šole in normalke v mestih, ki so trajale

več časa in bile namenjene mestnemu prebivalstvu. Napredek je pomenil šolski zakon iz leta 1869, ki je vpeljali splošno osemletno šolsko obveznost in je prekinil z razdelitvijo šol po kraju in času trajanja. Zakon pa je še vedno razlikoval obče (splošne) ljudske šole, ki so bile obvezne, ter na meščanske šole. Poleg teh pa so obstajale zasebne šole, največkrat cerkveni zavodi in domače poučevanje v bogatih družinah (prav tam).

Šolski sistem, razdeljen na različne vrste osnovnih šol, je bil močno zunanje diferenciran, v skladu s tedanjo družbo, kar so tudi zagovarjali, da se mora vzgoja »ravnati po potrebah raznih stanov«, ker imajo drugačne potrebe po znanju npr. kmetje in drugačne meščani (Derganc 1882: 33).

V času Kraljevine Jugoslavije je šolski zakon iz leta 1929 je uvedel splošno in obvezno osemletno osnovno šolo in jo razdelil na enotno štiriletno »osnovno« in štiriletno »višjo narodno šolo«. Čeprav je bila osnovna šola enotna, pa so se v višjo narodno šolo vpisovali predvsem učenci iz bolj stoječih družin, npr. otroci trgovcev, obrtnikov, tudi učiteljev, veliko manj pa kmečki otroci.

Leta 1958 je bila uzakonjena enotna osemletna osnovna šola kot edina oblika obveznega osnovnega šolstva, ki se je začela s sedmin letom starosti. S tem naj bi bila ukinjena socialna diferenciacija, saj je bila enotna, splošnoizobraževalna osemletna osnovna šola v skladu z idejnimi izhodišči vladajoče komunistične partije, ki je težila k popolni odpravi razlik v šolanju med različnimi sloji prebivalstva ter med bolj ali manj sposobnimi učenci (Gabrič 2006: 57). Posamezniki, predvsem nekateri univerzitetni profesorji, pa tudi rektor Univerze v Ljubljani dr. Fran Zwitter, so se zavzemali za ločitev višjih razredov osemletke in za nižjo gimnazijo z argumenti upoštevanja različnih sposobnosti otrok, torej za nekakšno programsko diferenciacijo. Olga Grahor je npr. menila (prav tam: 59), da je enotno šolanje nesocialistično, ker ne odgovarja razlikam med bolj ali manj sposobnimi in dala primerjavo, da je enotna osnovna šola nekakšna Prokrustova postelja, kamor slabo nadarjene in prizadevne, a nenadarjene učence natezajo, nadarjenim pa sekajo glave.

## 1.2 Diferenciacija šol po spolu

V preteklosti je bila zelo razširjena tudi spolna ali biološka diferenciacija, kot so jo tudi imenovali. Tudi učiteljišča so bila npr. v 19. stoletju, ko smo bili pod Avstro-Ogrsko, strogo ločena na ženska in moška učiteljišča.

Dekliške šole so odpirali v mestih, pa tudi v večjih trgih in večjih naseljih. Njihov nastanek so utemeljevali s psihofizičnimi posebnostmi ženskega spola. Govorili so, da je narava deklic drugačna kot je narava dečkov, zato deklice potrebujejo drugačen pouk kot fantje. Navedli so tudi, da so dečki manj častiželjni in manj občutljivi ter da je treba dečke strogo kaznovati, deklice pa samo z besedo spreminjati (O deklških šolah 1874: 11).

V Avstro-Ogrski je šolski zakon iz leta 1869 izrecno poudaril, da se morajo meščanske šole ločiti na šole posebej za dečke in na šole za deklice, za ljudske šole pa je navedel, da so lahko mešane ali ločene za dečke in deklice. Zaradi skromnih sredstev in pomanjkanja učiteljev so navadno ljudske šole uvedle koedukacijo – skupno šolanje deklet in fantov.

Leta 1908 je izšla zanimiva knjižica Dragotina Lončarja *O šolski reformi*, kjer je za koedukacijo zapisal (prav tam: 54):

*»Odstraniti je treba dosedanji dualistični sistem, ki loči spola drug od drugega, da ju poučuje in vzgaja vsakega posebej brez ozira na skupnost. To je enostranska vzgoja, ki zbujajo poželenje in strasti ter daje tako spolnemu nagonu od vsega početka nezdravo smer; zakaj zapomnimo si, da to, kar ni vsakdanje, draži in povzroča radovednost. Nasprotno vpliva skupna vzgoja dečkov in deklic ali koedukacija blažilno, ker kroti strasti, ako mladina še ni popolnoma pokvarjena.«*

Spolna diferenciacija naj bi bila na Slovenskem uradno presežena leta 1929 z zakonom jugoslovanske države, ki je uvedel koedukacijo, a zakon je hkrati navedel, »da morajo ločiti učence po spolu povsod tam, kjer to razmere dovoljujejo« (Ciperle in Vovko 1987: 71).

### 1.3 Diferenciacija šol glede na posebne potrebe otrok

Šele avstrijski osnovnošolski zakon iz leta 1869 je zapisal, da so tudi »nepolnočutni« otroci šolski obvezniki (Pavčič 1970). Na slovenskem ozemlju so najprej ustanovili šole za »gluhe otroke«, ki so prej pogosto ostali brez šolanja, če starši niso mogli zaposliti privatnega učitelja ali učiteljice. Če pogledamo v slovensko šolsko zgodovino, pa je bila prva »gluhonemnica« odprta v Gorici že leta 1840 na pobudo duhovnika Valentina Staniča. Gluhonemnica je delovala najprej kot zasebni cerkveni zavod za slovenske in italijanske gluhe otroke, leta 1864 pa je postala deželni zavod za gluhe otroke iz Goriške, Trsta in Istre (Pavčič 1970). V Ljubljani pa so za gluhe dečke in deklice s »Kranjskega« odprli zavod leta 1900 (prav tam).

»Duševno nerazviti otrok in otrok s trajno hibo« najprej še niso razlikovali od zanemarjenih, lenih, brezbriznih in drugače neuspešnih otrok. V Ljubljani so leta 1847 ustanovili »delavnico za odrasle delomrzneže, potepuhe in druge nepopoljšljive prestopnike« ter vanjo sprejemali tudi mladoletne dečke od 14. leta starosti naprej. Šele leta 1874 so ustanovili ločen oddelek za mladoletne »korigende« (prav tam). Fran Milčinski, ki je služboval v Ljubljani kot mladinski sodnik, se je zelo boril proti »nevzgojnosti« tega zavoda ter poskušal na vse načine ovirati pošiljanje mladoletnih otrok v ta zavod (prav tam).

Leta 1906 je pričelo z delom »salezijansko vzgajališče« na Rakovniku za »npravstveno pokvarjene in zanemarjene dečke« (Likožar 1906), ki pa je sprejemalo dečke le do 14. leta starosti.

»Duševno prizadeti« otroci revnejših staršev pa so se šolali kar z ostalimi otroki, če so jih poslali v šolo, ali pa ostali doma. Šele od leta 1905 naprej so se začeli ustanavljati »pomožni razredi ali pospeševalni razredi« za »nepolnournne otroke« pa tudi »šole za slabo nadarjene otroke« (prav tam). Pri nas so prvi pomožni razred odprli šele v šolskem letu 1911/12 v Ljubljani, na osnovni šoli Prule. To je bil razred za »duševno zaostale in nerazvite otroke«, kot so jih tudi imenovali, »ki ne morejo dohajati duševno normalno razvitih otrok« (Slovenska pomožna šola 1912: 92). Ustanovitev »pomožnih razredov« so pozdravili s simpatijami tudi zato, ker »dobivajo njim primerno pomoč in vzgojo, ter po vzgoji dovolj častno in zadovoljivo mesto v človeški družbi« (Slabo nadarjeni otroci 1909: 46).

Kljub temu da je bila usposobljenost učiteljev za pouk učencev s posebnimi potrebami na splošno pomanjkljiva ali ponekod nikakršna, je bila diferenciacija šol glede na sposobnosti učencev pozitivno sprejeta.

#### **1.4 Diferenciacija šol po učnem jeziku**

Zanimivo je v naši pedagoški zgodovini tudi razlikovanje šol po učnem jeziku. V obdobju Avstro-Ogrske monarhije smo imeli nemške šole, italijanske šole na Primorskem, slovenske šole in »utrakvistične« ali dvojezične šole. Šole glede na učni jezik so se ujemale z razlikami v slovenski družbi, saj so bile šole v nemškem ali italijanskem jeziku v glavnem za otroke uradnikov, obrtnikov, trgovcev ipd., v slovenskem jeziku pa navadno za otroke kmetov.

Če povzamemo, so se različne vrste diferenciacije v naši pedagoški zgodovini precej povezovala, npr. socialna, spolna in diferenciacija po učnem jeziku. Najbolj pozitivno je bila sprejeta diferenciacija po sposobnostih otrok, ki ni bila niti v Socialistični federativni republiki Jugoslaviji presežena – kot npr. socialna, jezikovna ali diferenciacija po spolu otrok.

## **2 ZUNANJA DIFERENCIACIJA ŠOL V SEDANJEM ČASU**

Glede na prikaz zunanje diferenciacije v naši šolski zgodovini, nas je zanimalo, kako je z navedenimi vrstami zunanje diferenciacije šol v sedanjem času, kako v naši pedagoški praksi in kako navedene vrste diferenciacije šol sprejemajo naši pedagoški delavci.

Podatki so vzeti iz tretjega sklopa vprašanj vprašalnika in vključujejo anketna vprašanja 3.7 in 3.8. Iz odgovorov na odprto vprašanje smo oblikovali

nekaj pojmov. Pojme, ki so najbolj izstopali, smo prešteli in izrazili tudi v odstotkih. Za boljšo predstavitev pojmov smo ponekod dodali dobesečne navedbe anketirancev.

Zanimalo nas je, ali pedagoški delavci podpirajo ustanovitev zasebnih šol, posebej tudi zasebnih cerkvenih šol in alternativnih šol ter njihovo mnenje, kateri starši vpisujejo vanje otroke, ali se kaj razlikujejo glede na socialno ozadje, npr. stopnjo izobrazbe, dohodek ipd., npr. če gre po mnenju pedagoških delavcev za prikrito socialno diferenciacijo. Poleg tega smo se usmerili tudi na njihove odgovore, ali bi diferencirali otroke po spolu, po sposobnostih in po učnem jeziku. V nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki smo jih dobili v okviru raziskave.

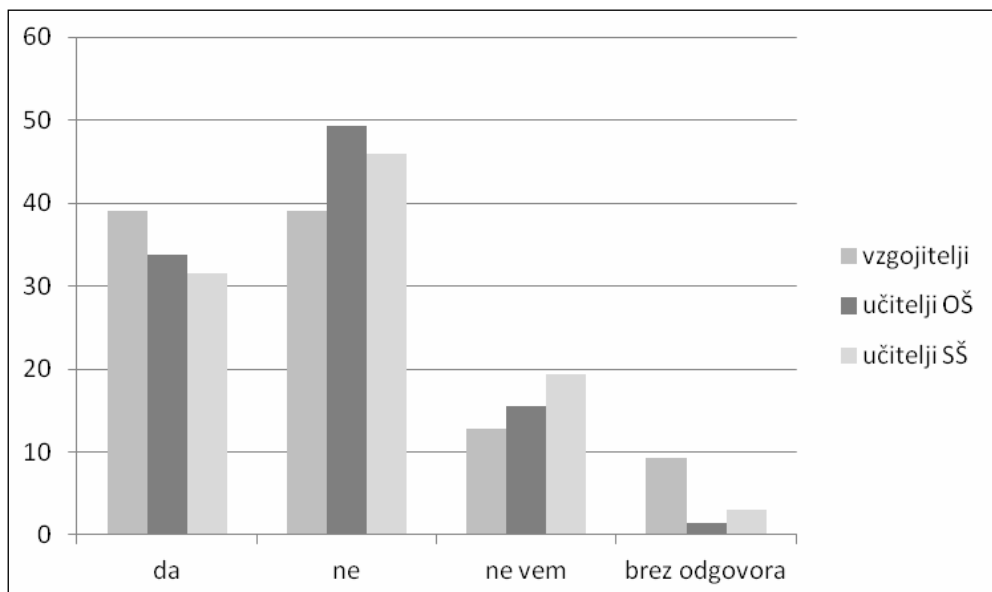
## 2.1 Različne vrste šol

V samostojni državi Sloveniji smo že dvajset let. V medijih se veliko razpravlja in povprašuje o socialni državi. Zato se lahko vprašamo, kako je s socialno diferenciacijo šol v današnjem času ali se posredno izraža preko zasebnih šol in vrtcev, torej ali gre za prikrito socialno diferenciacijo.

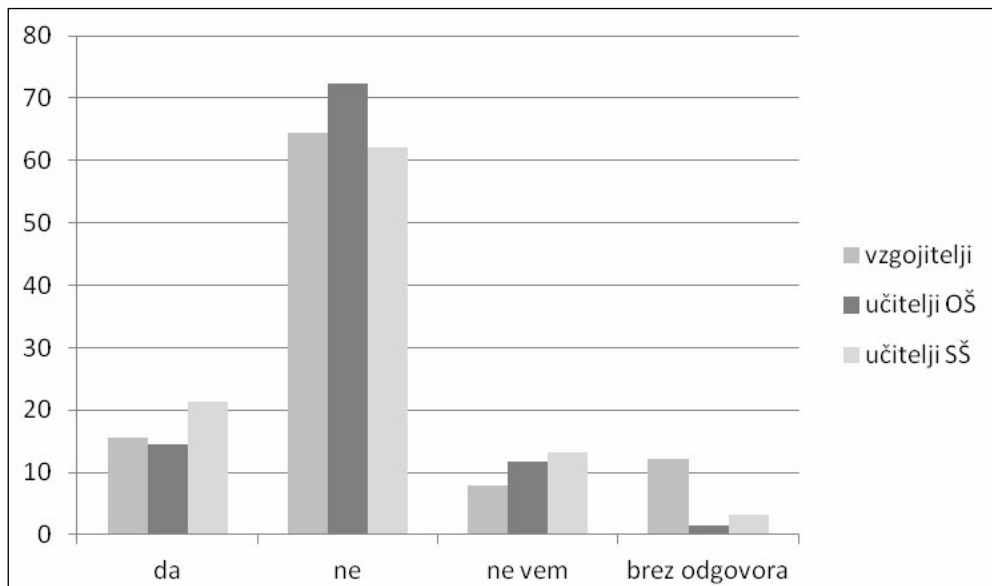
V letu 2010/11 je bilo npr. registriranih devet zasebnih šol, ki izvajajo javno veljavni izobraževalni program. Po podatkih Statistične urada RS za leto 2010/11 imamo v Republiki Sloveniji 35 zasebnih vrtcev, kar predstavlja 4 % vseh vrtcev (Predšolska vzgoja ... 2010/11). Med razlogi za zasebne vrtce se omenja, da bi staršem omogočili izbiro med različnimi programi, kar zavezujejo mednarodni dokumenti (Krek 1996: 85).

Zasebne osnovne šole so sedaj tri osnovne šole v Ljubljani in okolici: Waldorfska šola Ljubljana, Osnovna šola Alojzija Šuštarja Ljubljana in Montessori inštitut v Medvodah. Imamo pa tudi šest zasebnih gimnazij. Štiri je ustanovila katoliška cerkev: Škofijska gimnazija Vipava, Gimnazija Želimlje, Škofijska klasična gimnazija Ljubljana – Šentvid in Škofijska gimnazija Antona Martina Slomška, ter dve gimnaziji, katerih ustanovitelj je društvo ali posameznik: Waldorfska gimnazija in Euro šola iz Ljubljane (Protner 2010: 59–61). Naše zasebne šole so bodisi šole, ki izvajajo program »po posebnih pedagoških načelih«, npr. Steinerja ali Montessorijeve, tako imenovane alternativne šole, ali pa »cerkvene šole« ali pa kar oboje, cerkvene in alternativne šole (prav tam).

Če pogledamo odgovore pedagoških delavcev (graf 1), vidimo, da je odgovor, »da osebno podpirajo ustanovitev zasebnih šol«, označilo le 34,8 % vseh pedagoških delavcev v vzorcu. Največji delež pedagoških delavcev iz vrtcev (39,0 %) podpira ustanovitev zasebnih osnovnih šol in najmanjši delež učiteljev iz srednjih šol (31,6 %). Veliko več je bilo v vzorcu pedagoških delavcev proti ustanavljanju zasebnih šol – 46,0 %, največ iz osnovnih šol (49,3 %) in najmanj iz vrtcev (39,0 %).

**Graf 1:** Odstotek odgovorov pedagoških delavcev podpri ustanovitve zasebnih šol

Zanimalo nas je tudi, ali pedagoški delavci podpirajo ustanovitev zasebnih cerkvenih šol (graf 2).

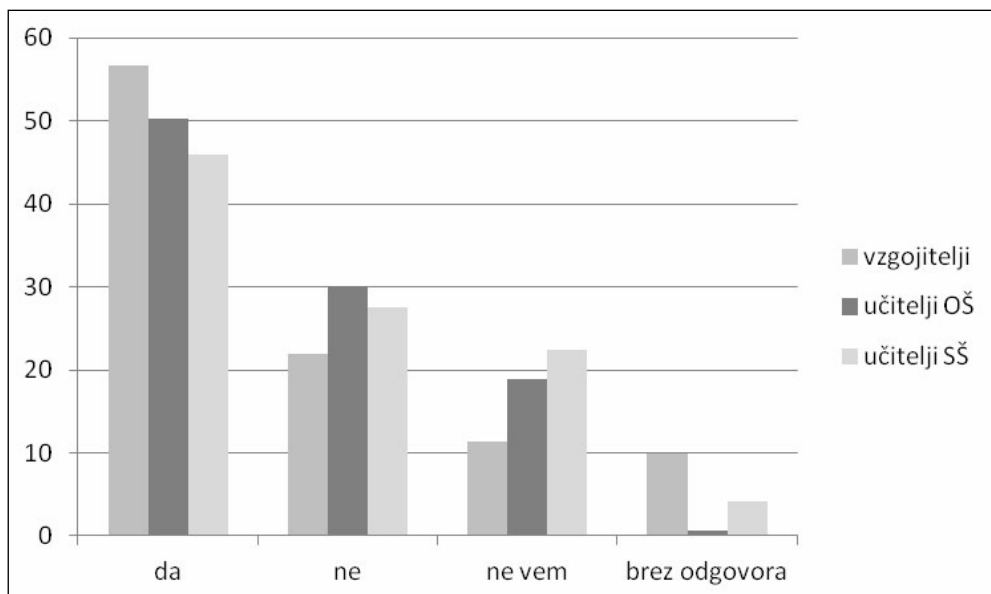
**Graf 2:** Vzorčni odstotek odgovorov pedagoških delavcev podpri ustanovitve zasebnih cerkvenih šol



Za ustanovitev cerkvenih zasebnih šol je le 16,1 % pedagoških delavcev, med katerimi je največ srednješolskih učiteljev (21,4 %) in najmanj osnovnošolskih učiteljev (14,5 %). Večina pedagoških delavcev je proti ustanovitvi zasebnih cerkvenih vrtcev in šol (68,4 %). Najbolj so proti ustanovitvi zasebnih osnovnih šola učitelji osnovnih šol (72,3 %) in najmanj učitelji srednjih šol (62,2 %). Podatkih so nam lahko za izhodišče za nadaljevanje raziskovanja o vzrokih za tako stališče.

Nasproten pa je odnos pedagoških delavcev do ustanovitve alternativnih šol (graf 3).

**Graf 3:** Odstotek odgovorov pedagoških delavcev podpora ustanovitve alternativnih šol (npr. montessori, waldorfski, vzgojni koncept ...)



Za ustanovitve alternativnih šol je bila polovica vseh pedagoških delavcev (51,2 %). Najbolj so jim naklonjeni zaposleni v vrtcih (56,7 %), najmanj pa srednješolski učitelji (45,9 %). Proti ustanovitvi alternativnih šol je bilo le 27,5 % vseh pedagoških delavcev, največ iz osnovnih šol (30,1 %) in najmanj iz vrtcev (22,0 %).

Iz analize odgovorov pedagoških delavcev na vprašanje, kateri starši po njihovem mnenju vpisujejo otroke v zasebne šole in vrtce, je izstopal odgovor, da so to *bogati ali premožni starši*. Ta odgovor je bil najbolj pogost pri vzgojiteljih, saj ga je navedlo 62 ali 56,9 % vseh, ki so odgovorili na to vprašanje. Navedli so npr.: »Bogati, ker je zasebni vrtec dražji od javnega. In to si lahko privoščijo tisti, ki so iz višjega sloja.« ali »Kateri imajo v teh časih dovolj finančnih sredstev, da bi otroku omogočili boljši in bolj subjektiven pristop.« Odgovor, ki se nanaša

na dobro finančno stanje družine, je navedlo tudi 107 ali 51,4 % osnovnošolskih učiteljev. Napisali so, da so to premožni, bogati ali finančno dobro situirani starši, npr.: »Premožnejši, itak!« ali »Tisti, ki imajo denar.«

Tudi srednješolski učitelji so v glavnem poudarili, da so to dobro situirani starši, premožni, z visokimi dohodki ali bogati. Tako je odgovorilo 43 srednješolskih učiteljev ali 59,7 % vseh srednješolskih učiteljev, ki so napisali svoj odgovor. Navedli so npr.: »Z večjo plačilno močjo /.../.« ali »Tisti, ki si to lahko privoščijo /.../.«

Pedagoški delavci so pogosto izpostavili tudi *višjo stopnjo izobrazbe staršev*, ki vpisujejo otroke v zasebne šole in vrtce. To je izpostavilo 14,7 % vzgojiteljev. Visoko izobrazbo staršev je poudarilo tudi 8,7 % osnovnošolskih učiteljev in jo pogosto povezovalo s premožnostjo družin, npr.: »Pametni in bogati.« Izobrazbo staršev je izpostavilo tudi 6,9 % srednješolskih učiteljev.

Nekateri pedagoški delavci so starše, ki vpisujejo otroke v zasebne šole (vrtce), opredelilo tudi kot »ambiciozne starše«. Dodali pa so tudi, da so to starši, ki imajo *večja pričakovanja in želijo nekaj drugega za otroka ter so tudi sami drugačni*. Vzgojitelji so npr. zapisali: »Bojijo se slabega vpliva družbe – če je manjše število otrok, starši menijo, da otroci pridobijo več znanja.« ali »Ki so kritični do obstoječega šolskega sistema in poznajo in želijo za svojega otroka drugačne principe in vsebine dela.« Ambicioznost staršev je navedlo 38 osnovnošolskih učiteljev (18,3 %). Navadno pa so se opredelitve povezovale, npr.: »Izobraženi, ki se zavedajo, da obstajajo tudi drugačne poti do znanja, bolj praktične, povezane med seboj, ki jim ni vseeno v kakšnem okolju se šolajo, kdo jih poučuje. Ki jim je mar za zdravo prehrano, zdravo okolje, odnos do soljudi.« ali »Tisti, ki imajo denar in ambicije za svojega otroka – tisti, ki imajo določen način življenja, skladen z vzgojo katere od teh šol.« ali, da so to tisti: »ki imajo velika pričakovanja do svojih otrok, imajo veliko denarja, sami v otroštvu niso imeli dobrih oz. lepih spominov na čas svojega šolanja, starši, ki imajo razvajene otroke (jim vse pustijo).« Tudi srednješolski učitelji so povezovali bogastvo z ambicioznostjo staršev. Ambicioznost staršev je navedlo 14 srednješolskih učiteljev (19,4 %), npr.: »Zelo zaposleni premožni z večjimi ambicijami.« Nekateri so omenili tudi drugačne poglede, ki jih imajo starši, ki vpisujejo otroke v zasebne šole in vrtce. Osnovnošolski učitelji so napisali, da so to »bio – eko starši« ali »alternativni starši«, pa tudi »ekstremni starši«. Nekateri so zapisali, da so to »umetniki«, pa tudi starši, »ki želijo bolj celovito obravnavo svojih otrok«. Srednješolski učitelji pa so zapisali: »Premožnejši, drugačna življenjska pričakovanja.« ali »Starši, ki imajo neka posebna vzgojna načela in ki si to seveda lahko privoščijo.«

Nekateri so menili, da so zasebne šole in vrtci bolj kakovostni. Vzgojitelji so npr. zapisali: »Ki za otroka želijo najboljšo izobrazbo, dobre učitelje, spodbudno okolje.« ali »Starši, ki želijo za otroke kvalitetnejšo podano učno snov (manjše št. otrok v oddelku, večji poudarek na individualnem delu s posameznikom).« ali pa »Starši, ki se zavedajo pomena moralne vzgoje in zdravega osebnostnega

razvoja svojega otroka.« Nekateri osnovnošolski učitelji pa so mnenje o boljši kakovosti znanja povezovali s premožnostjo staršev, pa tudi z višjo ravno znanja v zasebnih šolah, npr.: »Premožni, tisti, ki so prepričani, da bo njihov otrok tam deležen kakovostnejšega znanja, dela ... (čeprav menim, da temu ni tako) in tisti, ki mislijo, da bodo s tem izstopali od ostalih.« ali zapis srednješolskega učitelja: »Tisti, ki imajo dovolj denarja, ambicij, naravnosti, razgledanosti, želijo svojim otrokom najboljše.« S tem v povezavi so bila tudi mnenja o *nezadovoljstvu ali nezaupanju v javno šolo in vrtce in o starših, ki so sami imeli kakšne slabe izkušnje*. Osnovnošolski učitelji so zapisali, da so to starši, ki »ne zaupajo javnim zavodom«, ali ki imajo »negativne izkušnje z javno šolo,« in ki želijo »drugačno šolo,« drugi, »ki ne zaupajo vladajočemu šolskemu sistemu. Ali pa želijo več za svojega otroka.« ali »Tisti, ki menijo, da so zasebne šole uspešnejše.« Nezadovoljstvo z javno šolo so izpostavili tudi srednješolski učitelji: »Tisti, ki želijo, da njihov otrok obiskuje program, ki ga javne šole ne nudijo, predvsem kar zadeva odnose in vrednote, ne toliko predmetnik sam.« ali »Tisti, ki želijo, da učenci v šoli pridobijo znanje in se obenem ustrezno socialno razvijajo.« ali »Tisti, ki pričakujejo večji red in povečanje odgovornosti.« Nekateri so zapisali, da v zasebne šole in vrtce vpisujejo svoje otroke tudi starši, ki imajo *otroke s posebnimi potrebami*, bodisi nadarjene in talentirane bodisi s kakšno drugo posebnostjo. Npr. zapis vzgojitelja: »Starši z otroki s posebnimi težavami, nadarjenimi otroki, družine v višjem finančnem rangu. Starši, ki so z učitelji in vzgojitelji v državnih vrtcih in šolah (zaradi otopelosti, nesposobnosti, neprofesionalnosti) nezadovoljni.« ali zapis srednješolskega učitelja: »Tisti, ki se zavedajo posebnosti svojih otrok (talentov ali pa težav).«

Redki pedagoški delavci so omenili tudi *versko usmeritev staršev* ali starše, ki imajo »tradicionalne vrednote«, toda ta opredelitev ni izstopala, npr. zapis osnovnošolskega učitelja: »Starši, ki se precej ukvarjajo v vzgojo svojih otrok in imajo točno oblikovano svoje mnenje in precej tradicionalne vrednote.«

Nekateri pedagoški delavci pa so starše bolj *negativno opredelili*, npr.: zapis vzgojitelja, da so to starši: »Tisti, ki so preveč zaščitniški do svojih otrok in se jim njihovi otroci »smilijo.« K temu lahko dodamo več različnih zapisov osnovnošolskih učiteljev:

- »Ki jim nič ni dobro, so preveč zaščitniški do svojih otrok, imajo dovolj denarja.«
- »Egocentrični in neodgovorni ljudje, ki bodisi preko otrok zdravijo lastne frustracije ali pa preprosto želijo izstopati oz. ne zaupajo javnim zavodom. V glavnem pa ne razmišljajo o otrokovem dobrem, ga prezgodaj usmerjajo ... Živijo otrokovo življenje.«
- »Tisti, ki bi radi izstopali zaradi svojega položaja, imajo finančna sredstva, se imajo za »nekaj več«, pod pretvezo, da bo tam za njihovega otroka bolje poskrbljeno.«
- »Trenutni mislim, da gre predvsem za starše, ki v zasebnih šolah vidijo priložnost za samodokazovanje pred drugimi (starši, prijatelji).«

– Zanimivo je tudi mnenje, da so to »predvsem bogati starši, takšni s statusom, ki menijo, da je njihov otrok nekaj posebnega, da je nadpovprečen ter da si zasluži več kot ostali.«

Srednješolski učitelji pa so starše označili kot »snobe« in »egoistične«, ki imajo velika pričakovanja od otrok, pa tudi: »Ki želijo izstopati, se imajo za boljše od ostalih.« Pojavilo pa se je tudi mnenje vzgojitelja, da so to predvsem starši v mestih, ali mnenje osnovnošolskih učiteljev, ki so povezovali izbiro šole z družboslovjem, da so to starši, »ki bi radi da se njihovi otroci usmerijo npr. v bolj umetniške (družboslovne) smeri, mogoče želijo otrokom dati več izkušenj učenja ali pa so pripravljeni vložiti več svojega časa in sredstev, da se otrokom ponudi nekaj več.« Zanimivo je tudi mnenje osnovnošolskega učitelja, da so to »tisti, ki soc. kohezivnosti ne razumejo ali ne sprejemajo (svojega otroka obravnavajo preveč individualistično).« Kot izjema pa se je pojavil odgovor osnovnošolskega učitelja: »Mislim, da večina staršev, ki vpisujejo otroke v zasebno šolo, jih vpisujejo zaradi načrtovanja službovanja v tujini.«

Če povzamemo odgovore pedagoških delavcev v vzorcu, lahko potrdimo, da gre po mnenju pedagoških delavcev pri zasebnih šolah in vrtcih tudi za neko prikrito socialno diferenciacijo, saj je izstopal odgovor vseh pedagoških delavcev, da v zasebne šole in vrtce vpisujejo predvsem »bogati« starši. Poudarjali so tudi višjo stopnjo izobrazbe, ki se pogosto povezuje z »dobro situiranimi starši«. Izstopale so tudi značilnosti, kot so želja po višji kakovosti ali ki želijo najboljše za otroka ali nekaj drugega, npr. bolj celostno obravnavo in »več reda« in so nezadovoljstvo z javno šolo ali ki so morda imeli slabe izkušnje z javno osnovno šolo. Navajali so tudi, da so to starši, ki imajo otroke s posebnimi potrebami in menijo, da bo njihov otrok »bolje funkcioniral« v zasebni šoli. Izpostavili so tudi drugačno usmeritev staršev (eko, bio, versko usmerjeni ali k tradicionalnim vrednotam). Nekateri pa so izpostavili tudi ambicioznost staršev, njihova visoka pričakovanja do otrok, zaposlenost staršev, težnjo po perfekcionizmu, pretirano zahtevnost, ali ki imajo razvajene otroke in ki želijo izstopati. Navedeni rezultati lahko služijo nadaljnjemu raziskovanju tega področja tudi z vidika staršev in pa za boljši uvid v pedagoško prakso. Poglejmo še, kakšni so pogledi na diferenciacijo šol po spolu in kakšno je stanje v pedagoški praksi.

## 2.2 Diferenciacija šol po spolu

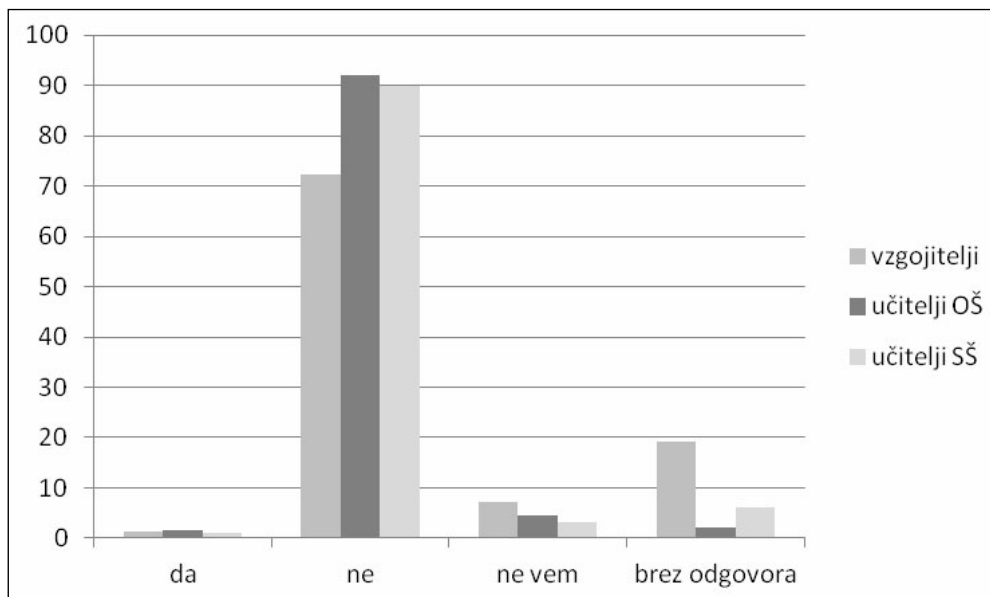
Po svetu še vedno obstajajo privatne dekliške in deške šole, ki imajo dolgo tradicijo, velik ugled in tudi velik vpis. Take šole so npr. v Veliki Britaniji, v arabskih državah, v Aziji, Indiji, Avstraliji in drugod. V zahodnem svetu so take šole navadno privatne in internatskega tipa. Za popolnoma dekliške ali deške šole navajajo številne argumente in tudi rezultate raziskav (National Association for Single Sex Public Education 2006–2011), npr. da je stil učenja dečkov in deklic različen, da v

šolah, ki so ločene po spolu, dosegajo učenci ali učenke statistično boljše rezultate na testih znanja kot v mešanih oddelkih, da so to navadno manjše šole ipd.

Pri nas uradno ni diferenciacije šol po spolu. Če pa pogledamo v pedagoško prakso, opazimo posamezne razrede določene poklicne strokovne šole tehniške smeri ali tehniške gimnazije skoraj popolnoma deške ali dekliške. Na nekaterih fakultetah so nekatere, npr. pedagoške študijske smeri, v celoti ali pretežno zapolnjene z dekletmi. Raziskav o uspešnosti takih oddelkov sicer nimamo, se pa lahko zamislimo in poiščemo pot, kako povečati vpis deklet ali fantov na nekatere smeri študija, če ne želimo pristajati na prikrito spolno diferenciacijo šol.

Kot kažejo rezultati, pa so pedagoški delavci v vzorcu v glavnem proti diferenciaciji šol po spolu (graf 4).

**Graf 4:** Odstotek odgovorov pedagoških delavcev na vprašanje, ali bi diferencirali otroke po spolu



Za šole, ločene po spolu, je bilo le 1,5 % vseh pedagoških delavcev, največ iz osnovnih šol, pa še tam le 1,7 % in najmanj iz srednjih šol, le 1,0 %. Večina vseh pedagoških delavcev je bila proti zunanji diferenciaciji šol po spolu (86,4 %). Najbolj so bili proti učitelji osnovnih šol (91,9 %) in najmanj vzgojitelji (72,3 %).

Rezultati podpirajo splošno sprejeto koedukacijo deklet in fantov in nas usmerjajo v to, da bomo morali nekaj storiti v naši pedagoški praksi srednjega in višje ter visokošolskega študija, če ne bomo želeli pristajati na prikrito diferenciacijo šol po spolu. Če pogledamo samo pedagoško področje, nekatere raziskave opozarjajo, da preveč žensk v pedagoškem poklicu lahko oblikuje

feministično okolje, v katerem fantje ne morejo dobro uspevati (Hansot 1993, v: Montecinos in Nielson 1997: 48). Menijo (prav tam), da bi morali fante spodbujati, da bi se bolj odločali za npr. pedagoške poklice, saj se pri vedno večjem številu otrok pojavlja pomanjkanje modela moške vloge, ker rastejo v enostarševskih družinah, večinoma pri materah. In če otroci ne bodo videli vzgojiteljev in učiteljev, bodo zrasli v prepričanju, da je vzgojiteljski in učiteljski poklic namenjen le ženskam.

Če še enkrat omenimo naš vzorec 516 pedagoških delavcev, je bilo v njem kar 99,3 % vzgojiteljic, 91,3 % osnovnošolskih učiteljic in najmanj, 67,3 % srednješolskih učiteljic, kar kaže, da so fantje zelo redki študentje predšolske vzgoje. Raziskave (prav tam) pa tudi kažejo, da fantje postajajo večji dvomljivci o pravi izbiri poklica, ko se gibljejo po programu navzgor, in da bolj izgubljajo motivacijo za pedagoški študij, ko prihajajo v višje letnike, pa tudi, da pogosteje vzamejo pedagoški študij le kot prehod v druge poklice z višjim statusom.

### 2.3 Diferenciacija šol po sposobnostih otrok

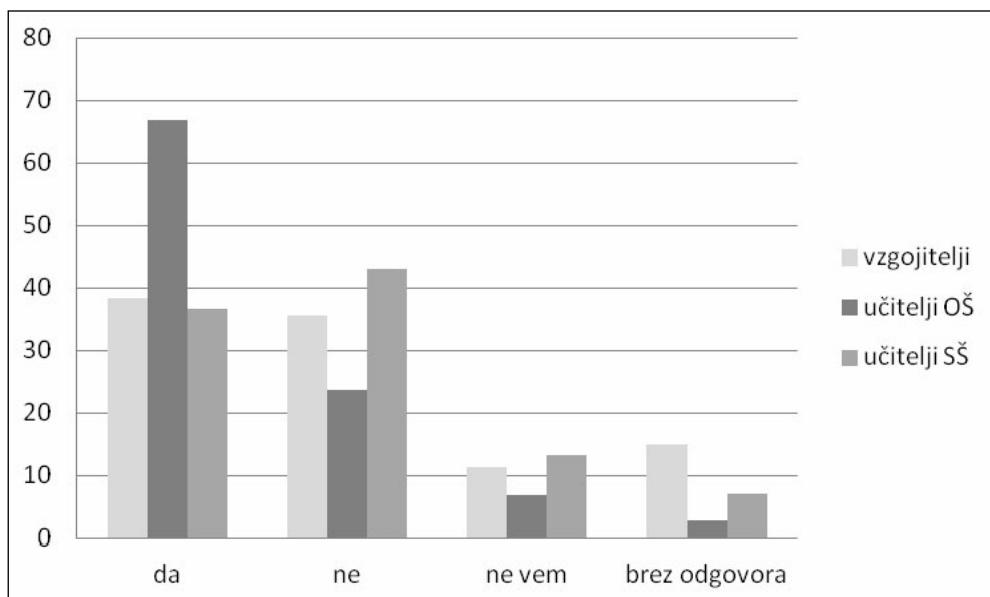
Če pogledamo osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji in iz razprave izločimo glasbene šole, se osnovnošolsko izobraževanje izvaja v: osnovnih šolah, osnovnih šolah s prilagojenim programom ter v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Po podatkih Statističnega urada (Kaluža 2004) se število otrok in mladostnikov, ki so v zavodih, zmanjšuje. Po podatkih iz leta 2002 (prav tam) smo imeli v Sloveniji 30 zavodov. Največ za otroke oz. mladostnike z lažjimi, zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju (13 zavodov), za usposabljanje vedenjskih in osebnostno motenih otrok in mladostnikov 11 zavodov, za gluhe in naglušne otroke in mladostnike 3 zavode, za slepe in slabovidne otroke in mladostnike 2 zavoda ter za otroke in mladostnike z ovirami pri gibanju 1 zavod. Po podatkih Statističnega urada Slovenije (Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ... 2010) pa je bilo ob začetku šolskega leta 2009/10 v Sloveniji 786 osnovnih šol (od tega 3 zasebne osnovne šole) in 58 šol s prilagojenim programom (od tega ni bilo nobene zasebne šole s prilagojenim programom), kar pomeni, da je pri nas 6,9 % šol s prilagojenim programom. Podatki kažejo, da v Sloveniji ni veliko zavodov za otroke s posebnimi potrebami ter da še ti velikokrat preoblikujejo svojo dejavnost bolj v svetovanje kot v vzgojo in izobraževanje mčadih. Pojav ni v skladu s številom otrok s posebnimi potrebami, ki se povečuje, pač pa z novo paradigmo pojmovanja otrok s posebnimi potrebami v družbi (npr. Opara 2010; Kavkler 2009; Medveš 2003; Vršnik 2003).

Na temelju postmodernistične filozofije, etike in teorije vzgoje se je izoblikoval pojem inkluzija, ki temelji na novih vrednotah in pojmovanju, da je vsak

posameznik unikaten in da se morajo različni posamezniki vzgajati in izobraževati skupaj (Opara 2010: 10). Kot pravi avtor (prav tam), je model moderne šole heterogena šola, v kateri je vsak posameznik drugačen. Glede na uveljavljeno pojmovanje inkluzije v pedagoški teoriji, presenečajo odgovori pedagoških delavcev v vzorcu (graf 5), saj jih je kar polovica vseh pedagoških delavcev (53,8 %) odgovorila, da bi diferenciralo otroke po sposobnostih.

**Graf 5:** Odstotek odgovorov pedagoških delavcev na vprašanje, ali bi diferencirali otroke po sposobnostih



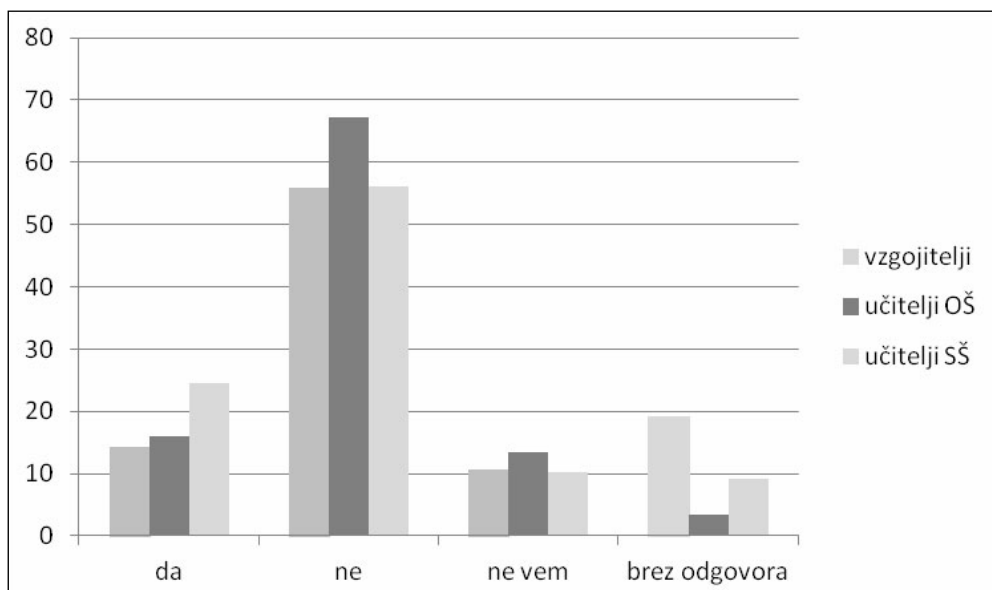
Kot vidimo na grafu 5, se najbolj zavzemajo za diferenciacijo otrok po sposobnostih učitelji osnovnih šol (66,9 %), najmanj pa srednješolski učitelji (36,7 %). Odgovori so razumljivi, saj imamo različne vrste srednjih šol, v katere naj bi se vpisovali dijaki z različnimi sposobnostmi, interesi in zanimanji. Proti diferenciaciji po sposobnostih je le 30,3 % anketiranih pedagoških delavcev. Najbolj so proti srednješolski učitelji (42,9 %) in glede na zgornje podatke, so v najmanjšem deležu proti diferenciaciji po sposobnostih osnovnošolski učitelji (23,6 %). Ostali anketiranci pa se niso mogli odločiti ali niso odgovorili. Rezultati kažejo, da se pojem inkluzija v naši pedagoški praksi še ni uveljavil in da bolj prevladuje razmišljanje o segregaciji kot o integraciji ali inkluziji, pa čeprav je na Univerzi na Primorskem, Pedagoški fakulteti Koper organiziran drugostopenjski dvoletni študij z naslovom Inkluzivna pedagogika in v osnovnih šolah naj bi izvajali tako notranjo kot tudi fleksibilno diferenciacijo.

## 2.4 Diferenciacija po učnem jeziku

V sedanjem času imamo na mednarodno mešanem ozemlju Prekmurja dvojezični pouk, v Slovenski Istri pa tudi pouk v italijanskem učnem jeziku z glavnim ciljem ohranjanja in razvijanja italijanskega oziroma madžarskega jezika in kulture italijanske in madžarske narodne skupnosti (Novak Lukanovič, Zudič Antonič in István Varga 2011).

Poleg specifičnih vrtcev in šol glede učnega jezika na narodno mešanem ozemlju pa imamo v Ljubljani za otroke tujcev organizirano mednarodno šolo v okviru Osnovne šole Danile Kumar. Imamo pa tudi Mednarodno šolo na Gimnaziji Bežigrad. Na obeh ustanovah poteka pouk v tujem jeziku. Verjetno pa spremljamo tudi razprave, ki govorijo o predavanjih v tujem jeziku na fakultetah. Omenjanje predavanj v tujem jeziku je v sedanjem času usmerjeno v smeri uporabe tujega jezika zaradi procesa globalizacije.

**Graf 6:** Odstotek odgovorov pedagoških delavcev na vprašanje, ali bi diferencirali šole po učnem jeziku



Za diferenciacijo šol po učnem jeziku je bilo 17,0 % pedagoških delavcev, največ iz srednjih šol (24,5 %) in najmanj iz vrtcev (14,2 %). Izstopa pa odgovor proti, ki ga je označilo 62,3 % pedagoških delavcev, največ iz osnovnih šol (67,2 %), medtem ko sta proti približno enaka deleža vzgojiteljev (56,0 %) in srednješolskih učiteljev (56,1 %). Na osnovi rezultatov ne vemo, kako so si anketiranci razlagali vprašanje. Če so ga povezovali z večjim številom otrok iz drugega



jezikovnega in kulturnega okolja, ki prihajajo v naše šole, vemo, da se hitreje vključijo otroci v vrtcih in da imajo veliko večje težave učenci v osnovnih šolah in srednjih šolah. To je eden izmed možnih razlag, da je bilo za diferenciacijo šol po učnem jeziku več osnovnošolskih in še več srednješolskih učiteljev. Po drugi strani pa so se v naši pedagoški preteklosti vsaj na primorskem ozemlju za slovenski učni jezik zelo borili, saj so občutili npr. težave, ki jih je povzročila prepoved uporabe slovenskega jezika v osnovni šoli pod Italijo. Npr.:

*»Jeseni leta 1932 sem vstopila v prvi razred osnovne šole v Mirnu. Učiteljica Elfreda Ličen, najbrž slovenskega rodu, je vodila pouk v italijanščini. Na začetku nismo razumeli ničesar /.../.« (Ferfolja Bitežnik 2004: 16)*

V naši bližnji šolski preteklosti pa so pogosto občutili tudi ponižanja zaradi prepovedi uporabe maternega v šoli. Zelo znan je primer italijanskega učitelja, ki je poučeval v Vrhpolju pri Vipavi in ki je vsakemu otroku, ki se je pogovarjal v slovenskem jeziku, za kazen pljuval svojo jetiko v usta (Čermelj 1965: 62). Morda je tudi zaradi poznavanja takih ali podobnih primerov večina pedagoških delavcev proti diferenciaciji šol po učnem jeziku. Lahko pa so tudi drugi razlogi, ki bi jih morali še raziskati.

### 3 ZAKLJUČEK

V besedilu smo analizirali zunanjo diferenciacijo šol z vidika naše preteklosti in današnjega časa. Če povzamemo primerjavo glede na zunanjo diferenciacijo šol nekoč in danes, lahko sklenemo, da v svetu nobena oblika zunanje diferenciacije šol ni presežena, medtem ko se pri nas pojavlja prikrita zunanja diferenciacija tako glede spola (npr. srednje tehniške in poklicne šole) kot tudi socialna zunanja diferenciacija (zasebne šole). Javna ali priznana (uradna) zunanja diferenciacija je le glede na zavode in ustanove za otroke s posebnimi potrebami, kjer pa se kaže upad teh ustanov zaradi procesa inkluzije, po drugi strani pa jo pedagoški delavci v večini še vedno podpirajo.

Rezultati raziskave med pedagoškimi delavci so nam lahko v razmislek pri načrtovanju šolske politike, čeprav bi bilo potrebno za bolj celovit pregled na problematiko zunanje diferenciacije šol soočiti mnenja pedagoških delavcev tudi z mnenji staršev ter iskati in nadalje raziskovati tudi razloge za taka mnenja.

Rezultati so nam usmeritev, da:

- je potrebno delati v smeri spreminjanja stališč učiteljev o inkluziji;
- pedagoški delavci menijo tudi, da v zasebne privatne šole pogosto vključujejo svoje otroke premožnejši starši, kar lahko kaže na prikrito socialno diferenciacijo, ki bi jo bilo potrebno dodatno raziskati;
- razmisliti, kako povečati delež fantov ali deklet v nekaterih srednjih šolah in na nekaterih fakultetah, da ne bi izkazovali prikrito spolno diferenciacijo šol, ter razmisliti tudi, kako povečati delež fantov pri študiju pedagoških poklicev.

#### 4 VIRI IN LITERATURA

- Ciperle, Jože, Vovko, Andrej (1987): *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Čermelj, Lovro (1965): *Slovenci in Hrvatje pod Italijo: Med obema vojnama*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Derganc, Anton (1882): Kako bi šola postala v resnici podlaga ljudskemu izobraževanju. *Učiteljski tovariš* 22/3. 33–34.
- Ferfolja Bitežnik, Marta (2004): *Tiskarna v gozdu: Moja življenjska pot*. Trst: Zadruga, Primorski dnevnik.
- Gabrič, Aleš (2006): *Šolska reforma 1953–1963*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.
- Kaluža, Nataša (2004): Zavodi za usposabljanje, izobraževanje, delo in varstvo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Slovenija, 2002. *Statistične informacije* 97/9 (april 2004). 1–7.
- Kavkler, Marija (2009): Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv spremembe v poučevalni praksi. *Sodobna pedagogika* 60/1. 362–375.
- Krek, Janez (1996): Zasebne šole in vrtci: zasnova in zakonske rešitve v Sloveniji. Šimenc, Marjan, Krek, Janez (ur.): *Zasebno šolstvo: struktura, primerjava različnih šolskih sistemov in zakonodajne rešitve v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 85–94.
- Likozar, Anton (1906): Salezijansko deško vzgajališče na Rakovniku pri Ljubljani. *Domače ognjišče* 3/8. 23–125.
- Lončar, Dragotin (1908): *O šolski reformi*. V Ljubljani: Učiteljski tovariš.
- Medveš, Zdenko (2003): Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: sklepi strokovnega posveta. *Sodobna pedagogika* 54/posebna izdaja. 278–286.
- Medveš, Zdenko (1999): Zunanja diferenciacija v osnovni šoli: Odgovori na mnoge systemske dileme so odvisni od izvedbenih izhodišč. *Sodobna pedagogika* 50/1. 88–104.
- Montecinos, Cristian, Nielsen, Jakob (1997): Gender and Cohort differences in University Students' Desisions to become Elementary Teacher Education Majors. *Journal of Teacher Education* 48/1. 47–54.
- National Association for Single Sex Public Education (2006–2011). [http://private-school.about.com/gi/o.htm?zi=1/XJ&zTi=1&sdn=privateschool&cdn=education&tm=95&gps=447\\_496\\_1676\\_757&f=00&tt=2&bt=0&bts=0&zu=http%3A/www.singlesexschools.org/evidence.html](http://private-school.about.com/gi/o.htm?zi=1/XJ&zTi=1&sdn=privateschool&cdn=education&tm=95&gps=447_496_1676_757&f=00&tt=2&bt=0&bts=0&zu=http%3A/www.singlesexschools.org/evidence.html) (4. 7. 2011).
- Novak Lukanovič, Sonja, Zudič Antonič, Nives, István Varga, Štefan (2011): *Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji*. <http://www.belaknjiga2011.si/.../resitve%20pss%20za%20solstvo%20narodnosti.pdf> (7. 4. 2011).
- O deklških šolah (1874): *Slovenski učitelj* 2. 10–11.

- Opara, Božidar (2010): Šola za vse – pravična šola. Starc, Sonja (ur.): *Znanstveni sestanek z mednarodno udeležbo Inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju*. Koper: Pedagoška fakulteta. 3.
- Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2008/09 in na začetku šolskega leta 2009/010* (2010): Statistični urad RS, [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=3080](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3080) (27. 9. 2010).
- Pavčič, Marijan (1970): Posebno šolstvo na Slovenskem. V: Schmidt, Vlado, Melik, Vasilij, Ostanek, France (ur.): *Osnovna šola na Slovenskem 1968–1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej. 641–661.
- Plut - Pregelj, Leopoldina (1999): Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk: Ali se lahko kaj naučimo iz tuje izkušnje?, *Sodobna pedagogika* 50/1. 28–50.
- Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2010/11 – končni podatki*. Statistični urad RS, <http://www.stat.si/novica-prikazi.aspx?id=3813> (27. 6. 2011).
- Protner, Edvard (2010): Splošnoizobraževalne zasebne šole na Slovenskem med preteklostjo in sedanjostjo. *Sodobna pedagogika* 61/5. 56–73.
- Slabo nadarjeni otroci (1909). *Slovenski učitelj* 10/2. 46.
- Strmčnik, France (1976): Diferenciacija in individualizacija pouka. *Sodobno pedagoško delo*. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo. 103–161.
- Vršnik, Tina (2003): Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire! *Sodobna pedagogika* 54/1.140–151.



**Mitja Krajncan**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Mitja.kranjcan@gmail.com

# **SISTEMSKA UREDITEV DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

## **UVOD**

Naloga šole je, da individualno razvija vsakega otroka, ki ga dobi za obdobje devetih let. Razredni pouk, ki vsem učečim postavlja enake zahteve, ki jih morajo doseči v principu v istem času, pod istimi pogoji, hitro trči ob svoje meje. Takšna uniformna vzgoja in izobraževanje izhaja iz načelne predpostavke o enakosti ljudi. Uniformiranje in shematiziranje pouka kot tudi prilagajanje posameznih učencev povprečju so neprimerna posledica. Povprečen učenec predstavlja fiktivno velikost, ki je abstrahirana iz realne situacije posameznega učenca znotraj razreda (Geppert in Preuß, 1987: 14). Konformizmu uniformiranega stila vzgoje in izobraževanja poskuša nasprotovati individualizacija, ki daje posebno težo na obravnavo primernega načina moči in slabosti. Predimenzioniranje individualizma ima lahko za posledico, da učenci in učenke vztrajajo pri svoji omejeni individualnosti in spustijo možnosti in priložnosti za socialno učenje (Bönsch 2004).

Pouk se giblje ves čas v napetosti med dvema poloma, ki sta citirana tudi v vzgojnih in učnih načrtih (Geppert in Preuß 1987):

1. Vsem učencem posredovati primerljiva temeljna znanja in spretnosti.
2. Naloga šole je, da individualno razvija vsakega učenca.

Kot pomembno se zdi, da se znotraj diferenciacije pouka pedagoško zasleduje heterogenost učne skupine (Ahlring 2004). Sožitje nadarjenosti lahko deluje stimulatивно na delavnost posameznika. Iz tega se lahko razvijajo socialna vedenja, če nam uspe narediti – aktivirati notranjo mnogolikost skupine v skupnem delu.

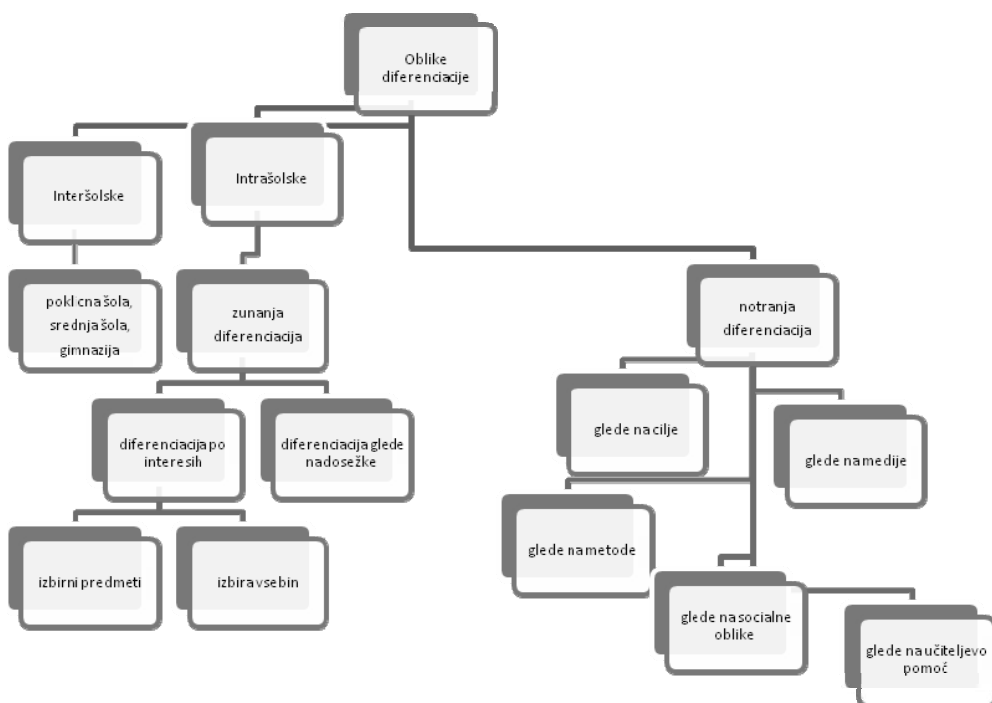
## **1 CILJI, PREDPOSTAVKE IN OBLIKE DIFERENCIACIJA**

Diferenciacijo lahko razdelimo v več različnih skupin (Geppert in Preuß 1987):

1. Diferenciacija na temelju individualnih dispozicij:
  - osebni razvojni stadij (učna motivacija, občutek lastne vrednosti, sposobnost koncentracije ...),
  - socialni razvojni stadij (odnosna sposobnost in pripravljenost, obzirnost, empatija ...),

- stadij celostnega razvoja (spretnosti, znanja, sposobnosti v povezavi s stvarnimi zahtevami ...),
  - delovno metodičen razvojni stadij (delovne in učne metode ...).
2. Diferenciacija kot aspiracija (glede na cilje):
- razvijanje individualnih sposobnosti in interesov,
  - nadomestiti učne deficite,
  - razvijanje samostojnosti in lastnega delovanja,
  - omogočiti samoizkušnje,
  - jačanje socialnega sodelovanja.
3. Diferenciacija kot podaljšek učitelja

**Shema 1: Oblike diferenciacije (Geppert in Preuß 1987: 19)**



Oblike in aspekte notranje diferenciacije lahko razdelimo tudi glede na faze pouka: motivacija oz. postavitve problema, reševanje problemov oz. predelava in utrjevanje oz. poglobljanje oz. vadba ter uporaba iz. transfer. Strmčnik (Bela knjiga 2011: 140) diferenciacijo opredeljuje kot organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih raziskavah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala

socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene. Strmčnik (prav tam) tako razlikuje tri sisteme učne diferenciacije: notranjo učno diferenciacijo, fleksibilno in zunanjo učno diferenciacijo. Notranja ohranja heterogene učne razrede in oddelke, individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev skuša upoštevati znotraj razredov z variranjem učnih ciljev in vsebin kot tudi s kombiniarnjem učnih oblik, učnih metod in učne tehnologije ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov. Za fleksibilno učno diferenciacijo je značilno prepletanje heterogenih in homogenih skupin, temeljnega in nivojskega pouka (pri predmetih matematike, materinščine in tujega jezika), delna organizacijska, prostorska in časovna ločenost učnih skupin, bolj usklajeno načrtovanje in večja delitev dela. Za zunanjo učno diferenciacijo je značilno, da so učenci razdeljeni v bolj homogene skupine, ki so stalno ločene na dveh ali več ravneh zahtevnosti. Ti kriteriji so običajno sposobnosti, tempo napredovanja in zanimanje. Zunanja diferenciacija je glede na obliko lahko medšolska, pri kateri gre za samostojne šolske smeri, in znotrajšolska, kjer so ločitve učencev izpeljane znotraj šole. Sistemske rešitve ponuja *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* v Republiki Sloveniji. Tako Kalin in sodelavci (Bela knjiga 2011: 154) ponujajo rešitve pri predmetih od 1. do 9. razreda. Tako je potrebno izvajati notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo ne glede na druge oblike diferenciacije. V prvem triletju poteka samo notranja diferenciacija in individualizacija.

Za naslednje razrede je predlog rešitev sledeč:

**Tabela 1:** Diferenciacija in individualizacija od 4. do 9. razreda (povzeto po *Bela knjiga*, 2011)

4. in 5. razred	6. in 7. razred	8. in 9. razred
¼ ur pouka pri materinščini in/ ali matematiki v manjših skupinah z namenom utrjevanja in poglobljanja snovi	¼ ur pouka pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku izvaja v manjših skupinah z namenom utrjevanja in poglobljanja snovi	pouk se pri vseh urah slovenščine, matematike in tujega jezika izvaja v manjših skupinah z namenom kakovostnega doseganja ciljev in standardov znanja.
Število skupin – formula $n+1$ (n je število oddelkov posameznega razreda). V skupini je lahko največ 15 učencev.	Število skupin – formula $n+1$ (n je število oddelkov posameznega razreda). V skupini je lahko največ 15 učencev.	Število skupin – formula $n+1$ (n je število oddelkov posameznega razreda). V skupini je lahko največ 15 učencev.

Diferenciacija je po Bönschu (2004) v šolski pedagogiki aktualna takrat, ko gre trud v smeri heterogenosti in kompleksnosti, ki se doživlja kot izpolnjena

skozi obstoječe ukrepe in strategije. Zunanja diferenciacija je v organizacijskih oblikah našega šolskega sistema jasno izražena:

- šolska diferenciacija v šolskem sistemu po starosti oz. razčlenjena s šolskimi oblikami z različnimi zaključki;
- diferenciacija v razredih, če tudi znotraj z visoko stopnjo heterogenosti kot npr. v integracijskem razredu;
- zunanja diferenciacija na nivoju šolskih stopenj – učence se poučuje glede na nivo dosežkov v nivojskih skupinah;
- vsebinska diferenciacija v predmetnih »kanonih«, npr. v okviru avtonomnih urnih tabel z obvezami in izbiro predmetov ali skozi učni načrt razvijajoča temeljna in nadaljevalna področja v obliki interesnih ponudb.

Vsekakor pa ne moremo izhajati tudi znotraj teh skupin, kakor pri nobeni učni skupini, iz homogene učne skupine. Kaj narediti z raznolikostjo v razredu? Učno skupino lahko razpoznamo v množici individualnih razlik. Naj naštejemo nekaj izmed njih (Ahlring 2004):

- ozadje izkušenj – glede na socialno, kulturno, nacionalno identiteto, glede na vzgojne stile staršev itd.;
- znanja in predizkušnje, učne navade, gledanja televizije itd.;
- splošne sposobnosti in danosti (nadarjenosti) – zmožnost koncentracije, abstraktno in logično mišljenje, umetnostne sposobnosti, športne lastnosti itd.
- osebnostne značilnosti, kot so plahost, odprtost, različni učni tipi itd.
- delovna drža – zmožnost vztrajanja, ciljno usmerjeno delo, ambicioznost, počasnost, utrujenost, nesigurnost itd.;
- sposobnosti in obvladovanje delovnih tehnik glede na ponujene učne materiale;
- motivacija in stališča do posameznih predmetov;
- delovni in učni tempo, vzdržljivost, učni organizaciji.

Notranja diferenciacija zahteva različne učne pristope tako v predelavi kot tudi v fazi vadbe in utrjevanja, kar učencem omogoča, da čim bolj izkoristijo svoj učni potencial. V osnovni šoli razlikujemo učenke in učence glede na njihov razvojni stadij, socialno vedenje, komunikacijske sposobnosti, samostojnost, interese, motivacijo, predznanje, učne sposobnosti, delovne navade itd. kot le redko kje v drugih šolskih oblikah (Bönsch 2004). Razlike se morajo razpoznati, upoštevati in biti izhodišče v individualiziranih in diferenciranih učnih ponudbah in učnih spodbudah. Odgovorna obravnava razlik omogoči predpostavko za uspešno učenje vseh učenk in učiteljev ter pomaga k preprečevanju prevelikih ali premajhnih zahtevam. K učenju usmerjen pouk naj bi sledil pedagoški atmosferi, ki sloni na hrabrenju, gotovosti, potrpežljivosti, dobroti, zaupanju in razumu, obojestranskem upoštevanju in obzirnosti. Seveda je potrebna optimalna profesionalna prizadevnost učiteljev, da uspejo ustvariti pogoje za optimalno razvijanje vsakega posameznika. Učilnica naj bo oblikovana kot učno vzpodbujevalen prostor in hkrati kot prostor, ki je oblikovan za otroško skupno bivanje in omogoča



fleksibilno razporejanje sedežev in gibanja (Bönsch 2004). Vsak pouk naj bo tako vsebinsko kot časovno tako načrtovan in oblikovan, da bosta dopolnjevala tako delo kot igro, napetost in sproščenost. Ukrepi individualizacije oz. notranje diferenciacije so razumljeni v smislu razvijanja spodbujanja. Prispevajo k temu, da lahko šole izpolnijo pomembne naloge razvijanja nadarjenosti.<sup>21</sup> Kriteriji, s katerimi lahko oblikujemo skupine znotraj razredov ali heterogene učne skupine med razredi, so lahko sledeči: interesi, samoocena, različni učni izzivi, prijateljske vezi, učni tempo itd. (Bönsch 2004).

Ukrepi diferenciacije se nanašajo na šolske skupine, ukrepi individualizacije pa na posamezne otroke. Kot mogoči napotki se tako ponujajo (Ahlring. 2004):

- razlike v podajanju nalog (število nalog, stopnja težavnosti, število ponovitev ...),
- različne socialne oblike,
- različni mediji in pripomočki,
- različne oblike pomoči.

Tovrsten pouk ponuja možnosti (učni procesi skozi ciljno usmerjene vaje z individualiziranimi delovnimi načini, intenzivno učno pomočjo in časovno daljšo možnostjo konkretnega učenja), ki zagotovijo šolarjem, da lahko napredujejo in zapolnijo morebitne luknje v znanju. Učitelj pri teh učencih omogoča kontinuirano doseganje uspehov, omogočanje samozaupanja in pripravljenost k delovanju (Bönsch 2004).

## 2 RAZVIJANJE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE

Šolarji imajo različne sposobnosti, ki pridejo do izraza glede na njihov razvojni stadij kot tudi glede na vsebine pristop pri pouku. Naloga šole je, da učence pripelje do optimalne aktualizacije njihovih individualnih dosežkov. Pouk naj bo sestavljen iz diferenciranih učnih ponudb, z individualnimi pristopi, ki vsebujejo izzive in napredovanja, vključevanje za posameznika potrebnega delovnega časa, prirejene glede na različne učne tipe, predznanja, predizkušnje in kulturno okolje, glede na različne potrebe oskrbe, usmerjanje na močne točke posameznika in ozaveščanje le-tega, razvoj povratnih sporočil, kjer se preverja dejansko doseganje svojih potencialov, omogočanje individualne razvijajoče učne klime in onemogočanje demotivacije. To v Nemčiji podpirajo z novim normativom – največ 25 učencev na razred (Ahlring 2004).

Pod individualizacijo razumemo skupnost učnih metod in učno organizacijskih ukrepov, ki izhajajo iz dejstva, da je učenje osebna samoaktivnost vsakega posameznega učenca (kot zmes osebnosti, učnih sposobnosti in potencialov).

---

<sup>21</sup> Tukaj mislimo na specifično individualno razpoznavanje in spodbujanje posameznikovih nadarjenosti, ne samo na »klasičnih« področjih, ampak na vseh. Tako pri športu, umetnosti, kuhanju ali tehniki.

Lahko rečemo: pedagogi premišljeno razporejajo metodične, osebne (tutorski sistemi, učni spremljevalci, asistenti, uporaba virov znotraj skupnosti učencev), strukturne (dnevni načrti, tedenski načrti, časovnice ...) in materialne pripomočke. Pomembni vidiki individualizacije so: pomen individualnega smisla učnih vsebin – nauči se tisto, kar se doživi, kar je pomembno za posameznika. Prav tako je pomembna anticipacija učnih ciljev (učenci poznajo učne sekvence). Tudi pomen sodelovalnih procesov za uspešno učenje ne smemo zanemariti (Ahrling 2004).

Mnoštvo (heterogenost, diverznost) je v šoli normalna stvar, kar se tiče individualnih razlik kot tudi med socialnimi skupinami. Učenci se razlikujejo glede na sposobnosti dosežkov, učnega stila, učnega tempa in motivacije, glede na materinščino, spol oziroma socialni izvor. Povprečni učenci obstajajo samo v statistiki (Bönsch 2004).

### 3 INDIVIDUALIZACIJA

V pričujoči šolski realnosti velikokrat pričakujemo podobno napredovanje v predelavi učne snovi. Žal učenci ne zmorejo sinhrono dosegati teh zelenih meril. Zaradi nesorazmernih napredovanj glede na učno snov nastajajo težave. Individualizacija mora zato v glavnem odkriti tri področja:

1. Ponuditi vadbo, ponavljanje in uporabnost za učence, ki morajo nadomestiti deficite
2. Dodatne naloge, zanimive predstavitve za učence, ki so v predelavi in povprečnem tempu pod zahtevami (nestimulativno) in kjer obstaja nevarnost, da bo jim zaradi tega izginila motivacija in pozornost
3. Učne pomoči na podlagi učno diagnostičnega truda za učence, kjer zaznamo aktualne deficite.

Individualizacija stremi k posameznemu učencu in upošteva različnost v razredu kot učno priložnost, ki gre z roko v roki z različnimi ponudbami. Usmerjeno je v razvoj lastnih virov, močnih področij, jih ozavestiti, razpoznati deficite in delati na individualnih učnih korakih (Ahrling 2004). Socialne kompetence, samostojnost in samoodgovornost so pomembni temelji za to vrsto učenja, pri čemer so istočasno pridobljeni in trenirani.

Diferenciacija iz vzgojnega vidika pomeni upoštevanje (Bönsch 2004):

- deklic in dečkov, ki konkretno težavnost doživljajo različno, ker se možnosti delovanja, v katerih se znajdejo, očitno slej ko prej jasno razlikujejo;
- otroci, ki so priseljeni in druga generacija otrok priseljenih staršev potrebujejo posebno podporo;
- otroci s težavami, motnjami in okvarami rabijo podporo – tudi in prav zato, ker naj bodo integrirani v življenju skupaj z ostalimi;
- zaradi socialno-ekonomskega položaja družine, kar vpliva na razvojne in izobraževalne možnosti otroka.

Za šolo mora biti pomembna Beckova opredelitev individualizacije, kjer pravi (2001: 198), da se mora »posameznik pod grožnjo permanentne zapostavljenosti naučiti, da samega sebe dojema kot središče delovanja, kot načrtovalni biro svojega lastnega življenja, svoje sposobnosti, usmeritve ...« oziroma da je zahtevan aktiven model delovanja v vsakdanjiku, ki ima jaz za središče, mu daje in odpira veliko možnosti za delovanje in na ta način dovoljuje, da človek odpirajoče se možnosti oblikovanja in odločanja smiselno uporabi za lastno življenje (Beck, 2001).

Tako individualizacija kot diferenciacija sta procesa definiranja samega sebe kot enkratnega individuuma, ki je različen od drugih.<sup>22</sup> Ta funkcija vključuje razumevanje individualnih značilnosti. Posameznik mora definirati samega sebe in najti socialno mrežo, ki ga bo podprla, sprejela, prepoznala njegove enkratne lastnosti, potrebe in naravo njegove individualnosti. Tako sta socializacija kot individualizacija ključni za osebno prilagoditev. Neuspehi v integraciji teh dveh funkcij socialnega razvoja lahko pripeljeta do interpersonalnih konfliktov, socialne izolacije ali agresivnega vedenja, kot tudi težav v kognitivnem in emocionalnem razvoju. (Craig 2000).

Učno individualizacijo (Bela knjiga 2011: 140) opredeljuje kot »didaktično načelo«, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in personificirati, se pravi, prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo. Če opisujemo razmerje med individuumom in skupnostjo, je individualizacija osrednja kategorija. Beck (Wolf 1995: 51) navaja tri razsežnosti individualizacije:

- razsežnost sprostitev (izločitev iz zgodovinsko danih socialnih oblik in vezi),
- razsežnost odčaranja (izguba tradicionalne varnosti glede na vedenje o ravnanju, vero in vodilne norme) in
- razsežnost kontrole oziroma reintegracije (novi način socialnega vključevanja).

Vsako od teh treh razsežnosti diferencira na eni strani glede na objektivno življenjsko situacijo, na drugi strani pa glede na subjektivno zavest in identiteto. V vsaki od teh razsežnosti se torej še enkrat razlikuje med tem, kar se dogaja objektivno, in tem, kako se na to odzivajo ljudje v svojem vedenju in zavesti. Če je mogoče razvoj v celotni družbi opisati kot pritisk individualizacije, velja to na poseben način za življenjsko situacijo mladostnikov. Kot je W. Fuchs (Wolf 1995: 52) obširno dokazal, prihaja do jasnega razvoja proti individualizirani biografiji

---

<sup>22</sup> Ustanove usposabljanja učiteljev in vzgojiteljev zato morajo imeti vedno pred seboj profesionalca, ki bo sposoben s svojim znanjem (kjer se prizadeva, da bo znanje tisto, ki bo krepilo njegov pedagoški stas), osebnostnimi značilnostmi (empatija, senzibilnost, toleranca ambiguitete, razumevanje razločevanja vlog, uglašen odnos glede na lasten pedagoški eros in etos v povezavi z bližini in distanco ...) in metodičnim repertoarjem (raznolikostjo in subtilnostjo pristopa).

mladosti: »Mladost kot pripravljano obdobje za odraslost se prekrije in prepoji z oblikami ali vsaj možnostmi življenja iz lastne odgovornosti in po lastni pravi-ci. Življenjsko obdobje, ki služi izoblikovanju individualnosti, vsebuje čedalje več manevrskega prostora in zahtev po delovanju, ki predpostavljajo obstoj individualnosti. Starostno obdobje, ki služi pripravi na individualno življenje, se samo individualizira.« Ali z Beckovimi besedami: »Čedalje večje so zahteve po samostojnem oblikovanju življenja, tudi in predvsem tam, kjer to ni nič drugega kot le produkt razmerij« (Wolf 1995: 52). Temu se pridružuje še ena težnja, in sicer individualizacija življenjskih situacij je povezana z močno standardizacijo in nadzorom. Konzum je za življenjsko situacijo otrok in mladostnikov posebej pomembno področje. Tu se razvijajo splošno veljavni standardi. Hurrelmann (1993) pravi, da neodvisno od finančnega položaja veljajo ti standardi za vse. Kdor jih ne more realizirati, ne velja (samo) za ubogega, ampak je ožigosan kot manjvredna zguba. Enaki (konzumni) cilji in zelo različna opremljenost z viri še zaostrujeta razkorak med vrednostjo in sredstvi. Za spoprijemanje s poostrenim prepadam med vrednostjo in sredstvi so na voljo nekateri subkulturni orientacijski vzorci, kot na primer ilegalne oblike nabave.

#### 4 ZAKLJUČEK

Individualizacija življenjskih situacij ob hkratnem zvišanju odvisnosti od institucionaliziranih vzorcev življenja v okoliščinah socialne deprivilegiranosti občutno povečuje individualno tveganje za neuspeh. Zato mora biti posameznik sposoben oblikovati ustrezne življenjske razmere, na katere bo lahko vplival z lastnim načrtovanjem. Posamezni otrok in še posebej posamezni mladostnik mora biti gospodar načrtov, ki ga zadevajo, in ne predmet tujih odločitev, na katere ne more niti vplivati niti jih predvideti, če naj si pridobi tolikšno mero gotovosti, ki mu bo omogočala obvladovanje strahu pred neznanim. Samo s takšnimi psihološkimi predpostavkami je mogoča stalna reorientacija, ki je povezana s premikom konstrukcije življenjepisa na posameznika (Hurrelmann, 1993).

Diferenciacija, ki je v funkciji posameznika, predstavlja ustanovo, ki svoje delo utemeljuje na demokraciji, solidarnosti, otrokovi pozitivni samopodobi in upošteva spoznanja o različnosti glede na starost, spol, temperament, način mišljenja, reagiranje ...<sup>23</sup> Priznavanje različnosti, individualnosti implicira diferenciran odnos, ki se nanaša na vidike zagotavljanja eksistencialnih pogojev, suportivni izobraževalni proces, različno preverjanje znanja, različne didaktične prijeme, vzpostavljanje stika, dajanje potrebne pomoči, socialne podpore itd.

---

<sup>23</sup> Diferenciacija pa lahko v funkciji ustanove predstavlja delovanje ustanove z osrednjim ciljem zavarovanja lastnih interesov. To doseže z disciplinskim sistemom, ki temelji na manipulaciji z izključevanjem, napredovanjem, uspehi, lahko tudi s stopnjevanjem svobode (Blandow 2000).

## 5 VIRI IN LITERATURA

- Ahrling, Ingrid (2004): *Differenzieren und individualisieren. Praxis Schule 5–10 Extra*. Braunschweig: Westermann.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Beck, Ulrich (2001): *Družba tveganja na poti v enko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Blandow, Jürgen (2000): Am Ende des »Jahrhunderts des Kindes«. Über Grenzen und »Grenzfälle der Jugendhilfe. Lüneburg: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 2 (20). 13–23.
- Bönsch, Martin (2004): *Intelligente Unterrichtstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung. Grundlagen der Schulpädagogik Band 31*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Craig, Howley (2000): *Anti-Intellectualism and the Pedagogy of Gifted Education*. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Geppert, Klaus in Preuß, Eckhardt (1987): *Differenzierender Unterricht konkret*. Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hurrelmann, Klaus (1993): *Einführung in die Sozialisationstheorie, 4. Auflage*. Weinheim und Basel: Beltz Grüne Reihe Verlag.
- Thiersch, Hans (1998): *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung*. Köln: Kohlhammer Verlag.
- Wolf, Klaus (1995): Veränderungen der Heimerziehungspraxis: die großen Linien. V Wolf, K. (Hrsg.), *Entwicklungen in der Heimerziehung*. Münster: Votum Verlag.



**Chapter five**

**GIFTED PUPILS**





# HOLISTIČNE, HUMANISTIČNE IN MORALNO ETIČNE PERSPEKTIVE NADARJENOSTI

## UVOD

Pojmovna lega aktualne kategorije nadarjenosti v teoretskem koordinatnem sistemu postaja vse bolj interdisciplinarno zasnovana, empirično znanstveno raziskovalno podprta, homogeno logično zaokrožen sistem enotnosti med koncepcijo, identifikacijo, edukacijo in evalvacijo. Vse manj je izpeljevanja operativnega dela iz pozitivističnih, funkcionalističnih in kognitivističnih premis, temveč se vse bolj gradi celotno področje kot znanstvena disciplina na fenomenoloških, antropoloških, holističnih in humanističnih izhodiščih tako v razumevanju, odkrivanju in edukaciji nadarjenih in talentiranih. Pa tudi praktično operativno, so nacionalne strategije v mnogih državah, zlasti Vzhodne Evrope, še premalo strokovno aktualizirane, brez zadostne empirične evalvacije na osnovi omenjenih miselnih premis.

## 1 HOLISTIČNE PERSPEKTIVE NADARJENOSTI

Današnji duh časa zahteva holistične pristope k nadarjenosti, ki enakovredno vzajemno povezujejo razvijanje umskih sposobnosti, emocionalne zrelosti in zagotavljajo socialno interakcijo. Pri tem ne združujemo samo različnih vidikov, ampak tudi povezujeemo nasprotja, kar je pomembna značilnost razmišljanja nadarjenih. Predolgo je bila ustvarjalnost uporabno cenjena le v visoki umetnosti. Mnogi primerjalno še danes menijo, da so zahtevane kvalitete znanstvenika docela drugačne od zahtevanih kvalitet umetnika. Še vedno je premalo razumljeno, da je lahko vsak posameznik ustvarjalen in da v ustvarjalnost lahko vodi vsaka življenjska okoliščina. Ustvarjalnost ni stanje, lastnost, ampak način življenja. Po Eriki Landau (Landau 1998) se ponuja prepričanje, da smo vsi partnerji v naši usodi, da ni realnega življenja brez udeležbe v potrjevanju in izbiri alternativ.

Če pogledamo na preučevalne okoliščine iz različnih vidikov, da lahko delujemo v različnih alternativah in končno izberemo najpomembnejšo alternativo v resnični situaciji, je to vedno plod celovite intelektualne, emocionalne in socialne udeležbe vsakega izmed nas. Zato je koncept ustvarjalnosti podoben,

skoraj identičen zdravemu samouresničevanju celovitega človeškega bitja. »Če je kladivo tvoje edino orodje, potem je vsaka stvar zate žebelj«. S temi besedami je Abraham Maslow (Maslow 1996) zelo natančno poudaril nevarnost soočenja terapevtov in pedagogov. Tej nevarnosti se je izognil z umikom pred behaviorizmom, po katerem se je izvorno šolal, in pred analitično šolo, ki ga je pregnala v kasnejših letih z namenom, da je v svojem delu pričel s holističnim pristopom. Proces terapije združuje veliko različnih vidikov tako iz življenja pacienta kakor tudi terapevta samega. Učimo se tako od zdravih kot od bolnih, od starejših in mlajših, od umetnikov do znanstvenikov. Mnogi talentirani umetniki (Picasso, Dali) so bili bolj odprti in občutljivi, stvari so videli z določeno mero naivnosti, kakor da jih vidijo prvič. Vedno so bili pripravljeni na prerojenost. Tvegajo govoriti o svojih odkritjih na svojstven način. Lahko se poglobljajo in veliko časa porabijo za podrobnosti in se za tem spet sčasoma oddaljijo, da vidijo, kako ustrezajo razpoznave v luči celote. Nadarjeni so sposobni identificirati se z objektom subjektivno do obsega obdajajočega »jaza«, pa tudi ga kasneje ponovno obravnavati z oddaljenim in objektivnim pogledom. Vse z namenom preučiti in izpopolniti predmet preučevanja v smeri celote. Ena od posebnih značilnosti znanstvenikov je njihova skromnost, preprostost, s katero se koncentrirajo na drobcen problem na divjem polju pričete raziskovalne aktivnosti. Ustvarjalci in znanstveni raziskovalci imajo visoko frustracijsko toleranco. Kljub mnogoterim porazom, za katere nikoli ne vemo, so vedno pripravljeni poskušati znova in tako rekoč od začetka. Prav tako so ustvarjalci sposobni postavljati vprašanja o sedanjosti in prihodnosti ter se zavedajo vsebine usmerjenih elementov v izoblikovanju celote. Ne sprašujejo se samo, zakaj, ampak tudi kakšna je situacija, kaj vedo o situaciji (z vključevanjem vzročnega dejavnika), kaj želijo doseči, kakšen je namen aktivnosti, kaj morajo storiti, da bodo prišli do zelenega rezultata. Drznejšo si celo vprašati, kaj se bo zgodilo, če ...

Umetniki, znanstveniki in drugi ustvarjalni ljudje imajo nekaj skupnih značilnosti:

1. Odprt, vedoželjen odnos do okolja.
2. Občutljivost za probleme in fleksibilnost pri njihovem reševanju.
3. Pustolovski duh, ki jih žene v neznani svet ter opogumlja poigravanje s posameznimi elementi v neodkritih poljih znanosti. Vedno znova bodo skušali videti te elemente v svoji luči in v različnih kombinacijah celote ter jih bodo poskušali povezati v novih zvezah (Landau 1990).

Goethe je govoril o potrebi umetnikov in znanstvenikov, da odkrijejo neznane zakone narave. Einstein je primerjal delo znanstvenikov – »odkrivanje harmonije naravnih struktur« – z delom umetnikov – »razkrivanje skrite estetike«. Pascal je trdil, da je v vsakem znanstveniku umetnik in obratno. Razlike so samo v pristopu. Umetnik se oprime celotnih odnosov, med tem ko jih znanstvenik analizira individualno. Fizik David Bohm vidi oboje kot dopolnjujoče se (Bohm 1996). Govori o zaznavi celote tako pri umetnikih kakor pri znanstvenikih.

Po mnenju Erike Landau (Landau 1998) je ustvarjalnost skupni imenovallec tako pri umetnikih kot pri znanstvenikih. Tako Picasso kakor tudi Einstein sta razmišljala o pojmi, ki so bili drugim znani, toda postavila sta jih v nov odnos, prve mu se je izoblikovala nova umetniška šola, drugemu pa nova znanstvena teorija. Pri obeh pa ustvarjalnost ni rojena v praznini, temveč je zasnovana na znanju in izkušnjah ter pogumu prodiranja v nova, neznana, ne načrtana polja. Za dosego tega reda obstajajo določene metode. Mnogi ustvarjalni raziskovalci vidijo izvor motivacije v odkritju individualnega reda v eksistencialnem kaosu.

1. Aksiomatična metoda (matematika) vedno znova dokazuje apriorni red. Obstoječi red postaja samo bolj logičen, toda ne vsebuje razvojnosti. Ta red samo dokazuje konformnost.
2. Nova eksperimentalna dejstva in izkušnje asimilirati v predhodno določen red, kar pomeni prilagoditev ali adaptacijo.
3. Nova dejstva, ki niso bila prilagojena predhodno določenemu redu, temveč sama po sebi preoblikujejo določene vidike reda tako, da se del tega reda spremeni. To je začasni, neuravnotežen red.
4. Holistična metoda pa je vedno navezujoča na celotni red, kjer sta materija in življenje eno, koherentno, povezano, skladno polje. Holistični pristop je način življenja, to je pristop, ki usmerja posameznika, ne samo da razmišlja o stvarih in eksperimentu, ampak jih tudi živi (Bohm 1968).

Bohm primerja holistični red s hologramom. Orisi celotnega objekta so v najmanjšem delcu. Ko gledamo skozi majhen žarek, je videti manjši, skozi široko optiko vidimo večjo sliko, toda vedno sprejemamo informacijo o celotnem objektu, majhnem in velikem. Vse je istočasno vsebovano tako v implicitnem kakor tudi v eksplicitnem smislu. Informacija privre in struja kot celota.

Pomen (logos) povezuje zavest s stvarjo. Na ta način je ista stvar zaznana različno pri različnih subjektih, saj ima zanje različen pomen. Pomen vsebuje preteklo dogajanje, zaznavno situacijo in opazovalca. Pomen je nastal po implicitni poti. Ekspliciten in razkrit pa postane z dejanjem, ki mu sledi. Ne skozi analize, temveč koncepcija procesa, usmerjenega k celoti, in gibanje pomena daje občutek izvira in toka. In to oblikuje red. To je holistični red ustvarjalnosti in nadarjenosti, pravi avtor Czikszenmihaliy. (Czikszenmihaliy 1996). Avtor pojmuje ustvarjalnost kot pozitivni cilj, ki ga dosežemo z motivacijo, radostjo in zaletom kot osebnim redom. Ustvarjalnost je pomembna, ker daje smisel in pomen življenju, da postane bogatejše, intenzivnejše in srečnejše. Zato je vse, kar je v življenju lepo in dobro, rezultat ustvarjalnosti.

Že stoletje govorimo o inteligentnosti, o nadarjenosti, o intelektualnih potrebah, o znanju, s katerim moramo oskrbeti nadarjene učence. Vsak od teh in temu podobnih drugih vidikov je analiziran in znanstveno razčlenjen. Samo dejavnik, ki naj bi združil vse te vidike nadarjenosti, je prezrt. Segmentacija različnih kategorij učenčeve osebnosti tako v gradivih o poučevanju kot tudi v družbeni politiki do nadarjenosti, ni izboljšala naših pogledov na nadarjenost. Še vedno nadaljujemo

s konvencionalnim disciplinarnim izobraževanjem, poučujemo o »segmentiranem« življenju, cepimo naše izkušnje, probleme in občutke v različne segmente. S tem »kalanjem« se samo na videz vse uspešneje spopadamo s kompleksnimi situacijami. Ne da bi se tega zavedali, bomo za ta proces plačali visoko ceno. V resnici pa izgubljam občutek pripadnosti celoti in vse manj smo sposobni razumeti, kako so stvari medsebojno pogojene in dejansko ne opazimo resničnosti, ampak le njene dele in segmente. Avtor Bohm je primerjal težnjo po razdeljevanju resničnosti v segmente izkušenj in situacij z odsevom v razbitem ogledalu. Trdi, da leži nevarnost v dejstvu, da postanemo sčasoma zadovoljni z delom ali segmentom in torej popačeno sliko ter si ne prizadevamo več, da bi videli sliko kot celoto in kot osebno srečanje. David Feldman je v tem okviru govoril o znamenitih ustvarjalnih znanstvenikih, ki niso pomembni ali uveljavljeni le zaradi svojega znanja in znanstvenih rezultatov, temveč so tudi spoštovani kot celovite osebnosti.

V zadnjih desetletjih se pod vplivom teorije izvedenstva in raziskavami primerjave dosežkov izvedencev in začetnikov (Ferbežer 2006) srečujemo z vedno večjo naklonjenostjo sintetičnim in še bolj holističnim pristopom na področju raziskovanja nadarjenosti (Erik de Corte). Omenjene raziskave so pomembno prispevale k boljšemu in natančnejšemu razumevanju determinant posebnih dosežkov in posledično tudi širšega fenomena nadarjenosti. Natančneje povedano: te raziskave o izvedenstvu so spodkopale tradicionalne poglede, da so notranje, splošne intelektualne sposobnosti glavne komponente osnov pozitivno uveljavljenih dosežkov. Kakor je iz omenjenega ugotoviti, da sicer delež teh osnovnih intelektualnih sposobnosti ne more biti popolnoma zanikan ali prezrt, vendar obstajajo prepričljivi dokazi, da so odlični dosežki v glavnem zasnovani na obsežnem področju specifičnega znanja in na naučenih kognitivnih spretnostih (kot na primer metakognicija), ki so pridobljene kot rezultat intenzivnega in dolgo časa trajajočega treninga ter učne prakse (Ericsson, Charness 1994, Schneider 1993). V zvezi z vedno večjo naklonjenostjo holističnim pristopom na področju raziskovanja nadarjenosti in v poskusu napredovati na mostu med psihometrično in procesno usmerjenostjo izvedenstva sta avtorja Perleth in Ziegler razširila originalni in svetovno znani t. i. münchenski model nadarjenosti (MMG) v münchenski model dinamičnih sposobnosti in dosežkov (MDAAM) (Heller 2007). V skladu s slednjim modelom postaja vse bolj jasno, da z naraščajočo stopnjo izvedenstva aktivni učni procesi, ki zajemajo poleg kognitivnih tudi konativne osebnostne komponente, pomembno vplivajo na osvajanje znanja in pridobivanja področno specifičnih kompetenc. V bistvu pa to implicira, da nekognitivne osebnostne karakteristike, kakor so interesi za predmete, področja znanosti in umetnosti, izpolnjevanje nalog (kot kristalizirana motivacija, po Renzulliju) (Renzulli, Reis 1997) in storilnostna motivacija enakovredno prispevajo k uresničevanju potencialov talentov. Ne samo združevanje različnih vidikov, ampak tudi povezovanje nasprotij so značilna razmišljanja pri nadarjenih učencih in ljudeh. Neko stvar

so sposobni videti istočasno v njenem nasprotju. Ta »psihološka andragoginja« omogoča osebnosti nadarjenega učenca, da občuti in razmišlja o nasprotjih istočasno. Pri tem so izredno radovedni v smislu stalnega iskanja novega in zanimivega, hkrati pa vztrajajo v popolnosti. Gre za strastno prežetost s problemom in hkratno sposobnost, da ga vidiš z določene razdalje, da si objektivni. Biti moraš napadalec in podpornik, občutljiv in rigidni, dominanten in popustljiv, moški in ženska, tradicionalen in borec proti praznoverju, drzen in previden, sredotežen in sredobežen, znati moraš razlikovati in združevati. To je Janusovo razmišljanje – kakor je imel romanski bog Janus dva obraza, da je lahko videl spredaj in zadaj. Tako imajo nekateri nadarjeni učenci to sposobnost, da oblikujejo tezo in antitezo na en mah. Omenjena integracija in miselno ravnotežje nasprotij naredijo učenčev svet bogatejši, zanimivejši in ustvarjalnejši. David Bohm (Bohm, 1996) vidi cilj obravnavane »celostne filozofije« v razumevanju resničnosti v splošnem in zavestnost posamičnosti kot skladno koherentno celoto, ki ni nikoli statična ali popolna, ampak je neskončni proces gibanja in razvijanja. Po aktualni izkušnji pa eni občutijo resničnost kot nepretrgan proces pojavljanja statičnih mirujočih podob, ki dajejo videz serije krajinskih fotografij, ki jih je mogoče videti pri vožnji z drvečim avtom. V holistični perspektivi pa je celoten proces gibanja misli in čustev, akcij in reakcij podoben procesu prilivanja in izlivanja, ko se razvijeta akcija in reakcija ter celotna aktivnost priteče v harmonijo s samim seboj in izteče v harmoniji med notranjo splošno realnostjo. Pravzaprav že filogenetsko, od začetka človeške kulture, obstoji neko prizadevanje za integriranje mentalnih, emocionalnih, telesnih, socialnih in individualnih sposobnosti in lastnosti. Avtor Bohm dokazuje izvor besede »hole« (whole pomeni celota). Biti zdrav pomeni biti celota. Biti svet »verujoči« prav tako izhaja iz tega korena, pomeni zdrava celota. Pri tem avtor poudarja tudi hebrejsko soznačnico korena »shalom«, ki pomeni celoto. Ko vprašate: »Kako ste?/Ma Schlomcha?«, vprašate: »Kakšna celota ste?«, torej isti koren. Prav tako kakor beseda shalom/mir, ki je celota par excellence. Holizem pravzaprav pomeni, da ima živo bitje lastnosti, ki so bolj povezane s celoto kakor njegovimi deli. Holistična teorija inteligentnosti pravi, da se dinamika žive celote ne more razložiti kot rezultat neodvisnih elementov. Podobne temelje ima v psihologiji gestaltizem (Petz 1992). Podobno Bohm poudarja pomen izkušnje in znanja kot en potekajoči proces in ne misli na znanje o določenem segmentu. To je namreč proces, pri katerem sta znanje in izkušnja dva nedeljiva aspekta celote, ki priteka in izteka, ki razvija osebnost in lastni jaz v realnosti zunanjega sveta. Zahodni svet razmišlja predvsem v terminih analize delov in segmentov ter tako izgublja pogled na celoto. Analiza delov kot nasprotje pogleda na celoto je resnična razlika med fiziki prejšnjih stoletij in fiziki današnjih dni, pravi Bohm. Vsaka analiza delov napravi celoto bolj ali manj nevidno. Ta celota je lahko tudi družba, kjer posamezniki živijo bodisi kot subjekt bodisi objekt vplivanja. Vsak posameznik ima tako rekoč družbo v sebi kakor hologram. Celota je v njem in sam jo neprestano sooblikuje.

Prirejeno obravnavana Bohmova teorija celote je pravzaprav jedro holističnega pristopa do nadarjenih učencev. To pomeni, da oblikovalno izzivamo vse vidike njegove osebnosti kot celote, ki se neprekinjeno razvija znotraj resničnega, naravnega okolja kot objekt in subjekt vplivanja. Učenčeva osebnost se bo razvijala z rastočo ozaveščenostjo svojih nadarjenosti in sposobnosti, ki bodo ustrezali izzivom družbe (Zeitgeist). Tako nadarjen učenec samomotivirano in samousmerjevalno potuje k novim spoznavnim izzivom. Njegova aktivnost vpliva na družbo in je hkrati vplivana od nje. To je tudi hologram, ki vsebuje vse – naučeno in izkušeno, to kar se dogaja danes in kar se bo razvijalo v prihodnosti. Zelo približano našemu holističnemu obravnavanju nadarjenosti srečamo teze s strani svetovne avtoritete na področju nadarjenosti K. Urbana (1988) v zaključnem poročilu o položaju predšolskih nadarjenih otrok v Nemčiji. V okviru celovitosti in večdimenzionalnosti nadarjenosti vsebinsko opredeljuje:

1. Da pedagoško delo upošteva, zahteva in razvija vsa področja otrokove osebnosti, vse njegove različne možnosti zaznavanja, obdelave in produkcije.
2. Da različne igralne in učne aktivnosti, bolj ali manj ciljno izbrano okolje, predmeti in situacije niso izolirano postavljeni drug poleg drugega, ampak za samega otroka v njegovih doživljajskih in izkušenskih odnosih.
3. Da »okolja« od neposrednega bližnjega do oddaljenega, v različnih psihičnih in psiholoških razdaljah do otroka pokažejo smiseln odnos med seboj in do otroka.
4. Da različnih predmetov in situacij ne vidimo, doživimo in obravnavamo le pod enim stališčem, ampak v različnih celovitih pogledih.
5. Da otroku oziroma skupini omogočimo aktivnosti »glave, srca in rok«, da sebe in/ali skupino doživi kot celoto v različnih odnosih.

Bistvo holističnega pogleda vsebuje smešnica zaskrbljenega moža, ki sprašuje boga: »Zakaj si naredil mojo ženo tako lepo?« In bog je odgovoril: »Zato, da jo boš lahko ljubil. »Ampak bog, zakaj si jo naredil tako neumno?« »Zato, da bo sposobna ljubiti samo tebe«, je odgovoril bog.

V skladu s povedanim, učenec z visokimi rezultati na inteligentnostnih testih še ni nujno nadarjen. Ta učenec ima samo »nekaj«, nek del osebnosti (inteligentnost) bolj razvit kakor drugi učenci in le to samo po sebi še ne zagotavlja visokih dosežkov. Vzgojitelji, učitelji in starši moramo uravnoteženo izzvati otrokove talente v takem obsegu, da bo holistično vključena in uresničevana celotna osebnost. Zatorej učinkoviti pedagoški izzivi niso samo intelektualne narave, temveč tudi čustvene, socialne in moralne narave. Osebnost nadarjenega učenca se tako zaveda življenja kot procesa, v katerem je posameznik celota, v njej vsebovana celota in neprestan subjekt te celote. In za holističen, celosten način aktivnega prilagajanja svetu je najučinkovitejše izkustveno učenje. V njem se povezujejo procesi zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja neločljivo celoto. (Marentič - Požarnik 2000). Da smo aktualni, govorita dve zadnji

mednarodni strokovni posvetovanji o nadarjenosti, ki sta obravnavali holistične perspektive nadarjenosti:

1. 10. konferenca Evropskega sveta za visoke sposobnosti (ECHA), od 13. do 16. 9. 2006 v Lahtiju na Finskem z naslovom: »Vrednote in osnove izobraževanja nadarjenih, ki temeljijo na holističnih strukturah« (Tirri K. Ubani 2007).
2. Holistični pogled na nadarjenost, mednarodna znanstvena konferenca, Ptuj, 2008, MIB Ljubljana.

## 2 HUMANISTIČNE PERSPEKTIVE NADARJENOSTI

Humanistična psihologija predstavlja široko zasnovano gibanje, v katerega sodi veliko število znanih psihologov pretežno iz Evrope in ZDA z vodilnimi predstavniki, kot so Abraham Maslow, Carl Rogers, Gordon Allport, Sidney Jourard, Rolomay, Joseph Nuttin, Charlotte Buhler itd. Sem se uvrščajo tudi različni psihologi, ki se označujejo kot perceptualni psihologi, psihologi jaza, subjektivni psihologi in fenomenološko eksistencialni psihologi. Običajno so imenovani kot »tretja sila« v psihologiji, ki stoji nasproti dvema predhodno prevladujočima silama, in sicer behaviorizmu in psihoanalizi. Četudi humanistični psihologi ne sestavljajo neke tesno povezane psihološko miselne šole, obstajajo med njimi različni interesi in metodološke usmeritve, pa jih vendarle povezujejo skupni idejni poudarki, po katerih so razpoznavni. Tukaj si bomo izposodili nekatere njihove poglede in poudarke z namenom, da bi spregovorili o izobraževanju nadarjenih in talentiranih učencev iz humanistične perspektive. Zagovorniki današnjega posebnega izobraževanja nadarjenih učencev se ozirajo na tisto kategorijo obetajočih talentov, ki pozitivno izstopa v učnih storitvah in dosežkih (pretežno storilnostna motivacija). Humanistično usmerjeni psihologi in pedagogi pa se za razliko od teh osredotočajo na splošne človeške lastnosti nadarjenih učencev (Sternberg 1987). Usmerjajo se v preučevanje osnovnih potreb samouresničevanja in samousmerjanja, ki obstaja univerzalno pri vsakem človeškem bitju. V skladu s holistično perspektivo humanistični psihologi in pedagogi ponovno kličejo v smer širšega osebnostnega razvoja nadarjenih učencev. Ti predstavniki priporočajo globalni kurikulum, v katerem je afektivno oblikovanje višje vrednoteno kakor kognitivni razvoj, ki je bil do sedaj v posebnem izobraževanju nadarjenih poglobilnega pomena. V očeh humanistično usmerjenih avtorjev sta bila doslej etična usmerjenost in vrednostno oblikovanje nadarjenih učencev pogosto prezrta. (17. okrogla miza Moralnost in nadarjenost, Vršac, julij, 2011). V razredih ali skupinah z nadarjenimi učenci je bil doslej dosti večji poudarek in celo pritisk na učno storilnost kakor na oblikovanje značaja in osebnosti v širšem pogledu. Humanistično usmerjeni avtorji govorijo o nujnosti razvijanja avtentične osebnosti, ki je oblikovana z zmožnostjo reflektivnega mišljenja, v iskanju osebnega smisla in skrbi za druge ljudi kot osebnosti. Humanistična perspektiva vsebuje spremembe od

izobraževanja za storilnostne cilje v smer, ki poudarja razvoj osebnih potencialov, v izobraževanje, ki je usmerjeno v pomoč otrokovi izkušnji vesele samouresničitve v moralno vzajemnih odnosih in življenjskih ciljih (Passow, Schiff 1989). Humanistični poudarki v izobraževanju nadarjenih in talentiranih vsebujejo spremembe tudi v ciljih izobraževanja. Gre za smer razvijanja samo-uresničljive osebnosti, ki je zmožna kritičnega mišljenja, senzitivnega čustvovanja in moralno etičnega vedenja (Passow). Nadarjeni učenec je za humanistično usmerjenega učitelja ne samo hitro razvijajoči se učenec z učnimi in študijskimi potenciali, temveč predvsem osebnost v najširšem smislu, učenec »modrega« mišljenja, toplega srca, učenec, ki je zmožen globlje in globalne prežetosti s človeškimi problemi (glej film *Mali človek Tate*). Cilj humanističnega oblikovanja nadarjenih učencev je razširjati pojmovne horizonte in kultivirati pristna čustva empatije, simpatije in sočutja do človeka (Ferbežer 2005).

Danes živimo v obdobju hitrih razvojnih sprememb in informacijske eksplozije. Nadarjeni učenci kot obetajoči socialni voditelji prihodnosti morajo za to biti oblikovani kot najbolj prosvetljeni državljani, znanstveniki, umetniki, ekonomisti, politiki ali pedagogi z globalnimi pogledi in občutkom socialne odgovornosti. Potenciali talentov za opravljanje voditeljskih vlog zahtevajo organizacijo globalnega kurikulumu, ki bo vzgajal zanimanje, uresničevanje in poklicanost za humane dimenzije življenja. Globalni kurikulum teži pri mladih talentih kultivirati kritično mišljenje in spoštovanje odgovornega soočanja z zahtevami družbe in človeštva v 21. stoletju. Globalni kurikulum mora nuditi možnosti razvoja miselne presoje moralno etičnih dimenzij problemov in dogodkov, ne pa samo učenja preprostih dejstev, kar je le faktografija (Passow, Schiff 1989). Ena izmed pglavitnih kritik današnjega izobraževanja doma in v svetu je, tako imenovana »nesmiselnost«, z drugimi besedami izobraževanje brez duše. Mlade talente kot tradicionalne učence se poučuje za pasivno sprejemanje informacij, dejstev in znanja, zelo redko pa za odkrivanje pomena in smisla. Odkrivanje smisla pa procesno zahteva osebno vpletenost, izkušensko učenje, aktiviranje čustev in motivov. Naravno učenje namreč vključuje čustvovanje in kognicijo (Marentič Požarnik 2000). Ravno pri današnjem izobraževanju nadarjenih učencev v svetu, še bolj pa pri nas, v t. i. konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci je v večini prezrto afektivno oblikovanj. (Bezič, Žagar 1990). Afektivno oblikovanje je zainteresirano na eni strani za razvoj samozavedanja in na drugi strani zavedanja drugih ljudi kot osebnosti. Gre za pomoč nadarjenim učencem preučiti medosebne odnose in razvijati dobre odnose z drugimi, pri čemer je mišljeno empatično spoštovanje, čustvena toplina in pristno čustvovanje. Da bi lahko oblikovali takšne medosebne odnose v šoli in zunaj nje, moramo zato spodbujati nadarjene učence za skupno sodelovanje, za medsebojno pomoč, za učenje eden od drugega in spremeniti prevladujočo prakso zunanega motiviranja (Rostohar 2010; Težak - Ferbežer 2007). Večina današnjih šol zrcali obstoječe družbene odnose in uvaja tekmovanje med nadarjene učence kot osnovno motivacijo za učno storilnost (Nagy,



Juriševič 2010). To velja še posebej za organizacijske okoliščine posebnih skupin ali razredov nadarjenih in talentiranih. Ker je cilj tekmovanja zmagati in skušnjava zmagati za vsako ceno, drugim učencem pomeni jemanje veselja in poguma (Ferbežer 2006).

Pogosto se v strokovni literaturi pozitivno predpostavlja, da je pomemben del osebnostnih potez nadarjenih učencev povezan z njihovo stopnjo samozaupanja in pozitivnega samospoštovanja. Pri tem se zmotno domneva, da so takšna stališča do samega sebe posledica naravnega razvoja in v primerjavi z manj sposobnimi vrstniki, kjer naj bi bila posledica povratnih informacij in evalvacij s strani staršev, učiteljev in vrstnikov ter bolj ali manj uspešne šolske zgodovine učenca. Po dognanjih mnogih raziskav se je realno pokazalo, da je takšna domneva napačna. Obstaja mnogo raziskovalnih dokazov, da so imeli nadarjeni učenci v homogenem grupiranju nižje rezultate na lestvicah učne in socialne samopodobe kakor v heterogenih skupinah (Ferbežer 2009). Razlogi za takšne protislovne rezultate so, da so pogosto bolj frustrirani v primerjavi z njihovimi odličnimi vrstniki v heterogenih razredih. Tovrstno tekmovanje torej ne motivira nadarjene učence za učenje, temveč jih motivira za umik pred neuspehom in socialnimi stresi.

Inteligentnost je pojmovni izraz z mnogoterimi pomeni in različnimi definicijami. Pri tem je bistveno, da inteligentnost ni neka edinstvena entiteta, temveč hipotetični konstrukt, ki se uporablja za opis širokega obsega vedenja, opisanega kot inteligentnost. Gre za mnogotere inteligence po avtorju Gardnerju (1983). Kakorkoli merimo učenčeve kognitivne funkcije, merimo različne zmožnosti in kompetence, ki so po vezane z afektivnimi karakteristikami, kakor je pozornost, vztrajnost, socialna odgovornost, in zaznavno motorična koordinacija. V zvezi z identifikacijo nadarjenih in z vidika vseh omejitev inteligentnostnih testov se priporoča:

1. Da mora biti uporaba in interpretacija rezultatov inteligentnostnih testov zelo previdna in uporabljena samo za diferencirane izobraževalne programe.
2. Da učenec ne bi smel biti zreduciran na nekaj statističnih rezultatov in diagnosticiran zgolj na inteligentnostni skali. Hkrati z inteligentnostno skalo je potrebno pridobiti v identifikacijo nadarjenih širšo dimenzijo informacij o učenčevih zmožnostih in ustvarjalnosti (Mönks 1986).
3. Da so učiteljeva opazovanja in ocene signifikantnih lastnosti potencialno nujno dopolnilo psihometrično bolj izpopolnjenim instrumentom. Ocene učiteljev so najbolj uporabne, ko se osredotočimo na afektivne poteze povezane z učenjem, kakor je obseg pozornosti, vztrajnost, motivacija za dosežke in spoznavna radovednost (Renzulli 1986).

Glede posebnih izobraževalnih programov za nadarjene učence po nekaj desetletjih raziskav in strokovnih diskusij še vedno ni jasnega odgovora na vprašanje, katera vrsta učnega programa je boljša: akceleracija, obogatitev ali posebni razredi. Kljub vsemu temu pa vendarle obstaja najširše sprejet zaključek, da učne razlike ne povzročajo administrativna uvrstitev ali vrsta učnega programa,

temveč učitelj s svojim odnosom, kurikulum in uporabljene učne metode. Znanstvena raziskave so pokazale, da obstajajo znotraj homogenih skupin nadarjenih še vedno velikanske individualne razlike. Nadarjeni torej niso homogena skupina. Medtem ko razvrščanje učencev po sposobnostih nudi parcialni odgovor na vprašanje ustreznega izobraževanja nadarjenih, pa raziskave o razvrščanju nadarjenih učencev po sposobnostih nudijo prav nasprotno sliko o vrednosti te pedagoške strategije. Homogeno razvrščanje učencev po sposobnosti samo po sebi ni sredstvo, ki bi zagotovilo zadostne pogoje za višjo učno storilnost na kateremkoli nivoju sposobnosti. Homogeno razvrščanje predstavlja samo ogrodje znotraj katerega je mogoče pospešeno učenje bolj učinkovito načrtovani in uresničevati. Eden od bistvenih problemov, povezanih z razvrščanjem po sposobnostih, so stališča učenca do samega sebe, ki je vključen v takšen individualiziran program. Omenjena edukacijska strategija predpostavlja, da si bodo nadarjeni učenci močno dvignili svoj ego na račun povišanja učne samopodobe kot posledica vključitve v posebno skupino ali razred za nadarjene. V resnici pa so znanstvene raziskave pokazale, da se njihovo samospoštovanje prej zmanjša kakor poveča – kot posledica homogenega razvrščanja in to tudi kot posledica neprekinjenega druženja s sošolci enakih ali višjih sposobnosti. Mnogi nadarjeni učenci doživljajo v teh okoliščinah posebne probleme v zvezi z ocenjevalnimi izkušnjami. Kadar so vključeni v homogeno razvrščene skupine, dobivajo v povprečju pomembno nižje ocene, kakor ko so uvrščeni v heterogene skupine ali razrede. Te nižje ocene postanejo del njihovih stalnih longitudinalnih učnih zapisov in stalna frustracija njihove vsakodnevne učne aktivnosti. Pri tem je treba vzeti v presojo tudi stališča učiteljev in učencev. Stališča obojih, učiteljev in učencev iz njihovih temeljnih razredov do nadarjenih učencev, ki občasno zapuščajo razred zaradi programa krajšega obiskovanja zahtevnejših programov posameznih predmetov, so v splošnem negativna. Mogoče je celo, da poskušajo učitelji in učenci iz temeljnih razredov nezavedno in nenamerno kaznovati nadarjene učence zaradi teh njihovih posebnih privilegijev. Tako začne občasno vključevanje v poseben zahtevnejši program nekega predmeta ogrozati socialne odnose nadarjenega učenca. Več kot očitno je torej, da se nadarjeni učenci počutijo neprijetno, če so presojeni kot ločeni od svojih vrstnikov in razvrščeni kot drugačni. Boljša alternativa kot popolno homogeno razvrščanje je nivojski pouk znotraj temeljnega razreda za nekaj učencev. Tukaj se nadarjeni učenci vključujejo bodisi individualno ali v manjših skupinah, v različne obogatitvene aktivnosti, v samostojne raziskovane projekte, v pospešeno učenje naravoslovja, računalništva, literature in tujih jezikov pod skrbnim učiteljevim svetovalnim usmerjanjem. Šole lahko pritegujejo celo posebne službe in strokovne kadre za usposabljanje nadarjenih učencev za samostojno delo v raziskovalnih projektih. V vseh teh primerih imajo nivojske skupine nadarjenih učencev možnosti podeliti učne izkušnje z vsemi ostalimi učenci v razredu in tako zmanjšajo morebitne negativne izkušnje, izolacije in bojazni.

Pri uporabi individualiziranega učno obogatitvenega programa za nadarjene učence lahko šole ponudijo neke vrste centrov učnih virov. Le-ta vsebuje raznolika in zahtevnejša učna gradiva za samousmerjevalno učenje (Ferbežer 2008) ter specializirane učne aktivnosti, kot so: umetniški projekti, znanstveni projekti, projekti socialno emocionalnega raziskovanja itd. (Rostohar 2010). Takšni centri učnih virov spodbujajo posebne interesne skupine, klube nadarjenih učencev, dramske skupine, klube za osebno rast (Osnovna šola Kidričevo), klubi staršev nadarjenih otrok (Osnovna šola Hrastnik), klubi tujih jezikov, računalniške ustvarjalne skupine, strokovne ekskurzije (Osnovna šola Kidričevo, Osnovna šola Cirkovce) in različne vrste posvetovalno informacijskih pomoči. Obstajajo torej široko raznolike možnosti heterogenega razvrščanja, ki omogočajo nadarjenim učencem, da se aktivno vključujejo v obogatitveni program rednega kurikularnega razreda.

Pri oblikovanju nadarjenih učencev z vidika humanistične psihologije v razredu ni ničesar bolj primernega kakor organizacija spodbudne atmosfere za razvijanje samospoštovanja. Celotna psihološka atmosfera, klima in okolje razreda, je povezana z mnogimi elementi, ki vključujejo namestitvev v razredu, pozitivna stališča učiteljev in njihovo senzibilno odzivanje, spodbudni odnosi med učenci, kvalitetne pedagoške strategije motiviranja učencev in čustvena svoboda izražanja in raziskovanja. Gre predvsem za ozračje sprejetosti, zaupanja, vzajemne podpore in pomoči, spoštovanje učnih prizadevanj vseh, redukcija napetosti in bojazni v učnih interakcijah. Kategorija zdravega samospoštovanja predstavlja videti sebe kot spoštljivo in kompetentno osebnost z določenimi talenti in privlačno osebnostjo, ki rojeva zadovoljne medosebne odnose, biti sposoben ljubiti in biti ljubljen.

Vsak humanistično usmerjen učitelj (naše kadrovske šole za učitelje poznajo pretežno funkcionalistično, kognitivno, storilnostno usposabljanje učiteljev) je odgovoren za opisano spodbudno okolje. Humanistično vrednostno prepričan učitelj razume, da učinkovito oblikovanje ne predstavlja samo podeljevanja znanja temveč tudi spodbujanje učenčevih razvojnih potencialov in učenčevega samospoštovanja. Učitelj mora biti sposoben in pripravljen za pristno skrb, za osebno zanimanje, mora biti pripravljen poslušati in oblikovati iskrene ter zaupne odnose z nadarjenimi učenci. Oblikovanje neogrožujočega okolja in potrjevanje življenjskih moči sta bistvena elementa izobraževanja nadarjenih učencev. Naravna težnja nadarjenih učencev je, da so samostojni in samo-motivirani učenci z intrinzično ali notranjo motivacijo (Ferbežer 2009). Nadarjeni učenci uživajo pri učenju ne-strukturiranih ali fleksibilnih nalog. Vsekakor raje kot visoko strukturiranih, ki jih vsebuje večji del operacionaliziranih kurikulov po svetu in pri nas (Gojkov 2008).

Ničesar ni tako učinkovitega pri oblikovanju samospoštovanja kot je izkušnja uspeha. Pri nadarjenih učencih se občutek uspešnosti in kompetenc razvija postopoma in s počasnim tempom. Zato moramo oblikovati učne okoliščine s čim

manj učnega neuspeha. Raziskave so pokazale, da izkušnja uspeha nadarjenih učencev prispeva k zastavljanju realističnih nivojev aspiracij. Nadarjenih učenci s šolsko in življenjsko zgodovino uspeha si postavljajo cilje, ki omogočajo povprečne ali nadpovprečne uspehe, medtem ko oni z zgodovino šolske in življenjske neuspešnosti si postavljajo tako nizke cilje, da si ne upajo ničesar tvegati, ali pa si zastavljajo tako visoke cilje, da so zanje nedosegljivi. Očitno je torej, da izkušnja uspeha srednjih nivojev nudi nadarjenemu učencu dovolj spoznavnih izzivov, da zadovoljijo svojo potrebo za dosežki.

Sedaj, ob ponovnih reformnih prizadevanjih, je pravi čas, da po nekaterih strokovno spornih načrtovanjih in izkušnjah dela s talenti ponovno ocenimo razumevanje, identifikacijo in edukacijo programov, ki so bili pripravljene sicer z obetavnimi nameni (Nacionalni kurikularni svet 1990, 1998). Danes je znanstveno-raziskovalno potrjeno, da je globalni kurikulum tisti, ki lahko celovito razvije nadarjene učence in oblikuje zdrave homogeno razvite osebnosti. Doslej so prevladujoči kognitivno usmerjeni programi poudarjali in razvijali pretežno intelektualne sposobnosti. Šele zgoraj omenjena integracija afektivnega oblikovanja s kognitivnim učenjem pomaga nadarjenim učencem izoblikovati samospoštovanje, iskrene odnose s sošolci ter razvijati kritično mišljenje in domišljijo. V humanistični perspektivi je najpomembnejši vidik oblikovanja nadarjenih učencev oblikovati klimo, kjer je mogoče graditi socialna čustva, spoštljivost do drugih (zlati manj sposobnih in manj uspešnih) in sprejeti svojo socialno odgovornost, ki izhaja iz visokih sposobnosti. Visoke sposobnosti tudi socialno in moralno zavezujejo.

### **3 MORALNO ETIČNE PERSPEKTIVE NADARJENOSTI**

Nadarjeni učenci imajo kognitivno razvojni potencial in svojstvene emocionalne potrebe, ki jih je mogoče uresničiti le z ustreznimi vzgojno-izobraževalnimi programi moralnega oblikovanja. Večina v svetu in zlasti pri nas, žal redkih obstoječih, vzgojno-izobraževalnih programov ne uspeva zadovoljiti teh svojstvenih potreb talentov. Samo vzgojno-izobraževalni programi moralnega oblikovanja, ki so zasnovani na svojstvenih kognitivnih in afektivnih potrebah nadarjenih učencev, so lahko uspešni v razvoju moralne avtonomije nadarjenih učencev. Zadnja leta, v razvitem svetu bolj kakor pri nas, narašča zanimanje za teorijo in vzgojno-izobraževalne programe ter strategije pouka in učenja, ki prispevajo k vrednostni vzgoji in moralnemu oblikovanju nadarjenih učencev. Ta interes je spodbujen s širšim družbenim iskanjem alternativnega razvoja hedonističnemu etičnemu relativizmu. Evalvacija nekaterih strategij moralnega oblikovanja v ZDA je pokazala, da te ne zadovoljujejo svojstvenih razvojnih potreb in potencialov nadarjenih učencev. Tovrstno moralno oblikovanje talentov, ki je vrednostno zasnovano na humanistični etiki zahteva konfluentni ali sotočni model kognitivnega in afektivnega razvoja talentov v šolskih vzgojno izobraževalnih programih. Naš obravnavan

konfluentni model moralnega oblikovanja je zasnovan v skladu s svojstvenimi potrebami nadarjenih učencev. Moralno oblikovanje nadarjenih je bistvena sestavina vzgoje in učenja iz treh temeljnih razlogov:

1. Izobraževanje nadarjenih nujno vključuje tudi vzgojo, torej etično ravnanje.
2. Če se izobraževanje premalo povezuje z vrednostnim oblikovanjem, so ravno nadarjeni učenci tisti, ki prvi zaznajo to vrednostno vrzel kot veliko izobraževalno pomanjkljivost.
3. Nadarjeni učenci imajo svojstvene psihološke potrebe in potenciale, ki so lahko celovito uresničevani samo z moralnim oblikovanjem.

Omenjeni razlogi, ki zadevajo celovito osebnost nadarjenih učencev, so več kot tehten imperativ za takojšnjo izpopolnitev moralne vzgoje talentov.

Če se danes v razvitem svetu vse bolj priznava in promovira ustvarjalni osebnostni razvoj talentov, potem so vsebinsko zajete intelektualne, emocionalne in etične areje razvoja. Sodobna pedagoška psihologija vse bolj ugotavlja (Marentič Požarnik 2000), da so najbolj trdni tisti moralni nazori, ki so nastali v večstranski osvetlitvi protislovij z neposrednim ravnanjem v praktičnih razrednih okoliščinah, z izkušnjo intelektualnega in emocionalnega soočanja konfliktov moralnih, etičnih in filozofskih dilem. Po avtorju Tannenbaumu (1975) prav nadarjeni učenci čutijo večjo potrebo po tesnejši povezanosti med intelektom in vestjo. Kot je eksperimentalno ugotovljeno, mora biti tudi zato redefiniranje vzgojno-izobraževalnih ciljev in strategij v funkciji povezovanja intelekta in etičnih vrednot. In ravno nadarjeni učenci imajo naravne kvalitete posebnih čustvenih potreb in kognitivni razvojni potencial za zrelejšo moralno razsojanje. Avtor Malone (1975) je empirično zbral karakteristike, po katerih se nadarjeni učenci razlikujejo od drugih učencev v segmentu emocionalnih potreb in moralne razvitosti:

1. Bolj zgodaj v življenju izoblikovan vrednostni sistem.
2. Samoiniciativno intenzivnejše iskanje vrednostne pomembnosti in smiselnosti v okolju.
3. Potreba po praktičnem preizkušanju idej, vrednot in socialnih stališč na skupini vrstnikov.
4. Natančnejše zaznavanje etičnih stališč ljudi v svojem okolju in višja etična senzitivnost. Enako velja tudi za spiritualno senzitivnost (Ferbežer 2011).
5. Nadarjeni učenci izkazujejo večji razvojni potencial za abstraktno in analitično razsojanje v obeh arejah razvoja, v kognitivnem in moralnem.

Četudi so raziskovalne ugotovitve avtorjev Warda in Simona izkazovale pozitivno povezanost oziroma korelacijo med inteligentnostjo in moralnim razsojanjem ( $r=0,30$ ), pa je paradoksalno, da četudi je kognitivna razvitost nujna za zrelo in avtonomno moralno razsojanje, vendarle ni zadosten pogoj (Ward, Simon 1973). Etični sistem, kompatibilen razvijanju nadarjenih učencev, je lahko samo antropološko humanistično pojmovanje morale. Izvor moralnega vedenja se ne išče izven človeka, temveč izhaja iz same človekove narave. Človek pri tem ni sredstvo, ampak cilj. Človek kot generično bitje naravno teži k lastni

aktualizaciji v skladu z osnovnimi notranjimi potrebami. Človeški organizem postaja po rojstvu avtonomen, zahteva lastno identiteto in uresničitev. Vse to, kar je človeku dano, teži biti izpolnjeno skozi samouresničitev kot najvišja oblika identitete (Krstić 1980). Prav zgornje potrebe nadarjenih učencev so uglasene s konceptom avtonomnega moralnega razvoja (postkonvencionalni nivo), ki ga mnogi drugi učenci nujno ne dosežejo. Kognitivno moralno razvojna teorija je ustrezna teoretična osnova tudi za naše ideje programov moralnega oblikovanja nadarjenih učencev. Po avtorju Kohlbergu (1985) vsebuje kognitivno moralno razvijanje »dialog pravičnosti« kot sredstvo za pospeševanje učenčeve moralne avtonomnosti. S tem, ko koreninimo v Tannenbaumovem raziskovalnem poročilu o tisočih talentih, ki iščejo pogrešano povezanost med vestjo (vrednotami) in intelektom, smo logično v središču konfluentnega modela, ki povezovalno kombinira kognitivne in afektivne cilje v poskusu oblikovanja celovite osebnosti. Konfluentno oblikovanje talentov s svojim poudarkom na učencu kot celoviti osebnosti postavlja vzgojo bliže Sokratovi definiciji procesa učenja, osvojiti na osnovi izkušenj najširšo možno polje in intenziteto smisla vrednot (Drews 1972).

Smoter konfluentnega moralnega oblikovanja talentov in razvoj moralne avtonomije sta odvisna od simultanege uresničevanja kognitivnih in afektivnih ciljev v šolskem razredu.

A. Kognitivni cilji vključujejo:

1. Logično, racionalno evaluacijo, višji taksonomski cilji.
2. Kritično, analitično mišljenje.

A. Afektivni cilji zajemajo:

1. Empatijo.
2. Zaupanje, odprtost, odkritost.
3. Strpnost, tolerantnost, sprejemljivost.

Moralna avtonomija temelji na produktivnem mišljenju v obliki odločanja na osnovi moralnega razsojanja in etičnih principov. Takšno mišljenje se na zunaj funkcionalno zrcali v samopobudnem in samousmerjevalnem vedenju. V tem smislu nadarjen učenec, ki zaupa vase in je usmerjen iz notranjosti, lahko izkazuje oboje – socialno odgovornost in zmožnost samokritičnega vrednotenja.

*Ad A. Kognitivni cilji*

1. Logična, racionalna evalvacija vsebuje odločanje na osnovi logičnega kriterija, ki ustreza doslednosti, konsistenci, nepristranosti, pravičnosti, razumnosti, univerzalnosti in nespremenljivosti.
2. Kritično in analitično mišljenje vsebuje razumevanje zahtevnejših kognitivnih pojmov. Gre za razumevanje socialnih vrednot, usmerjenost na pomembnejše in večje moralne probleme, ki so vidni v moralnih dilemah. Gre za moralno spraševanje z razumevanjem, sposobnost misliti v vedno višjih, splošnejših principih iz vse širše perspektive (big picture).

### *Ad B. Afektivni cilji*

1. Empatija je pripravljenost za razumevanje različnih odgovorov, ki so vsebovani v moralni dilemi. Pomembna je zavest in občutljivost za medkulturne in družbene razlike ter pripravljenost in sposobnost postaviti se v položaj drugih.
2. Odkritost in zaupanje vsebuje svobodno izražanje prepričanj in mnenj. Pomeni biti pripravljen vključiti se v večje ali manjše skupinske diskusije, odgovorne aktivnosti ter tesne prijateljske medsebojne odnose. Gre za premišljevalno reflektivno poslušanje in sodelovanje namesto tekmovanja. Nanaša se na pristnost in resnicoljubnost v pogovorih.
3. Strpnost, toleranca in sprejemljivost pomenijo spoštovanje drugih in pripravljenost sprejemanja njihovih mnenj. Gre za spoštovanje človeških problemov vrstnikov, za občasno zadrževanje svojih stališč in sodb ter sprejeti druge. To seže celo do makro globalne družbene tolerance, kaže se v pripravljenosti razumevanja, ne pa obsojanja.

Za uspešno in učinkovito moralno oblikovanje nadarjenih učencev so razvojno prilagojene naslednje učno vzgojne strategije.

- 3.1 Nadarjeni učenci se učinkovito moralno razvijajo, kadar jim je omogočeno, da aktivno sprašujejo, da samo preučujejo moralne dileme, da sami postavljajo alternative obstoječim moralnim dilemam v neposrednem ali oddaljenem okolju ali v masovnih sredstvih obveščanja.
- 3.2 Diskusijski pristopi se kažejo v aktivnem besednem spodbujanju moralnega razsojanja. Seveda pa moralno dozorevanje ni mogoče samo na osnovi besednega poučevanja, kaj je prav in kaj ne (Marentič Požarnik 2000).

Tovrstne skupinske razprave kritično analizirajo alternativne izbire moralnega vedenja in ocenjujejo možne posledice. V skupinskih razpravah nadarjeni učenci tehtajo (resničnih ali izmišljenih iz literature ali pa iz dnevnega medija) razloge za ali proti določeni odločitvi ali vedenju. Omenjene diskusije pri nadarjenih učencih izzovejo razumsko in vrednostno utemeljevanje. Nadarjeni učenci lahko v obliki esejev opišejo vrednostne položaje in odgovore na moralne dileme.

- 3.3 Druga učno vzgojna strategija so akcijski pristopi v smislu igre vlog, »psihodrame«, kjer je konflikt samo nakazan, skupina učencev, ki dobi razne vloge, pa mora prizor odigrati do konca, medtem ko ga drugi komentirajo. Tako imajo nadarjeni učenci možnosti, da z menjavanjem različnih in celo nasprotnih položajev izkusijo različne vloge. Na koncu pa sledi oblikovanje pisnih izvlečkov o sklenjenih moralnih odločitvah.
- 3.4 Naslednja učno vzgojna strategija so razredno preučevalne tehnike, ki pomenijo analiziranje etičnih in moralnih položajev in odnosov v resničnih moralnih situacijah. Omenjena moralna vzgoja temelji na delu v majhnih skupinah, na vzdušju odkritosti, enakopravne intelektualne in moralne udeležbe in na usklajevanju moralne avtonomije in socialne zrelosti. Tako zasnovani šolski razredni sestanki so priložnost, da nadarjeni iščejo kolektivne rešitve

za različne praktične moralne probleme in dileme. Za to delo pa je potrebna odkrita, svobodna, ne obsojajoča diskusijska klima v razredu. Pomembno pa je, da učenci sklepe, za katere so se dogovorili, tudi uresničijo.

- 3.5 Kot zadnja vse šolska strategija poteka po scenariju, da totalno šolsko okolje in življenje uresničuje demokratična, iskrena kohezivna in etična načela. Gre za resnične moralne šolsko razredne situacije v katerih se morajo nadarjeni vsak dan odločati. Tako šola intencionalno in funkcionalno, ob upoštevanju kognitivnih in afektivnih ciljev oblikuje talente na naraven učno vzgojno programsko neopazen način (tudi s skritim kurikulumom) s spoštovanjem učenčeve moralne avtonomije.

Avtor Kohlberg (1964) je odkril, da samo 10 % splošne populacije tekom življenja doseže višje nivoje moralnega razvoja. Toda večina nadarjenih doseže nivoje v svojem moralnem razvoju, ko so zainteresirani za splošna moralna načela, doslednost, zavestnost in moralnost. Neki raziskovalni podatki govorijo celo o tem, da je celo 5–15 % delinkventne mladine nadarjene in kreativne (Webb 1983). V povprečju večina običajnih ljudi doseže moralno zrelost v zrelih letih, nadarjeni pa jo dosežejo že mnogo prej. Obstajajo pa tudi nadarjeni učenci, ki nikoli ne dosežejo višjih nivojev moralnosti, sočustvovanja in skrbi za druge (Cvetković Lay 2010). Nekateri pogumni, ustvarjalni, z visokimi sposobnostmi, a brez sočustvovanja in brez humanih odnosov do drugih sledijo dobro znanemu geslu »cilj opravičuje sredstvo« (makiavelizem).

Njihovo stališče je »mi delamo to, kar želimo, in tedaj, kadar želimo«. Njihova ustvarjalnost je usmerjena primarno na iskanje čim boljših načinov, kako doseči sebične cilje in kako kontrolirati druge. Ljudi obravnavajo kot objekte, s katerimi manipulirajo in upravljajo po poti zadovoljevanja izključno svojih potreb. Takšni primeri so nekateri politiki, diktatorji, ustvarjalni, talentirani, a brezčutni ljudje, delinkventna mladina z visokim inteligentnostnim kvocientom. Tudi nekateri fašistični nemški generali in politični voditelji so se odlikovali z visokim inteligentnostnim količnikom.

Avtor Webb (2005) uporablja izraz »zablodli projektili« za mnoge nadarjene »teroriste in agresivneže«, ki iščejo vrednotne prvine v splošni krizi vrednot. Oni so sicer nadarjeni, ustvarjalni in pogumni kot ljudje. Primer teh so tudi računalniški hekerji, ki z neverjetno spretnostjo vdirajo v velike računalniške sisteme in s tem izzivajo »splošno vznemirjenje«. V nasprotju z zgornjimi vrstami nadarjenih obstajajo osamljeni in ustvarjalni nadarjeni, ki bolehajo zaradi posebne vrste nerazvitega poguma in psihološkega jaza. Njihova ustvarjalna energija in aktivnost sta zadržani zaradi sramežljivosti in nesposobnosti za svobodno uresničevanje. Povečana zavest o kompleksnosti problemov in odgovornost za uspešno delovanje jih privede do tega, da ne storijo ničesar ali pa premalo za afirmiranje svojih kvalit. Ta vrsta nadarjenih učencev za razliko od predhodne skupine so poudarjeno samokritični in perfekcionisti, vidijo preveč alternativ istočasno, zato ne vedo, po kateri poti začeti (Ferbežer 2005). Do sebe in do drugih gojijo



previsoka pričakovanja, imajo negativno podobo o samem sebi in pomanjkanje samozaupanja – vse do depresije. Posebna vrsta visoko sposobnih so tisti, ki jim primanjkuje ustvarjalnosti. Ti običajno predano izpolnjujejo tuje ideje. Pozitivno izstopajo v konvergentnem mišljenju, v logičnem mišljenju in najdenju ene točne rešitve. Uvajajo red v tisto, kar je organiziral neki bolj ustvarjalen sodelavec. So kompetentni sintetičarji, ki združujejo znanja, katerim manjka struktura in so dobri strokovnjaki na svojem področju. Pri teh je možna nevarnost, da so zmanipulirani. (Cvetković Lay 2010). Glede na gornje tipologije nadarjenih na moralnem področju jih je potrebno učiti, kako presehati dvome in depresijo ter da bodo verjeli v svoje kreativne in intelektualne vrline. Pogumne in včasih brezčutne je potrebno učiti večjega sočustvovanja, da bodo več mislili na druge. Ustvarjalnost pa je potrebno spodbujati pri vseh nadarjenih učencih. Učiti jih je potrebno zdravega samouresničevanja, da si postopno gradijo lastno notranjo strukturo samomotiviranja in samousmerjanja. Takšno celovito moralno oblikovanje poteka uspešno skozi naravno učenje, socialno učenje, doživljajsko učenje, učenje tehnik ustvarjalnega mišljenja (Pečjak 1989).

#### 4 SKLEPNA SINTEZA

Slovenija je že dolgo vpeta v evropsko in svetovno gibanje skrbi za nadarjene in talentirane otroke, učence, študente in odrasle, vendar nekoliko manj v teoretičnih in bolj v praktičnih iskanjih. Razen drugega to izkazujejo vsebinsko bogati zborniki, stotine prispevkov svetovnih avtoritet v sedmih, do sedaj žal, premalo znanih in operacionaliziranih mednarodno odmevnih strokovno znanstvenih konferenc. Celotne aktivnosti omenjenega svetovnega gibanja skrbi za nadarjene vsebujejo poleg drugih, pretežno dvajset naslednjih potekajočih sprememb:

- Od cikličnosti zanimanja do trajnosti in ustaljene nepretrganosti skrbi za talente.
- Od prostovoljnosti do organizirane institucionaliziranosti skrbi za talente.
- Od politično deduktivne represije do šolsko avtonomnega razvoja skrbi za talente.
- Od obrobne in pogosto spregledane problematike k dejavnosti posebnega družbenega pomena.
- Od funkcionalistične k antropološko humani moralno etični vrednostni usmerjenosti koncepcije, identifikacije in edukacije nadarjenih.
- Od razpršenih pestrih interesnih dejavnosti funkcionalne vzgoje izven šolskega sistema k intencionalni vzgoji šole in učitelja kot osrednjega koordinatorja vseh aktivnosti na področju skrbi za talente.
- Od podcenjevanja do enakovrednega spoštovanja avtoritete staršev v intenzivnejšem vključevanju v proces odkrivanja in oblikovanja talentov (proaktivni, reaktivni in transaktivni nivo).

- Od monodisciplinarnosti k interdisciplinarnosti in multidimenzionalni naravi nadarjenosti z mnogoterimi inteligencami (Gardner 1995).
- Od spontanosti aktivnosti k nastajanju specializiranih strokovnih ustanov za nadarjene, kot so svetovalnice (MIB Ljubljana, inštituti – Inštitut za razvijanje nadarjenosti, Revivis, Ptuj; centri kadrovskih virov, podiplomske katedre in v tej zvezi potreba po izmenjavi strokovnih izkušenj).
- Od zaukazanega publicističnega molka do publicistične ekspanzije člankov, knjig in različne literature s področja nadarjenosti.
- Od homogene vsebinske ožitve problematike nadarjenosti do heterogenosti v smeri novih raziskovalnih polj kot so: kulturno prikrajšani nadarjeni, kulturno drugačni nadarjeni, nadarjeni s čustvenimi in drugimi težavami, učno poduspešni nadarjeni, nadarjene deklice, talenti iz emigrantskih družin itd.
- V inicialnem identifikacijskem zajetju večjega števila nadarjenih in zmanjšanju ob končni procesni identifikaciji.
- Od neracionalnosti in neučinkovitosti šolskega sistema v edukaciji nadarjenih do optimalnega individualiziranja razvijanja talentov z evalvacijskim preverjanjem.
- Od učne akademske obravnave talentov do njihovega razumevanja o kulturnih in socialnih pogojenostih.
- Od transverzalnega k longitudinalnemu pristopu k preučevanju in obravnavi nadarjenosti.
- Od ožje »trde« psihotehnične identifikacije do mehkejše širokotračne identifikacije nadarjenih in enotnost med koncepcijo identifikacije in edukacijo nadarjenosti.
- Od prevladujoče izobraževalne obogatitve k akceleraciji in delnemu ločevanju talentov v prevladujoče mentorske sisteme dela.
- Od »kar je dobro za vse druge, je dobro tudi za nadarjene« do zahtevnejših strokovnih kriterijev glede kompetenc učiteljev in vzgojiteljev za izobraževanje nadarjenih (permanentno izobraževanje s certifikatom).
- Od prevladujočega kognitivizma do holističnosti in enakovredne vključenosti neintelektivnih (konativnih) dejavnikov razvoja talentov.
- Od pozitivnega in angažiranega odnosa talentov do življenja v prihodnosti.

Obravnavane tri perspektive problematike nadarjenosti lahko vodijo v zaključku v dilemo, ali ni v naši javnosti še preveč notranjih blokad, kakor opozarja Nelson Mandela (1994): »Naša največja bojazen ni to, da smo nesposobni. Naša največja bojazen je, da smo prekomerno mogočni. Ni nas najbolj strah naše teme, temveč naše luči ...«. V zaključku bi opozoril tudi na simbolično podobo prikaza nadarjenih in talentiranih, kakor ga uradno predstavlja Svetovni svet za nadarjene in talentirane otroke (World Council for Gifted and Talented Children) z otrokom z navzgor razprtimi rokami, ki objema upanje v prihodnosti.

## 5 VIRI IN LITERATURA

- Cvetković Lay, Jasna (2010): *Darovito je, što ču sa sobom?* Biblioteka ALINEA, Zagreb. 171–175.
- Ferbežer, Ivan (2009): Kako razvrščanje po sposobnostih nadarjenih spremeni »veliko ribo v majhno ribo«, avstralska perspektiva. V: Kadum Vladimir, Mednarodni znanstveni skup, *Deseti dani MateDemarina*, Medulin, 24–25. travnja 2009, Škola po mjeri, Zbornik radova, Pula, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja. 65–81. Ferbežer, Ivan (2005): *Celovitost nadarjenosti*. Educa, Nova Gorica. 255–278.
- Ferbežer, Ivan (2008): Holistični pristop k nadarjenosti. *Holistični pogled na nadarjenost. Mednarodna znanstvena konferenca Ptuj 2008*, MIB, Ljubljana. 62–69.
- Ferbežer, Ivan (2008): Humanistična perspektiva izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev. *Pedagoška obzorja* 23 (2). 42–50.
- Ferbežer, Ivan (2008): Samoregulacijsko učenje nadarjenih učencev v oddelku podaljšanega bivanja, V: Željznov Seničar, M (ur.): *Zbornik prispevkov, MIB, Ljubljana*. 8–10.
- Ferbežer, Ivan (2009): Novi pogledi na konceptualizacijo motivacije nadarjenosti. V: *First international conference talented and gifted creators of progress (theory and practice)*, Bitola–Ohrid, 16.–17. October 2009, Part one, Bitola. University »St. Kliment Ohridski«, Faculty of education. 43–49.
- Ferbežer, Ivan, Težak, Suzana, Korez, Ivanka (2008): *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta.
- Ferbežer, Ivan (2011): Konfluentni ali sotočni model moralnega oblikovanja nadarjenih učencev. V: *Round Table, Book of abstracts International Conference, Giftedness and Morality*. Visoka škola stukovnih študija za obrazovanje vaspitača Mihailov Palov«, Vršac University de West »Aurel Vlaicu« ARAD, Romania; University »Saint Kliment Ohridski«, Faculty of pedagogy, Bitola; Revivis, Institute for Giftedness Development, Ptuj. 28–31.
- Gardner, Howard (1995): *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Založba Tangram.
- Gojkov, Grozdanka (2008): *Didaktika nadarenih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Jurišević, Mojca, Mirt, Nagy (2010): Motivating the gifted at school – a retrospective analysis of gifted student. 16. zbornik *Daroviti u procesu globalizacije*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov« Vršac; Universitatea de vest »Aurel Vlaicu«, Arad Romania. 270–286.
- Pečjak, Vid (1989): *Poti do idej, tehnike ustvarjalnega mišljenja v podjetjih, šolah in drugje*. Ljubljana: Samozaložba.
- Rostogar, G. (2010): Prostovoljno delo kot oblika razvijanja socialne odgovornosti nadarjenih dijakov. 16. zbornik *Daroviti u procesu globalizacije*. Visoka

škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov« Vršac; Univesitatea de vest »Aurel Vlaicu«, Arad Romania. 547–557.

Težak, Suzana, Ferbežer, Ivan (2007): Kako z oblikovanjem afektivnih vidikov nadarjenosti prispevati k vzgoji. V: Medveš Zdenko, Resman Metod: *Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 41–47.

Tirri, Kirsi, Ubani, Martin (2007): Holistic education and giftedness. *Echa News* 21. 21–22.

**Олена Бочарова**

Горлівський державний педагогічний  
інститут іноземних мов  
olenabocarova@rambler.ru

# **ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ПОЛЬЩІ**

## **1 ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ**

Тривалий час обдаровані особистості в Польщі не мали можливостей для розвитку своїх здібностей, захоплень та інтересів. Процес уніфікації та опіки учнів, які мають труднощі в навчанні, призвели до того, що в польській освіті не існувало загальних концепцій навчання обдарованих учнів. Неприятливі умови для розвитку здібностей, еміграція талановитих особистостей, спортсменів, артистів, лікарів, інженерів змусили владу країни запобігти захисних дій, систематизувавши механізми ідентифікації та підтримки талановитих людей (Łaszczyk 1996: 31).

### **1.1 Виклад основного матеріалу**

У 50 – 60 рр. в основі навчання лежав егалітарний підхід, а головне завдання вчителя полягало в допомозі та підтримці „середнього учня” (Limont 2005: 12). Застосування принципу егалітаризму призвело до уніфікації та „усереднення” вимог до дітей із здібностями. У звичайних школах обдаровані учні не мали можливостей для розвитку своїх здібностей. В. Лімонт слушно зауважує: „Здавалося враження, що обдаровані учні, виховані в польських школах, залишалися затриманими на півшляху. Школа виявляла інтерес до обдарованих учнів лише тоді, коли вони приносили їй славу, брали участь в олімпіадах, турнірах та конкурсах, посідали призові місця” (Limont 2005: 15). Однак, у 70-х рр. ХХ ст. в освітній політиці країни відбулися суттєві зміни.

На основі вивчення освітніх документів та законодавчих актів польського Міністерства освіти й спорту нами проаналізовано стан проблеми і зміни, які відбулися в освітній політиці країни, після прийняття першого документа щодо навчання й підтримки обдарованих дітей у країні. Аналізуючи документи, ми звертали увагу на два моменти: перший стосувався правової бази (закони, міністерські розпорядження), другий – практичної діяльності, тобто

дій на практиці, що здійснювалися в освітніх навчально-виховних закладах. Основними документами, які визначають напрями розвитку системи освіти та подальші її перспективи, є Закон „Про освіту”, положення та міністерські розпорядження, які висвітлюють актуальний стан освіти в країні та проведені реформи.

У 1973 р. комітетом експертів було представлено *Рапорт про стан освіти в Польській Народній Республіці*, у якому надано оцінку стану освіти й визначено подальші напрями її реформування. Незважаючи на той факт, що освітні потреби обдарованих учнів багаторазово розглядалися як головні, як один з основних компонентів реформування школи, однак у ході роботи експерти не визнали за доцільне розробити це завдання в системний спосіб. У I та II частині Рапорту проаналізовано завдання, які постали перед освітою на фоні відповідних змін у Польщі в другій половині ХХ ст. Автори акцентували увагу на тому, що технічний та суспільний розвиток країни залежить від висококваліфікованих фахівців, які володіють відповідними знаннями, уміннями, навичками та відрізняються творчим підходом у роботі.

Отже, поставлене перед освітою завдання розвитку обдарованих дітей виникало з оголошеної суспільної ідеології, спрямованої на виховання всебічно розвиненої особистості. Частина III Рапорту містила аналіз і оцінку функціонування шкільної системи на початку 70-х рр. Експертами були негативно оцінені майже всі аспекти роботи школи цього періоду, а саме: рівень освіти, методи, форми навчання та виховання учнів. В оцінці авторів Рапорту майже всі щаблі навчання – дошкільна, середня й професійна та вища освіти – не виконували тих освітніх завдань, що ставились перед ними. На фоні негативної роботи школи також негативно виглядала робота з обдарованими учнями (виявлення та діагностування), у той час, коли деякі європейські країни вже мали серйозні наукові й практичні напрацювання в цьому аспекті. Хоча, як уже зазначалося вище, питання обдарованості не було предметом спеціального аналізу, однак, у зв'язку з констатацією серйозних недоліків у сфері освіти експертами були зроблені зауваження щодо підтримки обдарованих учнів, а саме: недостатня гнучкість системи навчання, відсутність новаторських ідей у застосуванні методів та форм навчання, уніфікація планів і програм навчання. Найбільш гостро питання створення умов для розвитку обдарованих учнів було відображено в IV частині Рапорту. Умови виявлення й підтримки здібностей обдарованих дітей розглядалися не лише як один з пунктів результативності освітньої реформи, а як один з її напрямів. Тому експертами для покращення існуючої ситуації були запропоновані завдання, які сприяли ефективності підтримки обдарованих учнів, а саме:

– уведення одинадцятирічної загальноосвітньої школи, що полегшувала нерівність вступу до вищих навчальних закладів обдарованим і талановитим учням із занедбаних освітніх середовищ;

- створення профільних напрямів навчання на вищих рівнях навчання (фізико-технічні, біологічно-сільськогосподарські, соціально-економічні, гуманітарні), що розвивали потенціал і здібності учнів завдяки профільному змісту навчання;
- надання рекомендацій щодо складання позаурочних програм навчання, спрямованих на розвиток здібностей обдарованих учнів;
- створення психолого-педагогічних центрів для діагностики та ідентифікації здібностей обдарованих учнів;
- урахування досягнень учнів у середній школі (участь в олімпіадах, конкурсах, предметних гуртках) під час вступу до вищого навчального закладу;
- використання гнучких планів та програм у вищих навчальних закладах (індивідуальні програми навчання).

Запропоновані шляхи реформування процесу навчання на початку 70-х рр., були визнані науковцями як прогресивні та новаторські. Варто зазначити, що, незважаючи на деякі зміни, не були розглянуті такі важливі питання, як: перебудова змісту, методів і стратегії навчання, модернізації професійного навчання та підготовки вчителів до роботи з обдарованим учнями. Багато уваги приділялося наданню суттєвої допомоги учням, які не встигають з окремих предметів та мають певні труднощі. Хоча доцільно було б, як зазначає польський педагог, професор, ректор Варшавської спеціальної педагогічної академії Я. Лащик, спрямувати діяльність на допомогу та підтримку обдарованих учнів, з якими пов'язане майбутнє Польщі.

Через п'ятнадцять років після проголошення першого Рапорту про стан освіти, у 1989 р. Комітетом експертів було надано оцінку стану освіти, подальшим її напрямом у *Рапорті про стан і напрями розвитку національної освіти в Польській Народній Республіці*. У I частині документу були визначені основні завдання освіти, що полягали: у підготовці особистості до управління суспільством, у якому людське життя буде організовано згідно з принципом „бути”, замість принципу „мати”; творча праця оцінювалася вище, ніж виконавча робота, а мета навчання полягала у збагаченні внутрішнього потенціалу людини (Łaszczuk 1996: 33). На думку авторів, творчість людини є основним рушієм суспільства, розвиток якого залежить від збільшення кількості інтелектуально освічених людей. Для того, щоб освіта відповідала вимогам гуманістичних цінностей, недостатньо лише реформувати її структури. Важливим завданням мають стати турбота про людину та її індивідуальний розвиток. Головні освітні цінності – знання й уміння як основні компоненти були дещо змінені. Основна роль відводилася формуванню особистісних якостей, а вже потім умінням і знанням. При такому розкладі мета навчання, на думку авторів програми, має концентруватися на вихованні особистості з урахуванням її індивідуальних якостей. Для досягнення цих цілей людина має розвивати свій потенціал та збагачувати внутрішній світ. Отже, ця модель відображала принцип елітаризму, в основі якого лежить:

індивідуальний підхід, повага до особистості дитини, застосування новаторських та творчих дій [(Łaszczyk 1996: 34).

У другій частині Рапорту автори не розглядають питання навчання та підтримки обдарованих учнів, виявлення обдарованих дітей, постановки специфічних завдань перед ними, однак прийняті положення стосувалися саме цієї категорії дітей:

- підготовка людини до творчої діяльності, надання їй відповідної допомоги та підтримки;
- акцент на виховних процесах, які сприяють розвитку особистості.

Однак, представлена картина темними барвами малювала картину сучасної школи. Обдаровані й талановиті діти не мали змоги розвивати свої здібності, не мали можливостей навчатися за індивідуальними програмами, відвідувати додаткові та позакласні заняття, оскільки вони проводилися не систематично. Таке становище свідчило про те, що обдарована дитина не розвивалася взагалі, тобто школа не надавала належної допомоги. Тому вся відповідальність за розвиток здібностей учня лягала на його родину. Значимо, що вся увага авторів документа була сконцентрована на аналізі труднощів, з якими стикаються учні та які призводять до невиконання вимог навчальної програми. Подібний стан речей вимагав швидкого втручання з боку науковців. Головним гаслом якісних змін у системі, сформульованих у Рапорті, є „школа для учнів”. Цей лозунг містив надію, що „школа для учнів” буде також школою для обдарованих дітей. На фоні запропонованих змін авторами були висунуті пропозиції, які безпосередньо стосувалися підтримки та навчання обдарованих дітей, а саме:

- розширення позакласної роботи (робота клубів за інтересами, секцій, проведення вистав, культурних, спортивних і туристичних заходів, організація літніх таборів);
- зміна статусу шкільного педагога (тісна співпраця з учнями);
- участь шкільного психолога в діагностиці здібностей обдарованих учнів;
- застосування в навчально-виховному процесі проблемних методів;
- формування нових стосунків: учитель – учень (партнерство та співпраця);
- створення індивідуальних (на базі обов’язкових) програм навчання;
- розвиток індивідуальних здібностей і захоплень учнів.

Запропоновані дії не виходили за межі вже апробованих форм роботи з обдарованим учнем. У Рапорті лише рекомендувалося їх модернізувати та інтенсифікувати. Оскільки шкільна реформа не вимагала створення спеціальних умов для обдарованих дітей, тому експертами було запропоновано типовий канон вирішення цієї проблеми – допомогти дітям, які мають проблеми в навчанні, та обдарованим. Визначене в Рапорті завдання було спрямоване на зміни у філософії освіти, перебудову завдань навчання й виховання та існуючих цінностей. Однак, у документі не було вказано механізми



досягнення цих завдань. Як зазначає Я. Лащик, „Складалося враження, що основна увага авторів Рапорту була сконцентрована на слабких та середніх учнях, а запропоновані шляхи модернізації функціонування стосувалися учнів, рівень знань яких не відповідає освітнім стандартам (Łaszczuk 1996: 42). Такий стан в освіті залишався майже до 90-тих рр. ХХ ст.

Суттєві зміни в освіті Польщі розпочалися у 1991 р., після прийняття Закону „Про освіту”, що протягом кількох років постійно оновлювався. Починаючи з цього моменту, в освіті розпочався процес модернізації всіх її напрямів. Сучасні теорії та практики навчання обдарованих дітей почали формуватися в Польщі разом з підготовкою до реформи освіти. Питання освіти обдарованого учня, його навчання й виховання викликали жвавий інтерес у політиків і дослідників, почали створюватися перші моделі діагностики й проекти підтримки обдарованих учнів. Фактичний стан освіти обдарованих учнів освіти був предметом діагностичних досліджень над соціопедагогічними умовами процесів виявлення та розвитку здібностей учнів у школі, що проводилися в 1998/1999 н. р. у початкових школах (на той час восьмирічні школи) на польській південно-східній території.

У 1991 р. міністром національної освіти підписано розпорядження про засади й умови участі обдарованих учнів у заняттях вищого навчального закладу. Учень незалежно від віку й щабля навчання зі згоди ректора вищого закладу може відвідувати заняття, що проводяться на обраному факультеті. Отже, учень водночас може бути студентом, а адміністрація факультету має повну свободу в організації навчання. Таким чином, учні, які отримали залік при відвідуванні занять, звільнялися від повторного його складання. Така процедура надавала можливість обдарованим учням всебічно розвиватися й розпочинати студентську кар'єру ще перебуваючи в школі. Розпорядження міністра національної освіти від 1992 р. визначило умови навчання за індивідуальними планами й програмами навчання. У документі зазначено: „З метою надання учню можливості розвивати свої здібності й захоплення через пристосування темпу праці до його індивідуальних особливостей і потреб, директор школи може дозволити учневі навчатися за індивідуальною програмою. Навчання за індивідуальною програмою може відбуватися на кожному рівні навчання, у кожному типі школи й сприяти її закінченню в скорочений час” (Łaszczuk 1996: 36). Далі в розпорядженні були визначені вимоги, яким має відповідати індивідуальна програма, способи її складання й засади оцінювання, а також документування отриманих результатів. Цей документ надавав школі, учителям, дирекції право організовувати процес навчання обдарованих учнів на особливих засадах, що відповідали їхнім потребам і можливостям, а також сприяли розвитку здібностей і задатків. Зазначимо ще одну важливу для учня деталь: в окремих випадках, коли учень зі спеціальними здібностями „... не може опанувати на високому рівні всі предмети, учитель з дисципліни з якої учень має певні труднощі, може знизити програмні

вимоги до мінімального програмного рівня” (Łaszczuk 1996: 37). Важливим для обдарованих особистостей, хоча безпосередньо воно їх не стосувалося, є розпорядження міністра національної освіти від 1992 р. про організацію й проведення конкурсів та предметних олімпіад (оновлене в 1994 р.). Цей документ санкціонував і захищав інтелектуальні здобутки обдарованих учнів, які мають значні досягнення в наукових і технічних дисциплінах. Можна припустити, що це розпорядження є проявом турботливого ставлення освітніх влад до проведення на відповідному рівні конкурсів, олімпіад та зарахування досягнень учасників і лауреатів до системи оцінювання, а також заохочення й стимулювання. У документі міститься запис: „Завдання, які постали перед учасниками змагань, а також засоби контролю й оцінки знань та вмінь, мають сприяти виявленню й розвитку здібностей та захопленню, спонукати до творчого мислення, для кращої підготовки учня до участі в змаганні” (Łaszczuk 1996: 37). За розпорядженням міністра організатор олімпіади, конкурсу отримує дотацію з Міністерства національної освіти на покриття витрат на організацію й проведення заходу (Łaszczuk 1996: 37). У 1993 р. Головою Ради міністрів було прийнято розпорядження про призначення обдарованим учням стипендії Міністра національної освіти та Міністра культури і мистецтва.

Починаючи з 90-тих рр. в країні відбуваються суттєві зміни в освіті обдарованих учнів. Так, у 1994 р. при Міністерстві національної освіти Польщі було створено спеціальне представництво – Всепольський центр розвитку обдарованих учнів. Метою роботи є навчання та підтримка обдарованих учнів і молоді, допомога батькам, учителям у виявленні, діагностиці, навчанні та вихованні дітей. До завдань центру входить також підготовка й підвищення кваліфікації вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. Підвищення кваліфікації вчителів, управлінських кадрів проводиться за такими напрямками: діагностика здібностей, методи роботи з обдарованими дітьми, консультації для батьків, складання індивідуальних програм навчання. До складу центру входять представники психолого-педагогічних консультацій, закладів підвищення кваліфікації вчителів, виховних центрів позашкільної освіти. Заклад організує зустрічі для обміну досвідом між учителями, батьками та школами. Діяльність центру спрямована на роботу з обдарованими учнями за такими напрямками: пізнавальний, технічний, артистичний та спортивний. Завдання полягає в допомозі учням поєднувати навчання в середній школі з вищою, а також збирає та поширює педагогічну інформацію щодо проблеми обдарованості та займається видавничою справою.

У червні 1998 р. за ініціативою заступника міністра Войцеха Ксенжкі при Міністерстві національної освіти було створено Відділ навчання обдарованих дітей. У межах Реформи Міністерство національної освіти опублікувало в 1999 р., Книжку № 15 „Про обдарованих учнів” з метою поширення основних знань про обдарованих учнів, напрямів роботи з цією категорією дітей для широкого кола населення.

1 вересня 1998 році в м. Торунь створено першу та єдину в Польщі школу для інтелектуально обдарованих учнів – академічну гімназію. Орган, який здійснює контроль за роботою школи, є університет Миколая Коперника.

У 2005 р. Міністерство національної освіти і спорту представило документ „Стратегія розвитку освіти на 2007-2013 рр.”. Основними напрямками стратегії освіти є: вирівнювання освітніх шансів для учнів; протиставлення явищам суспільної патології; пристосування змісту і засобів навчання до можливостей учня; покращення ефективності управління школою. Реалізація цієї стратегії передбачала виконання наступних завдань:

1) надання учням асистентських функцій під керівництвом вчителя, проведення додаткових занять, робота у комп’ютерних класах у позаурочний час; 2) планування вільного часу; 3) підтримка і мотивація розвитку захоплень та допомога обдарованим учням; 4) посилення ролі школи, як місцевого центру культури. Однак, у документі не було розглянуто питання розвитку здібностей учнів, а про обдарованих взагалі не велося мови (Łaszczuk 2008: 73).

У 2006 р. Міністерство національної освіти Польщі отримало від Європейського бюро анкети, що містили питання про допомогу обдарованим учням. Результати відповідей стали основою для публікації „Допомога в розвитку обдарованих учнів: спеціальне вирішення питань у школах Європи”, опублікованої у 2008 р (Wspieranie rozwoju uczniow zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie 2008). Після закінчення експерименту було здійснено порівняльний аналіз систем освіти 30 країн. Головне питання, що хвилювало науковців, – це підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями. У ході обробки інформації було виявлено, що в таких країнах, як Австрія, Франція це питання є обов’язковим у підготовці вчителів, а в інших розглядається лише частково (Велика Британія, Польща, Іспанія, Німеччина). У 18 країнах, які брали участь в анкетуванні, учителі можуть добровільно підвищувати свій професійний рівень. Зазвичай, курси з підвищення кваліфікації присвячені методам ідентифікації здібностей учнів, визначенню їхніх освітніх потреб. Термін проведення курсів коливається від кількох днів до кількох місяців, після чого слухачі отримують свідоцтво про закінчення післядипломних курсів. У таких країнах, як Франція, Іспанія, Словенія проводяться спеціальні курси для шкільних психологів та педагогів, а в Австрії, Голландії, Португалії, Великій Британії діють приватні або державні центри, що надають допомогу вчителям.

*У 2004 р. при університеті ім. Миколая Коперника (м. Торунь) було створено Центр освіти і досліджень здібностей. Керівництвом університету було ухвалено рішення про створення на базі навчального закладу постійно діючих курсів з підвищення кваліфікації вчителів. Метою курсів є надання слухачам відповідної інформації, знань і вмінь, які дають змогу ідентифікувати й діагностувати*

здібності дітей, підтримувати й розвивати дитячі захоплення та інтереси. Загальна кількість годин навчання дорівнює 300, з яких 1/3 – теоретичні (лекції, семінари), 2 – 3 – практичні заняття (майстерні, майстер-класи, тренінги) (Limont 2004: 41). Як відомо, проблема ідентифікації, навчання й підтримки обдарованих учнів вимагає від учителя не тільки загальних психологічних і педагогічних знань, але й також спеціальних, що стосуються конкретної дисципліни. До програми курсів включено такі предмети, як: філософія творчості й соціологія творчості, психологія творчості й здібностей, окремі питання з психології особистості, соціальна педагогіка, педагогічна інноватика; предмети, що ознайомлюють слухачів з відповідними методами роботи: методи діагностики й ідентифікації здібностей, психологічні тренінги, творчі тренінги, техніка самоосвіти, використання комп'ютера при діагностиці й навчанні обдарованих учнів, дистанційне навчання. Курси проводять викладачі університету ім. Миколая Коперника, які займаються проблемою творчості та здібностей, науковці, які мають власні доробки, та педагоги-практики з досвідом роботи з обдарованими дітьми. Кожний слухач після закінчення навчання розробляє авторський проект, який презентує на щорічній конференції „Теоретичні аспекти освіти обдарованих учнів”. Метою таких щорічних конференцій є обмін інформацією й досвідом; проведення майстер-класів, надання консультації спеціалістів центру; друк методичних та наукових публікацій (Limont 2004: 42). У 2009 р. Міністерство національної освіти Польщі звело в дію розраховану на кілька років програму „Підвищення праці вчителя”. Метою програми стало покращення матеріального стану вчителів.

У 2007 році Департаментом національної освіти і науки, освіти Вищої контрольної палати було опубліковано *Рапорт про стан навчання й підтримки обдарованих учнів*. Зміни в практиці навчання обдарованих учнів настали разом зі змінами в освітній політиці країни. Організація навчання обдарованих учнів вимагає прийняття конкретних освітніх ідеологій. Зацікавлення навчанням обдарованих учнів зростає в певні періоди, як-от: реформа освіти та економічні кризи. Саме в цей період підкреслюється важливість підтримки людських здібностей з огляду на важливість ролі, які виконують обдаровані люди, роблячи свій внесок у соціальний і економічний розвиток. Про стан підтримки обдарованих дітей свідчить Рапорт про стан навчання й підтримки обдарованих учнів, опублікований Департаментом науки, освіти та національного дитинства Вищої контрольної палати в січні 2007 року (Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi, 2007). Доповідь є результатом моніторингу та оцінки реалізації завдань, визначених у законопроекті у сфері допомоги обдарованим учням, зокрема, допомога у виборі подальшої шкільної кар'єри. Контроль відбувався протягом

2004/2005 і 2005/2006 у державних початкових школах, гімназіях і ліцеях у 12 воєводствах (усього 76 навчальних закладів). Перевірялася діяльність асоціацій, Фонду Національної підтримки обдарованих дітей та Міністерства освіти. Час, що минув з моменту введення нової системи школи (це 5 – 6 років), охопив повний цикл навчання в школах нового типу й дозволив сформулювати практичні висновки. Дії міністра й трьох директорів шкіл було оцінено негативно. Діяльність Міністерства національної освіти обмежувалася лише розподілом фінансових витрат для проведення Олімпіад і конкурсів та розподілом (часто неправильним) стипендіальних коштів. Крім того, міністерством не було прийнято жодних системних дій, не розглянуто питання навчання обдарованих ні на мериторичному, ні на педагогічному рівнях. Нерівності та неправомірні дії з боку адміністрації навчальних закладів виявлено в 57 школах. Спостерігалось скорочення числа учнів, які навчаються за індивідуальним графіком та за індивідуальною програмою. „Це означає, – пишуть автори Рапорту, – що школи зменшують зацікавлення обдарованими й талановитими учнями та їхніми формами навчання” (Giza 2011: 95).

Зниження кількості стипендій для талановитих учнів, призначених прем'єр-міністром і міністром освіти, не пов'язано з демографічною кризою. Кожна третя школа не представила кандидатів на стипендії. У 45,9% навчальних закладів не створено відповідні стипендіальні комітети. Також було виявлено, що в перевірених школах не відбувалася діагностика обдарованих учнів, а це означало, що учні не отримують психолого-педагогічної допомоги та їхні освітні потреби не задовольняються. Лише 7,3% учителів мали досвід і пройшли курси підвищення кваліфікації для роботи з обдарованими учнями. Позитивно було оцінено лише організацію та проведення конкурсів і змагань, а також діяльність Національного Фонду підтримки обдарованих дітей. Кращою школою було визнано лицей V LO ім. А. Вітковського в м. Краків у роботі й підтримці обдарованої та талановитої молоді.

Колегіум Вищої контрольної палати направив до Міністерства національної освіти такі висновки:

1. Розробити цілісну систему підтримки обдарованих учнів та дати оцінку її роботи.
2. Документація й ретельна перевірка рішень стипендіальних комісій.
3. Узагальнення та поширення результатів експерименту академічного лицю й гімназії м. Торунь.

Урахування питань підтримки обдарованих учнів як головних завдань у матеріалах Міністерства (Giza 2011: 38-39).

У той же час, коли було опубліковано Рапорт, підтримка обдарованих дітей була визнана як пріоритетне завдання в галузі освітньої політики країн Європейського Союзу. У положеннях, записаних у Лісабонській стратегії – важливій економічно-соціальній програмі ЄС, передбачалося створення на території Європи конкурентоспроможної економіки у світі, а це означає

– інвестування в розвиток талантів. Варто зазначити, що з моменту вступу Польщі до Європейського Союзу (з 1 травня 2004 р.) на освітню політику країни впливають директиви Європейської комісії.

У травні 2007 року Департаментом загального й спеціального навчання Міністерства національної освіти представлено для обговорення в громадах теоретиків і практиків, які займаються освітою обдарованих дітей, матеріали на тему „Підтримка розвитку обдарованих учнів як питання державної влади” ([www.krasp.org.pl/archiwumstron.pl/.../men\\_20070926\\_uczniowie\\_wybitnie\\_zdolni](http://www.krasp.org.pl/archiwumstron.pl/.../men_20070926_uczniowie_wybitnie_zdolni)). У результаті обговорення створено програму „Обдарований учень” і запропоновано такі зміни в законодавстві (*Wstępny projekt pakietu działań w ramach inicjatywy „Uczeń zdolny” 2007*):

1. Залучення викладачів університетів та інших науково-дослідних установ до проведення занять зі шкільною молоддю й у класно-урочній системі, і в межах факультативних занять, організованих поза класом і поза школою.
2. Участь молодих людей у заходах, організованих університетами та іншими навчальними закладами, а також у підготовці науково-дослідних програм, що проводяться в цих установах.
3. Фінансова допомога, модернізація в організації та проведенні олімпіад та предметних конкурсів, а також упровадження нових ініціатив у галузі освіти.
4. Створення стабільної фінансової підтримки Національного фонду підтримки обдарованих дітей та молоді.
5. Створення стабільної фінансової основи для діяльності академічної гімназії й ліцею в м. Торунь.
6. Створення додаткових механізмів оплати й нагороди вчителям, які працюють з обдарованими учнями, включаючи проведення індивідуальних занять або укладання програм навчання (аналог індивідуального навчання дітей-інвалідів).
7. Упровадження проблематики обдарованих учнів до навчальних програм, підвищення кваліфікації та підготовки вчителів, шкільних психологів і педагогів.
8. Правове забезпечення реалізації програми IB (International Baccalaureate) у польській системі освіти.
9. Пристосування засад оцінки, класифікації учнів до особливих потреб обдарованих учнів.
10. Введення системи студентських грантів для допомоги обдарованим учням.
11. Організація всепольських наукових шкіл як форми співпраці викладачів та студентів зі шкільними вчителями.

З нового 2007/2008 навчального року підтримка обдарованих людей мала стати пріоритетним завданням Міністерства національної освіти

Польщі. Однак, цього не сталося. Новий міністр освіти Катажина Холл зосередила свої зусилля на зниженні шкільного віку учнів. Після двох років МНО повернулося до питання навчання обдарованих дітей. Постанова міністра національної освіти від 23 грудня 2008 року „Про програмні основи дошкільного виховання та загальної освіти в усіх типах шкіл” зобов’язує вчителів до відповідних заходів з метою виявлення й розвитку здібностей учнів на різних рівнях навчання. Здійснення положень реформи передбачено до 2017 року.

Таким чином, тема створення відповідних умов для розвитку таланту обдарованих учнів має довгу історію й у Польщі, і в інших країнах світу. Останнім часом міжнародні організації, Парламентська Асамблея Ради Європи, Європейський Союз стурбовані станом підтримки обдарованих дітей, і тому запобігають усіх необхідних заходів, аби не змарнувати таланти, створюючи відповідні умови для розвитку обдарованих дітей, оскільки саме вони становлять майбутній потенціал країни. Розуміючи важливість цієї проблеми, на початку 2009 – 2010 н. р. Міністерство національної освіти Польщі ввело в дію нові рішення в Програму „Людський капітал”. яка фінансується за рахунок коштів Європейського Фонду. Її метою є оновлення польської системи освіти та підвищення її якості. У рамках цієї програми заплановано проект „Підвищення ефективності роботи з обдарованими учнями у 2010 – 2013 рр.”, у якому чітко окреслено основні напрями роботи. За умовами проекту в кожній школі створено Центри допомоги обдарованим учням, які раз на рік проводять перевірку та визначають ефективність допомоги, яку отримав учень, корегують зміни в індивідуальних програмах. Одним з найважливіших елементів роботи з обдарованими учнями є опрацювання індивідуальної програми підтримки. Новинкою стало також уведення Карт потреб та підтримки обдарованих дітей, що видаватимуть психолого-педагогічні центри, які опікуються цією школою. Ця карта дійсна до 21 року. Спеціаліст центру стежитиме за розвитком здібностей та вмінь учня, які потрібно розвинути під час навчання в школі, та надаватиме рекомендації щодо виду допомоги та ефективності роботи з учнем. Фахівці психолого-педагогічних центрів спостерігатимуть за виконанням усіх рекомендацій та контролюватимуть хід роботи (Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych 2010: 12).

У 2009 р. фахівцями Відділу вдосконалення діяльності вчителів було розроблено й прийнято концепцію „Національна система допомоги здібностям та талантам”. Її метою є задоволення потреб польської школи на засадах егалітаризму. Гаслом роботи польської школи є рівність шансів. А це означає, що кожна дитина може досягти успіхів, і тому повинна мати такі умови, щоб розкрити весь потенціал. Створення національної системи стало можливим завдяки Банку інформації й практики, який за посередництвом Інтернетної платформи дозволяє педагогам обмінюватися знаннями й досвідом, а також Нижньосилезькій системі допомоги обдарованим, Вроцлавській освітній концепції, Мазовецьким талантам, програмі „Діамант” в м. Новий

Сонч, програмі „Фенікс”, реалізованої малопольським воєводством, програмі „Такі, як Моцарт” м. Кельце.

Суттєву допомогу обдарованим учням надає Інформаційно-консультаційний центр допомоги обдарованим учням при спеціальній психолого-педагогічній консультації „Університет для батьків” у м. Варшава. Метою центру є пропагування ідеї опіки над обдарованою дитиною, підтримка розвитку обдарованих учнів, надання інформації батькам про специфіку роботи і виховання обдарованого учня, допомога родині у створенні відповідних умов і можливостей для розвитку дитини. У заняттях можуть брати участь діти віком від 5 – 13 років. Метою занять є розвиток креативного мислення та уяви, створення позитивного образу власної особистості, пізнання новітніх технік і стратегій навчання, формування комунікативних умінь і співпраці в групах.

1 лютого 2010 р. у Польщі стартував новий міністерський проект „Розробка й уведення комплексної системи роботи з обдарованим учнем”, метою якого є розробка й уведення комплексної системи роботи з обдарованим учнем. Представлена програма включала: зміни в законодавчих документах, організації та засобів проведення конкурсів, турнірів і олімпіад. У межах проекту заплановано підготовку осіб, які працюватимуть з обдарованим дітьми. До участі у проекті залучені директори шкіл, учителі, батьки, представники позашкільних закладів, психолого-педагогічні консультації, куратори освіти й органи міського самоуправління. Результатом трирічного проекту повинно стати задоволення потреб обдарованих учнів.

Інші види допомоги у сфері освітньої політики пов'язані з тематичними ініціативами. 2009 рік був оголошений Європейською Комісією Європейським роком творчості та інновацій. Головним завданням стало заохочення й підтримка інновацій як ключа до економічного, науково-культурного розвитку життя. У цей час було прийнято багато цінних ініціатив ([www.innowacje2009.pl](http://www.innowacje2009.pl)). Під егідою Європейського року творчості та інновацій реалізовано проект „Творча, відкрита школа, що підтримує розвиток творчості та здібностей”. 2010/2011 н. р. оголошено Роком відкриття талантів. Було підкреслено, що завдання школи полягає в наданні допомоги всім дітям розвивати свої таланти й здібності. ([www.roktalentow.men.gov.pl](http://www.roktalentow.men.gov.pl)). Ця концепція є частиною рекомендацій Ради Європи та освітніх пріоритетів Європейського Союзу. Отже, наполегливо та системно формується база ідей, ініціатив і публікацій з питань обдарованості. Школи й освітні заклади намагаються отримати титул Місця відкриття талантів і Шкіл відкриття талантів. Ці заходи сприяють популяризації знань про освіту обдарованих учнів. Розвиток людських здібностей і талантів є одним з освітніх пріоритетів нинішнього угорського головування в Європейському Союзі. У період з 7 – 9 квітня 2011 року в Будапешті відбулася конференція ЄС на тему допомоги сприяння талантам. Однією з обговорюваних тем був зв'язок між допомогою талановитим



людям і програмами сприяння соціальної згуртованості та мобільності молоді. Польща приймає від Угорщини посаду Голови ЄС і має намір продовжувати проекти, розпочаті її попередниками. З ініціативи Угорщини 9 квітня відзначається Європейський день таланту. Це стало натхненням для міністра освіти в Польщі оголосити в школах перший день весни (21 березня) Днем талантів.

## 2 ВИСНОВКИ

Отже, аналіз документів засвідчив, що у Польщі здійснюється підтримка обдарованих дітей та молоді й на державному, і на місцевому рівнях. Створення такої ефективної системи потребує фінансових витрат на створення клубів за інтересами, реалізацію індивідуального навчання, матеріальну допомогу, надання шкільних та студентських стипендій, а також мотивацію вчителів. Значну допомогу в реалізації цієї мети надають спонсори, громадські організацій та фонди, а також засоби масової інформації, які доносять до свідомості кожного громадянина, що турбота про талановитих людей є загальносуспільним завданням.

## 3 Джерела та література

- Giza, Teresa (2011): *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*. Kielce.
- Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi. NIK, DNOiDK. Warszawa 2007. <http://bip.nik.gov.pl> 31. III. 2011.
- Łaszczuk, Jan (1996): Charakterystyka stanu opieki nad jednostką zdolną. W: Góralski, Andrzej (red.): *Szkice do pedagogiki zdolności*. Warszawa. 31–43.
- Łaszczuk, Jan (2008): Szanse rozwoju ucznia zdolnego. W: Limont, Wiesława, Cieślukowska, Joanna, Dreszer, Joanna (red.): *Zdolności, talent, twórczość*. Toruń. 71–78.
- Limont, Wiesława (2005): Zdolności i stymulowanie ich rozwoju. W: Limont, Wiesława, Cieślukowska, Joanna (red.): *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Kraków. 11–17.
- Limont, Wiesława, Cieślukowska Joanna (2004): Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? W: Limont, Wiesława (red.): *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków. 31–63.
- Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych (2010). Kancelaria Senatu Biuro analiz i dokumentacji. Warszawa.
- Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie, Opracowanie EURYDICE, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa, 2008.

Wstępny projekt pakietu działań w ramach inicjatywy „Uczeń zdolny”. (2007). DKOiS, MEN. Warszawa. [www.krasp.org.pl/pliki/ 2289e7a51fe2290dbbf4ef3696a346bd.pdf](http://www.krasp.org.pl/pliki/2289e7a51fe2290dbbf4ef3696a346bd.pdf) (10. 3. 2011).

**Mojca Juriševič**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

mojcaturisevic@gmail.com

## **SOCIALNA VKLJUČENOST NADARJENIH UČENCEV**

### **1 KONCEPT INKLUZIJE TER SOCIALNA KOHEZIVNOST NA PODROČJU PEDAGOŠKEGA DELA Z NADARJENIMI UČENCI**

Inkluzijo je po Takali in Aunio (2005: 39) mogoče misliti kot »fleksibilen vzgojno-izobraževalni pristop, ki različnim učencem omogoča vključevanje v splošne vzgojno-izobraževalne programe«. Ključne značilnosti tega pristopa so (Mitchell 1999, prir. po Molzen 2006): (1) spoštovanje učencev, njihovih vzgojno-izobraževalnih pravic, dostojanstva in samostojnosti ter dostopnost različnih posebnih, učencem primernih vzgojno-izobraževalnih virov, (2) odsotnost ali zmanjšana verjetnost za dejavnike, ki ovirajo učenje, (3) v različnost otrok usmerjena vzgojno-izobraževalna filozofija, (4) prepoznavanje in odzivanje na različnost populacij učencev, (5) prilagajanje različnim učnim stilom učencev in njihovi ravni učenja, (6) zagotavljanje enakosti vzgojno-izobraževalnih priložnosti z ustreznimi učnimi načrti, organizacijo šolskega dela, uporabo različnih virov ter partnerstva z socialnim okoljem učencev. Inkluzija je izrazito večsestavinski, še ne enotno opredeljen koncept, vendar pa za učence s posebnimi potrebami primarno pomeni »/.../polnopravno vključevanje v redne, kronološki starosti učencev ustrezne oddelke šol v njihovem okolju, dostop do ustrezne pomoči in podpornih storitev ter individualizirane programe z ustrezno diferenciranim učnim načrtom ter ocenjevanjem« (Mitchell 2005: 4). Na tem mestu je pomembno poudariti, da je bila v diskurzu inkluzivnosti različnost učencev izvorno operacionalizirana na ravni vzgojno-izobraževalnih potreb učencev, ki predstavljajo populacijo učencev s posebnimi potrebami (angl. children with disabilities) (Frederickson in Cline 2009), danes pa je inkluzija konceptualno zastavljena širše in vključuje oziroma naj bi vključevala vse učence v šoli (Armstrong, Armstrong in Spandagou 2010, Mitchell 2005, Smith 2006, UNESCO 2004). V dokumentu *Inclusive Education Position Paper/ Izhodišča za inkluzivno edukacijo* (2002) je tako denimo zapisano, da inkluzivna edukacija ustvarja sodelovalno učno klimo, v kateri imajo vsi učenci pravico do aktivnega vključevanja, šole pa imajo dolžnost sprejeti različne učence ter vzgajati spoštovanje do različnosti. Izhodišče diskurza je torej socio-kulturna paradigma učenja in poučevanja, ki razumevanje inkluzije pogojuje s premikom iz kliničnega v socialni kontekst (Armstrong, Armstrong in Spandagou 2010, Kroflič

2003, Juriševič 2010, Opara 2007), v katerem se šola na ravni stališčne naravnosti ter strukturnih in metodoloških sprememb prilagaja različnosti učencev in spodbuja njihovo čimbolj aktivno učno in socialno participacijo v danem vzgojno-izobraževalnem prostoru (Smith 2006). Pojasnjeno še drugače: »/.../ v šoli različnosti pridobivajo vsi, bolj ali manj sposobni, motivirani, ambiciozni, spretni ali samozavestni« (Opara 2007: 12), saj inkluzivnost vodi k oblikovanju učne skrupnosti, ki različnost spoštuje v smislu Star Trek type society (Smith 2006).

Čeprav je prednosti inkluzivnega izobraževanja na osnovi povedanega mogoče strniti in tudi pričakovati tako na ravni kakovostnejšega socialno-emocionalnega razvoja učencev kakor tudi njihovih učnih dosežkov v skladu s prepoznanimi in razvijanimi potenciali, dosedanje raziskave v svetu tega še niso uspele (enoznačno) empirično dokazati. Tako denimo Frederickson in Cline (2009) povzemata, da dosedanje študije niso potrdile prednosti segregiranih oblik vzgojno-izobraževalnega dela za socialni in učni razvoj učencev s posebnimi potrebami v primerjavi z rednim šolanjem; v nekaterih raziskavah se je na teh področjih pokazala celo rahla prednost v prid inkluzivnega izobraževanja, in sicer za vse učence, za učence s posebnimi potrebami pa še posebno v primerih, ko je vključevanje potekalo po primernih individualiziranih programih (prim. Black-Hawkins, Florian in Rouse 2007, Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson in Gallannaugh 2004, Lindsay 2007, Nowicki in Sandieson 2002). Delno gre razlog opisanemu stanju pripisati vprašanju smiselnosti tovrstnega raziskovanja in iskanja empiričnih dokazov za upravičenost inkluzije, saj gre pri inkluziji prvenstveno za spoštovanje človekovih pravic par excellance (Lindsay 2003). Po drugi strani pa pregled opravljenih študij kaže, da raziskovalni napredek na področju razumevanja vplivov inkluzije na socialni in učni razvoj učencev v šoli ovira vrsta metodoloških problemov, povezanih z opredelitvijo predmeta merjenja (Kaj je inkluzija?, Kaj je socialna kohezivnost?), zahtevnostjo merjenja izbranih spremenljivk (kompleksnost osebnostnih, socialnih in učnih interakcij v šoli), neprimerljivost učnih načrtov ter standardov znanja v rednih in posebnih oddelkih oziroma šolah ter nenazadnje tudi razlike v strokovnih kompetencah učiteljev, ki poučujejo v različnih vzgojno-izobraževalnih okoljih (Black-Hawkins, Florian in Rouse 2007, Frederickson in Cline 2009).

## 1.1 Inkluzivno vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci

Posebnost nadarjenih učencev, zaradi katere imajo ti učenci pravico do prilagoditev znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, je njihova nadpovprečnost, merjena »navzgor«, pri čemer je pojem primanjkljaja in/ali težav na področju učenja, sicer značilen za druge skupine učencev s posebnimi potrebami, zamenjan s pojmom potencialov in presežkov (Winstanley 2006, Juriševič 2011a). Inkluzivni vzgojno-izobraževalni pristop tako vodi k spoštovanju pravic nadarjenih učencev za njim prilagojeno poučevanje, obenem pa opozarja tudi na sprejemanje odgovornosti

nadarjenih učencev do lastnega učenja ter znanja, ne le za osebno, temveč tudi širšo družbeno korist (Armstrong, Armstrong in Spandagou 2010, Lizbonska deklaracija 2007, Smith 2006), saj so »/.../ današnji nadarjeni učenci jutrišnji socialni, intelektualni, ekonomski in kulturni voditelji, zato njihovega razvoja ne gre prepustiti slučajju« (Campbell et al. 2004, v: Robinson in Campbell 2010: 8). Vodilni mednarodni strokovnjaki na področju edukacije nadarjenih so v *Resoluciji: Akcijski načrt za nadarjene in talentirane*, pripravljeni v kontekstu *Lizbonske deklaracije (2007)* poudarili, da visoki kognitivni in socialni potenciali ter ustvarjalnost nadarjenih predstavljajo ključno bazo evropske inovacijske zmogljivosti; ta spodbuja trajnostni ekonomski razvoj z boljšimi pogoji zaposlovanja ter večjo socialno kohezivnostjo, kar vodi Evropo med konkurenčnejše in bolj dinamične ter na znanju temelječe ekonomije v svetovnem merilu oziroma po Becku do uresničevanja koncepta družbene kakovosti (Beck, van der Maesen, Thomése in Walker 2001).

Inkluzija na področju dela z nadarjenimi učenci je tudi empirično prepoznana kot učinkovit vzgojno-izobraževalni pristop v novejših mednarodnih študijah, ki kažejo trend k obravnavi nadarjenih znotraj matičnih oddelkov na osnovi individualiziranih programov, različnih oblik diferenciacije ter obogatitvenih dejavnosti v širšem smislu (Eurodyce 2006, European Agency for Development in Special Needs Education 2009, Freeman, Raffan in Warwick 2010, Monks in Pfluger 2005). Kearney (1996) tako navaja pet temeljnih principov, ki jih morajo šole uresničiti, da bi lahko postale inkluzivne za nadarjene učence. Ti principi so: (1) intelektualna dostopnost šole v smislu zagotavljanja ustreznih intelektualnih učnih spodbud v območju bližnjega kognitivnega in motivacijskega razvoja nadarjenih učencev, (2) spoštovanje intelektualne različnosti kot spodbujanje vrednot učenja, znanja oziroma učne uspešnosti, (3) fleksibilnost do starostnih omejitev v smislu možnosti hitrejšega vertikalnega učnega napredovanja na različnih močnih področjih nadarjenih učencev, (4) preudarnost v »izkoriščanju« nadarjenih učencev za pomočnike učiteljem pri delu z učenci, ki imajo učne težave in (5) spodbujanje druženja med učenci v različnih učnih situacijah, v katerih imajo nadarjeni učenci možnost učnega in socialnega napredovanja.

Na osnovi povedanega se postavlja vprašanje, kakšno je stanje na področju socialne vključenosti nadarjenih učencev v slovenski osnovni šoli, kjer v zadnjem desetletju k problemu prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci pristopamo bolj sistematično kot v preteklosti (Juriševič 2009), in sicer na osnovi dokumentov *Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (1999; v nadaljevanju *Koncept*) in *Operacionalizacija koncepta: Delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (2000). V *Konceptu* je predviden postopek prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci skladno z Zakonom o osnovni šoli (ZOsn, 1996, in sicer 2., 11., 12., 40. in 79. člen) in *Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI, 1996, in sicer 2., 11., 61. in 81. člen). Nenazadnje velja izpostaviti, da je vloga inkluzivnega pedagoškega pristopa pri vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi učenci eksplicitno poudarjena tudi v

dokumentu Vzgoja in izobraževanje nadarjenih v *Beli knjigi v vzgoji in izobraževanju 2011* (Juriševič 2011a).

V nadaljevanju me bo zato zanimalo, kako je koncept socialne kohezivnosti zastopan v omenjenih nacionalnih dokumentih, ki na zakonodajni in programski ravni opredeljujejo delo z nadarjenimi učenci. Sledila bo krajša predstavitev treh empiričnih raziskav, iz katerih je mogoče bolje razumeti dinamiko socialnega vključevanja nadarjenih učencev ter načrtovati nadaljnje smernice za uresničevanje inkluzivnega pedagoškega pristopa v osnovni šoli.<sup>24</sup>

## 2 ANALIZA DOKUMENTOV Z VIDIKA SOCIALNE KOHEZIVNOSTI

V strateškem dokumentu *Evropa 2020* (Evropska komisija 2010) je skrb za socialno kohezivnost poudarjena kot ena od sedmih vodilnih pobud v okviru treh prednostnih prvin (pametna, trajnostna in vključujoča rast), s katerimi bo Evropska unija dosegla gospodarski razvoj, ki ga bo »/.../ odlikovala visoka stopnja zaposlenosti, produktivnosti in socialne kohezivnosti« (prav tam: 5). Na področju učenja se pojem socialne kohezivnosti pogosto pojavlja v povezavi s sodelovalnim učenjem in vrednotami skupinske pripadnosti (odgovornost posameznika do skupine), z raziskovanjem in spodbujanjem kakovostnih medosebnih odnosov ter oblikovanjem razreda kot socialne skupine, ki spodbuja kakovostno učenje (Pečjak in Košir 2002, Slavin, Hurley in Chamberlain 2003). Na področju šolstva (po vertikalni) so to osnovni pogoji, ki omogočajo realizacijo *Evropske strategije* (pristop od spodaj navzgor), še posebno pa je njihovo uresničevanje pomembno na področju šolanja nadarjenih učencev, saj so »/.../ današnji nadarjeni učenci jutrišnji socialni, intelektualni, ekonomski in kulturni voditelji, in zato njihovega razvoja ne gre prepustiti slučaju« (Campbell in sod. 2004, cit. v Robinson in Campbell 2010: 8).

Pregled nacionalnih zakonodajnih in programskih dokumentov (Preglednica 1) kaže na prisotnost in kontinuiranost skrbi za socialno vključenost nadarjenih učencev (v načelih, nosilcih ukrepov in posebnostih), kar je v smislu enotnega konceptualnega izhodišča mogoče oceniti za pozitivno. Hkrati pa je treba opozoriti tudi na implicitnost obravnavanega konstrukta, ki se kaže v neopredeljenosti osnovnih terminov (socialna kohezivnost, vsebinski elementi oziroma področja obravnave) in utegne zaradi različnih možnosti interpretacije delovati zavajajoče oziroma manj enoznačno za konkretne potrebe pedagoške prakse.

---

<sup>24</sup> V prvi raziskavi (točka 4.1 v nadaljevanju) sem avtorica sodelovala kot konzulentka – članica Ekspertne skupine za delo z nadarjenimi pri Zavodu RS za šolstvo, v drugi (točka 4.2 v nadaljevanju) kot mentorica pri pripravi diplomskega dela absolventki na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, v tretji (točka 4.3 v nadaljevanju) pa kot raziskovalka v okviru projekta Strokovne podlage za izvajanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju (ESS in MŠŠ 2010-2012); vse tri raziskave so bile pripravljene med letoma 2010 in 2011.

**Preglednica 1:** Analiza zakonodajnih (a) in programskih dokumentov (b, c) z vidika socialne kohezivnosti na področju vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci

Kriterij:	(a) Zakon o osnovni šoli, 1996	(b) Koncept: Delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999	(c) Bela knjiga na področju vzgoje in izobraževanja, 2011
Načela	OŠ naj »omogoča optimalen razvoj nadarjenih in drugih otrok s posebnimi potrebami«.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uporaba sodelovalnih oblik učenja</li> <li>– Upoštevanje posebnih sposobnosti in možnih interesov</li> <li>– Upoštevanje individualnosti</li> <li>– Spodbujanje samostojnosti in odgovornosti</li> <li>– Skrb za celostni osebni razvoj</li> <li>– Uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa</li> <li>– Skrb za ustrezno sprejetost nadarjenih učencev v razredu</li> <li>– Ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na posebne potrebe in interese nadarjenih učencev</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Načelo pravičnosti in enakih možnosti</li> <li>– Načelo inkluzivnega pedagoškega pristopa</li> </ul>
Nosilci ukrepov (pristojnosti)	Šole	Učitelji, učitelji podaljšanega bivanja, šolski svetovalci, koordinatorji za delo z nadarjenimi, knjižničarji, mentorji, šole in/ali druge vzgojno-izobraževalne ustanove	Šole, starši, širša družbena skupnost, država

Kriterij:	<i>(a) Zakon o osnovni šoli, 1996</i>	<i>(b) Koncept: Delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999</i>	<i>(c) Bela knjiga na področju vzgoje in izobraževanja, 2011</i>
Posebnosti	Poudarek je na celostnem razvoju nadarjenih učencev.	Pri izdelavi posebnih programov za nadarjene je med drugim potrebno upoštevati, da izbrana metoda otroka ne bi odtujila od vrstnikov ali škodljivo vplivala na nadaljnje učenje; pomembno je upoštevati tudi, naj učno okolje zagotavlja učencem hkrati čustveno varnost in intelektualne izzive.	Temeljni cilj prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli je prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam nadarjenih učencev ter skrb za njihov celostni osebnostni razvoj, da bi lahko čim bolje razvili in uresničili svoje potenciale. Posebna pozornost velja nadarjenim učencem iz drugega kulturnega in/ali jezikovnega okolja, družin s socialno problematiko ter nadarjenim učencem s posebnimi potrebami (t. i. dvojno izjemnim učencem), pri čemer naj prilagoditev, če je to le mogoče, primarno izhaja iz identificirane nadarjenosti, saj ima ta ob učenčevih težavah pomembno preventivno in kompenzacijsko vlogo za osebnostni razvoj (učna samopodoba, interesi, cilji ...).



### 3 EMPIRIČNI IZSLEDKI O SOCIALNI KOHEZIVNOSTI NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA NADARJENIH

#### 3.1 Spremljanje dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli za šolsko leto 2009/2010 (Bezić in Deutch 2011)

Analiza spremljave izvajanja *Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli za šolsko leto 2009/2010*, v kateri so na vprašanja o spremljavi *Koncepta* odgovarjali koordinatorji za delo z nadarjenimi učenci iz 98 osnovnih šol, je pokazala, da se v osnovnih šolah uresničujejo temeljna načela po *Konceptu*, ki so povezana s spodbujanjem socialne kohezivnosti. Ta načela so: »skrb za celostni osebni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni, telesni)«, »uporaba sodelovalnih oblik učenja«, »uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji«, »skrb za to, da so nadarjeni v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti« in »ustvarjanje možnosti za občasno druženje nadarjenih med seboj« (Preglednica 2).

**Preglednica 2:** Uresničevanje temeljnih načel po *Konceptu: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v šolskem letu 2009/10 na petstopenjski ocenjevalni lestvici* ( $N_{os}=98$ ) (Bezić in Deutch 2011: 69)

NAČELO:	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Širitev in poglobljanje temeljnega znanja.	4,27	0,70
Upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov učenca.	4,03	0,63
Spodbujanje višjih oblik mišljenja in učenja.	4,03	0,72
Spodbujanje samostojnosti in odgovornosti.	3,90	0,78
Ustvarjanje možnosti za občasno druženje nadarjenih med seboj.	3,82	1,06
Upoštevanje individualnih osebnostnih značilnosti.	3,79	0,74
Skrb za to, da so nadarjeni v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti.	3,79	0,80
Raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire.	3,79	0,99
Razvijanje ustvarjalnosti.	3,76	0,72
Skrb za celostni osebni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni, telesni).	3,45	0,86
Uporaba sodelovalnih oblik učenja.	3,52	0,84
Uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci/dijaki in učitelji.	3,45	0,96
Hitrejše napredovanje v procesu učenja.	3,29	0,90

Navedena načela se uresničujejo tako z metodami in oblikami dela med rednim poukom (posebne zadolžitve za nadarjene učence, različne oblike diferenciacije) kot tudi v sklopu razširjenega programa šole (interesne dejavnosti, dodatni pouk, priprava na tekmovanja). Poleg tega iz analize spremljave izhaja, da šole tudi načrtno izvajajo različne dejavnosti posebej za spodbujanje socialnega in čustvenega razvoja nadarjenih učencev (Preglednica 3); med temi dejavnostmi je najpogosteje zaslediti uporabo socialnih iger ali drugih dejavnosti na izbrane teme v času razrednih ur, spodbujanje sodelovanja med nadarjenimi učenci in njihovimi sošolci pri usvajanju učnih vsebin, individualno svetovanje nadarjenim učencem, ter načrtno druženje nadarjenih učencev. Odgovori koordinatorjev za delo z nadarjenimi učenci na vprašanje glede novosti, ki jih šole na področju dela z nadarjenimi učenci načrtujejo v prihodnje, kažejo prevladujočo tendenco k nadaljnjemu izvajanju dejavnosti za krepitev socialne kohezivnosti; vendar pa je med novostmi, ki jih načrtujejo šole, zaslediti predvsem različne dejavnosti za druženje nadarjenih učencev med seboj (v obliki taborov, delavnic, klubov, tematskih programov, izmenjav ...), ki predstavljajo krepitev kohezivnosti znotraj skupine nadarjenih, ne pa tudi v smislu inkluzivnega pedagoškega pristopa na ravni oddelkov oziroma razredov, torej kohezivnosti med nadarjenimi učenci in njihovimi sošolci s poudarkom na specifičnih učnih situacijah oziroma problemih.

**Preglednica 3:** *Najpogosteje načrtno izvajane dejavnosti v osnovni šoli za spodbujanje socialnega in čustvenega razvoja nadarjenih učencev v šolskem letu 2009/10 (Bezić in Deutch 2011: 74)*

<b>OBLIKE IN METODE DE LA ALI POSEBNE DEJAVNOSTI:</b>	<b>število šol</b>	<b>% šol</b>
Socialne igre pri razrednih urah	73	74,5
Tematske razredne ure	68	69,4
Pomoč drugim učencem ( inštrukcije, socialna pomoč)	64	65,3
Individualno svetovanje za socialni in čustven razvoj	58	59,2
Načrtno druženje nadarjenih različnih starosti	53	54,1
Kooperativno (sodelovalno) učenje	42	42,9
Humanitarne dejavnosti – prostovoljno delo	40	40,8
Posebne delavnice za razvijanje socialnih veščin	39	39,8
Usposabljanje za reševanje konfliktov	30	30,6
Vaje sproščanja	21	21,4
Mladinske delavnice	18	18,4
Usposabljanje za mediacijsko delo	16	16,3
Debatni klub	14	14,3
Sobotne šole za osebni in socialni razvoj	16	16,3
Interakcijske delavnice	11	11,2
Razvijanje čustvene inteligence	11	11,2
Vaje v moralnem presojanju	9	9,2

### 3.2 Ocene o socialni vključenosti nadarjenih učencev v osnovni šoli (Primožič 2010)

Diplomska raziskava, v kateri je sodelovalo 70 identificiranih nadarjenih učencev po postopku prepoznavanja, kot ga opredeljuje Koncept (1999), 154 njihovih sošolcev in 38 učiteljev iz šol idrijsko-cerkljanske regije, je pokazala, da med sociometričnimi statusi nadarjenih učencev in njihovih sošolcev ni statistično pomembnih razlik. Večina nadarjenih se v svojih oddelkih počuti dobro, prav tako njihov status priljubljenih učencev opisujejo tudi učitelji (Preglednici 4 in 5).

**Preglednica 4:** Ocena nadarjenih učencev ( $N=70$ ) o počutju v svojem oddelku (Primožič 2011: 62)

<b>POČUTJE V ODDELKU:</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
Odlično	36	51,43
Prav dobro	27	38,57
Dobro	7	10,00
Slabo	0	0,00
Zelo slabo	0	0,00

**Preglednica 5:** Ocene učiteljev ( $N=38$ ) o priljubljenosti nadarjenih učencev (Primožič 2011: 71)

<b>OCENA:</b>	<b>f</b>	<b>f%</b>
Izjemno priljubljen	7	18,42
Bolj priljubljen	23	60,53
Priljubljen	7	18,42
Manj priljubljen	1	2,63
Osamljen	0	0

Učenci svoje nadarjene sošolce pogosto opisujejo kot »sošolce, ki pomagajo, če potrebuješ pomoč (30 %), »tiste, ki pogosto rečejo kaj prijaznega« (24 %), pa tudi z manj pozitivnimi atributi, kot denimo »sošolce, ki hočejo vedno ukazovati« (20 %); učitelji stopnjo njihove socialne vključenosti povezujejo z drugimi osebnostnimi značilnostmi nadarjenih učencev v smislu »nekateri so socialno sprejeti, drugi ne« (29 %), ter jih opisujejo kot »dobre voditelje« (17 %) in »učence, ki pri učenju radi pomagajo drugim« (17 %). O podobnih rezultatih poročajo tudi nekatere druge raziskave, med katerimi velja izpostaviti domačo raziskavo, ki jo je na vzorcu nadarjenih dijakov izvedla Blažič (2004) in ugotovila, da se nadarjeni v večini (81 %) ocenjujejo kot priljubljeni v svoji oddelčni skupnosti. Prav

tako sta tudi ameriška avtorja Luftig in Nichols (1990) empirično potrdila, da so nadarjeni učenci v svojih oddelkih bolje sprejeti od njihovih nenadarjenih sošolcev, še posebno nadarjeni dečki, ki so bili v socialnih interakcijah od vrstnikov ocenjeni kot bolj zabavni, z več smisla za humor, bolj kreativni in manj agresivni, poleg tega pa tudi kot telesno najbolj privlačni sošolci. Nenazadnje je raziskava pokazala tudi, da učitelji v razredu na različne načine skrbijo za socialno vključenost nadarjenih učencev (Preglednica 6), pri čemer je z navajanjem različnih dejavnosti med nadarjenimi in njihovimi sošolci nakazano uresničevanje inkluzivnega pedagoškega pristopa (izvajanje različnih prilagojenih dejavnosti oziroma metod in oblik dela med rednim poukom).

**Preglednica 6:** Načini spodbujanja socialnega razvoja nadarjenih učencev, ki jih uporabljajo učitelji (N=38) (Primožič 2011: 75)

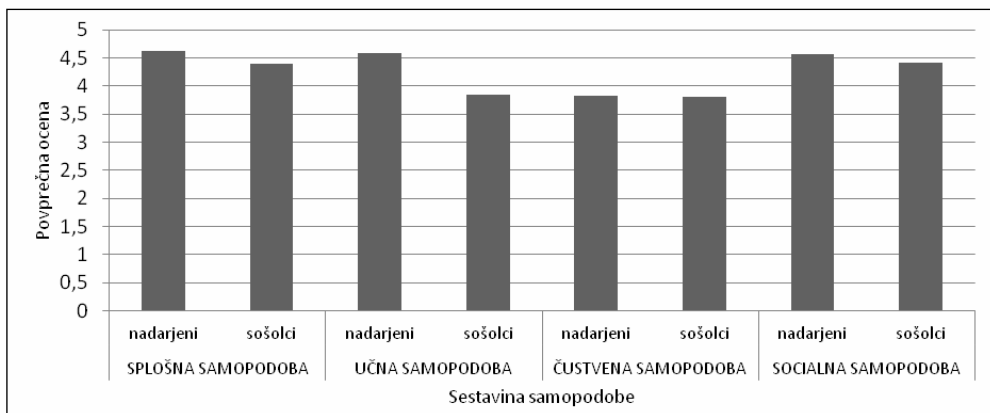
NAČINI SPODBUJANJA SOCIALNEGA RAZVOJA NADARJENIH:	f	f %
Spodbujam jih k nudenju učne pomoči drugim.	17	41,46
Pri delu uporabljam različne socialne igre in igre vlog.	7	17,07
Vključujem jih v delo v paru ali v skupini.	6	14,63
Vključujem jih v projekte, raziskovalne naloge in natečaje.	5	12,20
Spodbujam jih k delu v razredni skupnosti (različne naloge).	5	12,20
Vključujem jih v različne dejavnosti.	1	2,44

### 3.3 Samopodoba nadarjenih učencev (Jurišević 2011)

Z vprašalnikom SDQ II smo v raziskavi *Vzgoja in izobraževanje nadarjenih: stališča, ocene in mnenja udeleženih javnosti* na reprezentativnem nacionalnem vzorcu 111 oddelkov devetega razreda osnovne šole ocenili štiri sestavine samopodobe identificiranih nadarjenih učencev (N=501) po postopku prepoznavanja, kot ga opredeljuje Koncept (1999), in njihovih sošolcev (N=1422). Pri tem smo samopodobo opredelili kot znanje ter zaznave učenca o lastni kompetentnosti (Bong in Skaalvik, 2003) na štirih različnih področjih – splošno področje učenčevega udeleženja, področje učenja v šoli, področje socialnih odnosov ter področje doživljanja in uravnavanja čustev. Rezultati so pokazali, da se nadarjeni učenci in njihovi sošolci ne razlikujejo med seboj statistično pomembno v čustveni samopodobi ( $t_{\text{čustvena}}=0,45$ ,  $df(1022,85)$ ,  $p=0,655$ ) ter da imajo nadarjeni učenci pomembno višjo splošno, učno in socialno samopodobo od svojih nenadarjenih sošolcev ( $t_{\text{splošna}}=6,32$ ,  $df(974,72)$ ,  $p=0,000$ ;  $t_{\text{učna}}=17,84$ ,  $df(958,61)$ ,  $p=0,000$ ;  $t_{\text{socialna}}=3,74$ ,  $df(993,77)$ ,  $p=0,000$ ). To pomeni, da se na omenjenih področjih nadarjeni učenci v povprečju zaznavajo bolj kompetentne od svojih sošolcev (Graf 1), kar je glede na njihove potenciale ter osebnostne posebnosti tudi realno

pričakovati, saj na njih nadarjeni izstopajo po določenih značilnostih – miselnih, socialnih, motivacijskih (Žagar 2006), ne pa tudi čustvenih (Cross 2005).

**Graf 1:** Samopodoba nadarjenih učencev ter njihovih sošolcev (Juriševič 2011c)



### 3.4 Sklep na osnovi predstavljenih empiričnih izsledkov

Predstavljeni empirični izsledki navajajo k sklepu, da se koncept socialne kohezivnosti na področju dela z nadarjenimi v osnovni šoli uresničuje relativno usklajeno na konceptualni in izvedbeni ravni ter je vsebinsko primerljiv s sodobnimi mednarodnimi tokovi na področju socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju nadarjenih (Kearney 1996, Mitchell 1999, po Molzen 2006, Smith 2006). V Sloveniji, tako kot po svetu (Freeman, Raffan, Warwick 2010), prevladuje »inkluzivni« in ne »selektivni« model osnovnega izobraževanja nadarjenih (Juriševič, 2009), ki glede na predstavljene rezultate kaže na določene pozitivne učinke. Nadarjenim učencem so znotraj rednega pouka, razširjenega programa šole ter posebnih obogatitvenih dejavnosti (Bezić in Deutch 2011, Primožič 2011) omogočene prilagojene vsebine, metode in oblike učenja, ki spodbujajo njihov celostni osebni razvoj v skladu z identificiranimi potenciali oziroma dosežki znotraj socialno relativno kohezivnega učnega okolja, ki se posledično kaže tudi v njihovi samopodobi (Cross 2005, Juriševič 2011b, Marsh, Craven in Roche 1995) ter sociometričnem statusu oziroma socialni sprejetosti nadarjenih učencev med sošolci (Rimm 2002).

Zanimive in spodbudne raziskovalne ugotovitve v tem prispevku pa odpirajo tudi nova vprašanja ter sprožajo nekatere vsebinske pomisleke, ki jih je treba upoštevati ob razlagi predstavljenih izsledkov. Eden od njih je pomislek glede realnosti ugotovitev, in sicer na osnovi vprašljive homogenosti relativno velike

skupine nadarjenih učencev, ki se v slovenski osnovni šoli giblje med 25–30 % in krepko odstopa od mednarodnega povprečja (Juriševič 2010b, 2011a), tako glede osebnostnih lastnosti nadarjenih učencev kot tudi stopnje njihove nadarjenosti. Nadarjeni učenci, tako Freeman (2010), od svojih vrstnikov v bistvu zagotovo odstopajo le po svoji nadarjenosti, zato se poraja vprašanje, v kolikšni meri smo na osnovi robustnih statističnih postopkov v predstavljenih empiričnih raziskavah pridobili sliko realnega stanja oziroma ali nismo z njihovo uporabo nemara zamaglili pomembne posebnosti nekaterih nadarjenih učencev, denimo izjemno visoko inteligentnih, nadarjenih deklic, nadarjenih učencev s specifičnimi učnimi ali socialnimi in čustvenimi težavami, ki so sicer pomembno povezane z vprašanjem socialne kohezivnosti. Drugi pomislek je metodološke narave in izraža kritičen odnos do veljavnosti ugotovitev, ki so bile v predstavljenih študijah pridobljene enostransko – z uporabo deskriptivne kvantitativne neeksperimentalne raziskovalne metode – in ne s kombiniranjem različnih metod, ki bi lahko znatno poglobile razumevanje obravnavanega problema, kot na primer z neposrednim opazovanjem v avtentičnih pedagoških situacijah ali s tehniko intervjuvanja. Vprašanje, ali je ugotovljena dobra samopodoba nadarjenih učencev ter njihova priljubljenost med vrstniki dejansko odraz kakovostnega inkluzivnega pedagoškega pristopa ter čvrste socialne kohezije v šolskem prostoru ali pa morda zgolj prevladujočega vedenja zgornje četrtine najbolj učno uspešnih učencev v osnovni šoli ali pa celo »le« rezultat uresničevanja potencialov nadarjenih učencev na različnih področjih njihovega udejstvovanja, na katere šola nima (negativnega) vpliva, iz navedenih razlogov ostaja zato še neodgovorjeno. Svoje razmišljanje lahko torej strnem v sklep, da so na obravnavanem področju nujne kompleksnejše in dolgoročneje raziskave, ki bi prispevale k bolj celoviti osvetlitvi fenomena socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju nadarjenih, prav tako pa tudi h kakovosti izvajanja predlaganih rešitev v smislu inkluzivnega pedagoškega pristopa.

#### **4 SMERNICE ZA OBLIKOVANJE STROKOVNIH PODLAG NA PODROČJU IZVAJANJA SOCIALNE KOHEZIVNOSTI ZA NADARJENE UČENCE**

Iz predstavljenih empiričnih izsledkov izhaja, da v slovenski osnovnošolski praksi že potekajo nekateri procesi, povezani z razvijanjem socialne kohezivnosti pri delu z nadarjenimi učenci, ki imajo podlago tudi v programskih in zakonodajnih dokumentih. Zato je v prihodnje smiselno te procese natančneje preučiti, spremljati, evalvirati ter fleksibilno uravnavati s ciljem uresničevanja koncepta inkluzije. Na osnovi vsebine tega prispevka kaže socialno vključevanje nadarjenih učencev negovati in spodbujati v okviru modela socialne kohezivnosti na različnih področjih. Eno od pomembnejših je zagotovo področje prepoznavanja nadarjenih učencev, še posebno tistih, ki skozi svoje vedenje ne kažejo »tipičnih« lastnosti nadarjenih učencev oziroma njihova nadarjenost še ni uresničena

ali pa je prikrita – iz drugih razlogov težje prepoznavna. To so denimo nadarjeni učenci iz drugega socialnega in kulturnega okolja, iz revnih družin in družin s socialno problematiko, kronični bolniki ali učenci s težavami pri učenju. Pri teh učencih namreč obstaja velika možnost, da so v postopku prepoznavanja spregledani že v fazi evidentiranja. Enako pomembno je tudi prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela tem učencem; prilagoditve naj v teh primerih, če je le mogoče, primarno izhajajo iz identificirane nadarjenosti, saj ima ta ob siceršnjih težavah pomembno preventivno in kompenzacijsko vlogo za osebni razvoj (učna samopodoba, interesi, cilji). Tudi sicer je za nadarjene učence ob upoštevanju načel pravičnosti in enakih možnosti pomembno, kakšna je vsebina, vrsta in oblika učnih prilagoditev ter socialni kontekst, v katerem se izvajajo; za učni in s tem tudi osebni razvoj nadarjenih učencev je namreč izjemno koristno, da so dobro socialno vključeni tako znotraj skupine nadarjenih kot tudi širše, med svoje vrstnike. Posebno skrb in podporo na tem področju pa potrebujejo izjemno nadarjeni učenci, ki se zaradi svojega neharmoničnega osebnostnega razvoja ne zmorejo optimalno prilagoditi v dano socialno okolje. Prav tako je za negovanje in krepitev socialne kohezivnosti na področju dela z nadarjenimi učenci pomembno razvijati pozitiven odnos do nadarjenosti in nadarjenih učencev ter spodbujati klimo inkluzivnosti v šolah, tudi preko kakovostne komunikacije s starši. Predvsem pa je v kontekstu modela krepitve socialne kohezivnosti treba poskrbeti za kakovostno izobraževanje učiteljev, da bodo znali nadarjene učence prepoznati ter jim optimalno prilagajati poučevanje na kognitivni ter motivacijski ravni.

## 5 VIRI IN LITERATURA

- Armstrong, Ann Cheryl, Armstrong, Derrick in Spandagou, Ilectra (2010): *Inclusive Education: International Policy and Practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Beck, Wolfgang, Laurent van der Maesen, Fleur Thomése in Alan, Walker (2001): Introduction: Who and what is the European Union for? Beck, Wolfgang, Laurent van der Maesen, Fleur Thomése in Alan, Walker: *Social quality: A vision for Europe*. The Hague: Kluwer Law International. 1–18.
- Bezić, Tanja in Deutch, Tomi (2011): *Analiza spremljanja dela z nadarjenimi učenci v OŠ za šolsko leto 2009/2010*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.
- Black-Hawkins, Kristine, Florian, Lani in Rouse, Martyn (2007): *Achievement and Inclusion in Schools*. New York, NY: Routledge.
- Blažič, Ana (1994): Vpliv socialnega okolja na razvoj nadarjenih. Blažič, Marjan (ur.), *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja. 107–114.
- Cross, Tracy L. (2005): *The Social and Emotional Lives of Gifted Kids; Understanding and Guiding Their Development*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Dyson, Alan, Farrell, Peter, Polat, Filiz, Hutcheson, Graeme in Gallannaugh, Francis (2004): *Inclusion and Pupil Achievement: Department for Education and Skills* (Research Report No 578). <http://www.ttrb.ac.uk/attachments/091fc2d6-f8bf-49f6-aa8b-c786c2ca2f49.gif> (22. 11. 2011).
- Eurodyce (2006): *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe, Working document*. [http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/082EN/082EN\\_005\\_SUM.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/082EN/082EN_005_SUM.pdf) (2. 7. 2011).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009): *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision*. <http://www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/gifted.pdf> (20. 11. 2011).
- Evropa 2020. *Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast*. Bruselj: Evropska komisija. [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_SL\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf) (24. 11. 2011.)
- Frederickson, Norah in Cline, Tony (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Buckingham: Open University Press.
- Freeman, Joan (2010): *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* London: Routledge.
- Freeman, Joan, Raffan, Johanna in Warwick, Ian (2010): *Worldwide provision to develop gifts and talents: An international survey*. Research report. <http://www.digimaxhost.co.uk/~joan/pdf/towereport.pdf> (18. 10. 2011).
- Inclusive Education Position Paper* (2002): The British Psychological Society. [http://www.bps.org.uk/decp/position\\_statements/position\\_statements\\_home.cfm](http://www.bps.org.uk/decp/position_statements/position_statements_home.cfm) (22. 11. 2011).
- Juriševič, Mojca (2009): Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli: stanje in perspektive. *Psihološka obzorja* 18. 153–168.
- Juriševič, Mojca (2010a): Inkluzivna edukacija nadarjenih učencev v kontekstu izobraževanja učiteljev = Inclusion of gifted students in the context of teacher education. Starc, Sonja (ur.): *Izvillečki*. Koper: Pedagoška fakulteta. 29–30.
- Juriševič, Mojca (2010b): Koliko nadarjenih zmore Slovenija? – Okrogla miza. Musil, Bojan, Pavšič, Mojca (ur.): *VI. kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo, Rogaška Slatina, 29. september–2. oktober 2010. Povzetki prispevkov*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije. 58.
- Juriševič, Mojca. (2011a): Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. Krek, Janez, Metljak, Mira (ur.): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 329–367.
- Juriševič, Mojca. (2011b) Academic self-concept: does giftedness make a difference?. Geršak, Vesna, Korošec, Helena, Majaron, Edi, Turnšek, Nada (ur.): *Promoting the social emotional aspects of education: a multi-faceted priority = raznotere naloge : book of abstracts*. Ljubljana: Faculty of Education, Department of Preschool Education. 24.



- Juriševič, Mojca (2011c): *Socialna kohezivnost z vidika samopodobe nadarjenih učencev. Raziskovalno poročilo v okviru projekta Strokovne podlage za izvajanje socialne kohezivnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ESS in MŠŠ 2010–2012)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Kearney, Kathi (1996): *Highly Gifted Children in Full Inclusion Classrooms*. <http://www.hollingworth.org/fullincl.html> (16. 12. 2011).
- Koncept za Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ* (1999). [http://www.zrss.si/pdf/SSD\\_nadarjeni%20koncept.pdf](http://www.zrss.si/pdf/SSD_nadarjeni%20koncept.pdf) (24. 11. 2011).
- Kroflič, Robi (2003): Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika* 54/ Posebna izdaja. 24–35.
- Lindsay, Geoff (2003): Inclusive Education: A Critical Perspective. *British Journal of Special Education* 30. 3–12.
- Lindsay, Geoff (2007): Educational Psychology and Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology* 77. 1–24.
- Lizbonska deklaracija (2007): *Meeting the Needs of Gifted Children and Adolescents – Towards a European Roadmap. Conference report*. <http://www.scribd.com/doc/44859847/2007-COST-Workshop-Meeting-the-Needs-of-Gifted-Children-and-Adolescents-%E2%80%93-Towards-a-European-Roadmap> (14. 2. 2011).
- Luftig, Richard L. in Nichols, Marci I. (1990): Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly* 34/3. 111–115.
- Marsh, Herbert W., Craven, Rhonda G. in Roche, Lawrence (1995): The Effects of Gifted and Talented Programs on Academic Self-concept: The Big Fish Strikes Again. *American Educational Research Journal* 32. 285–319.
- Mitchell, David (2005): Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Mitchell, David (ur.): *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives*. New York, NY: Routledge. 1–21.
- Moltzen, Roger (2006): Can »Inclusion« Work for the Gifted and Talented? Smith, Chris (ur.): *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. London: Routledge. 3–22.
- Monks, Franz J. in Pfluger, Rachel (2005): *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. [http://www.bmbf.de/pubRD/gifted\\_education\\_21\\_eu\\_countries.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/gifted_education_21_eu_countries.pdf) (7. 1. 2011).
- Nowicki, Elizabeth A. in Sandieson, Robert (2002): A Meta-Analysis of Children's Attitudes Toward Individuals with Intellectual and Physical Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* 49. 243–266.
- Opara, Božidar (2007): Šola za različne učence – tudi za učence s posebnimi potrebami. Prosnik, France et al. (ur.): *Različni učenci – različni pristopi*. Ljubljana: Supra. 12–19.

- Operacionalizacija koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi* (2000). [http://www.zrss.si/doc/SSD\\_SSD\\_SSD\\_Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc](http://www.zrss.si/doc/SSD_SSD_SSD_Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc) (24. 11. 2011).
- Pečjak, Sonja in Košir, Katja (2002): *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete UL.
- Primožič, Monika (2011): *Socialna vključenost nadarjenih učencev v osnovni šoli*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Resolucija: akcijski načrt za nadarjene in talentirane (2007): *COST Strategic Workshop: Meeting the Needs of Gifted Children and Adolescents – Towards a European Roadmap*. Brussels, 27 November 2007.
- Rimm, Sylvia (2002): Peer pressures and social acceptance of gifted students. Neihart, Maureen, Reis, Sally M., Robinson, Nancy M. in Moon, Sydney M.: *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: Prufrock Press. 13–18.
- Robinson, Wendy in Campbell, Jim (2010): *Effective Teaching in Gifted Education: Using a Whole School Approach*. London: Routledge.
- Slavin, Robert E., Hurley, Eric A. in Chamberlain, Anne (2003): Cooperative learning and achievement: Theory and research. Weiner, Irving B., Freedheim, Donald K. in Reynolds, William, M.: *Handbook of psychology: Educational psychology*. Hoboken NJ: John Wiley & Sons, Inc. 177–198.
- Smith, Chris, M. M. (2006): Principles of Inclusion: Implications for Able Pupils. Smith, Chris, M. M.: *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. London: Routledge. 3–22.
- Takala, Marjatta in Aunio, Pirjo (2005): Exploring a New Inclusive Model in Finnish early childhood special education: A Three-year Follow-up Study. *International Journal of Inclusive Education* 9. 39–54.
- UNESCO (2004): *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001378/137873e.pdf> (24. 11. 2011).
- Zakon o osnovni šoli* (1996). [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis\\_ZAKO448.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html) (24. 11. 2011.)
- Žagar, Drago (2006): Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. Bezić, Tatjana et al. (ur.): *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 10–19.

**Mojca Kukanja Gabrijelčič**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Mojca.k.gabrijelcic@gmail.com

## **PRAVIČNOST IN ENAKOST ALI NADARJEN V »DRUŽBI ZA VSE«**

### **UVOD**

Slovenskemu šolskemu prostoru so dani vsi pogoji za razcvet razvoja dejavnosti dela z učno uspešnimi in nadarjenimi učenci, vendar je v slovenski politiki, pogosto celo med učitelji, trdno zasidrana Ovidova misel »medio titissimus ibis«, kar pomeni, da je srednja pot najboljša pot (Blažič 2003: 29). Nekatere druge države so znotraj resornih ministrstev oblikovale samostojne oddelke za pospeševanje razvoja nadarjenih učencev, druge pa le oživljajo interes za formalne in neformalne oblike dela z njimi (Blažič 2003). Po mnenju Strmčnika je največja ovira za hitrejši razvoj nadarjenih šibka ozaveščenost in usposobljenost vseh, ki so zanje odgovorni ter nespodbudno ozračje, ki hromi motiviranost in ambicioznost sposobnih in uspešnih posameznikov. Skromno je tudi znanstveno raziskovanje tega kompleksa, prav tako so zelo skromna denarna in druga materialna sredstva (Strmčnik 1995). V *Beli knjigi* je navedeno, da zakonska regulativa zaostaja za spremembami v osnovnošolski praksi, kjer se še uporabljajo različni modeli šolske diferenciacije, ki pa niso v celoti strokovno ovrednoteni. Ti modeli kažejo na različne poglede in usmeritve praktikov na tem področju, eden med njimi je ta, da bi bila v prihodnje potrebna popolna delitev šolsko uspešnih, manj uspešnih in neuspešnih učencev in učenk ali pa da bo različnost med učenci in učenkami tudi v prihodnje mogoče uspešno reševati predvsem z diferenciacijo pri samem pouku, zaradi česar ni nikakršne potrebe po njeni zakonski, formalno programski in organizacijski regulaciji (1995: 113). Tako je Strmčnik pred skorajda tremi desetletji poudaril, da je dolžnost šole ta, da vsakemu učencu, šibkemu in zmožnejšemu, kar se da pomaga pri njegovem razvoju tako, da se v ta razvoj tudi aktivno vključi (1987: 19).

### **1 DIFERENCIACIJA IN PRAVIČNOST ...**

Težnje po večji stopnji diferenciacije lahko označimo kot težnje po odpravi radikalnega egalitarizma v programskem smislu, kot težnje po razčlenjenosti in diferenciranosti, s katero bi približali zahtevnost pouka različnim zmožnostim,

motiviranosti in interesom učencev in učenk. Predmet polemike, ki se v zadnjem desetletju oblikuje v razvitih evropskih državah, je na eni strani pravičnost kot osebna vrлина učitelja, na drugi strani pa pravičnost kot vrлина družbenih institucij: šole in izobraževalnega sistema. Kajti izobraževalni sistem naj ne bi bil zgolj dovolj kakovosten in učinkovit, ampak tudi tem bolj pravičen.

Tudi zadnji rezultati raziskave,<sup>25</sup> ki je nastala v okviru projekta *SKVIZ – Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju*, pričajo, da so učitelji/profesorji občutljivi/dojemljivi za pojmovanje pravičnosti, enakosti v vzgoji in izobraževanju. Profesorji so podali opis načinov uresničevanja razvoja socialne kohezivnosti v lastni pedagoški/poklicni praksi, kjer so v veliki večini izpostavili odgovore kot enakopravnost do otrok in mladostnikov (enaka merila do vseh, enaka obravnava, nepristranskost ipd.) (Hozjan, Borota 2011). Ugotavljamo, da učitelji izhajajo iz prepričanja, da morajo imeti vsi učenci/dijaki »enake možnosti«, kar prikazujejo tudi rezultati izvajanja učne diferenciacije in individualizacije. Učitelji so na lestvici od 1 (manj pomembno) do 5 (pomembno) ocenjevali pomembnost diferenciacije posameznih elementov vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci. Po mnenju anketirancev bi bilo potrebno diferencirati: učno gradivo, informacijsko tehnologijo in učne cilje. Na podlagi podatkov raziskave ugotavljamo, da je diferenciacija vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene relativno pomembna. Pri tem izpostavljamo imperativ »vsem enake izobraževalne možnosti«, ki se je uveljavil v konceptih družbene in šolske pravičnosti konec šestdesetih let prejšnjega stoletja (t. i. meriokratski model). Slednji obravnava vrste neenakosti in pravičnosti v izobraževanju, ki naj bi izhajale iz neenakosti sposobnosti, in poudarja, da je opisani imperativ možno uresničiti le z diferenciacijo pouka. To pomeni prilagajanje pouka učencem z različnimi sposobnostmi, aspiracijami in nadarjenostmi na tak način, da bi se lahko sleherni učenec izobraževal, razvijal in napredoval v skladu z njimi (Milharič - Hladnik 2003: 54; Strmčnik 1987). Egalitarna družba pa predpostavlja popolno enakost njenih članov, čeprav se nekateri trudijo svoj položaj izboljšati. V tem pogledu je egalitarizem tako v družbi kot tudi v šolstvu nepravičen. Saunders v tem pogledu dodaja, da enakost možnosti pomeni, da imajo vsi ljudje enako možnost, da postanejo neenaki (v: Haralmbos, Holborn, 2001: 38). Tudi Malnar (1996) navaja, da je družbena neenakost legitimna z vidika družbene pravičnosti, ko imajo od neenakosti vsi koristi. Zanimivo bi bilo raziskati, kako zapoved »vsem enake izobraževalne možnosti« tolmačijo v slovenskem šolskem sistemu. Ugotavljamo namreč, da sta izenačevalska in segregacijska funkcija šole, ki se izmenjujeta skozi različne šolske reforme, vselej prisotni, ko govorimo o načelu enakosti in pravičnosti. Tudi vprašanje o učni uspešnosti otrok se povezuje z vprašanjem o

---

<sup>25</sup> Opravljena je bila empirična neeksperimentalna, pretežno kvantitativna raziskava ter uporabljena deskriptivna in kavzalna eksplikativna metoda pedagoškega raziskovanja. Vzorec raziskave je bil skupinski. Vključili so vrtce ter osnovne in srednje šole v Republiki Sloveniji, ki so jih izbrali na osnovi sistematičnega vzorčenja. Tako je vzorec vključeval skupaj 59 vzgojno-izobraževalnih zavodov.

pravičnosti in enakosti, ki določa, da smo ljudje na določeni ravni enakopravni, hkrati pa preprečuje, da bi bili dejansko enaki, saj bi tako izgubili svojo svobodo, individualnost, edinkost. Nevralgičnost se pojavlja ravno pri povezovanju oziroma njunem odnosu, saj ni jasno določeno, ali sta slednji v premosorazmernem ali obratnosorazmernem odnosu. Razumevanje pravičnosti se namreč giblje znotraj dveh pomembnejših konceptov: iz načela enakih možnosti in načela enakih rezultatov, saj v ospredje postavlja pravico vsakogar do kakovostnega znanja (Peček, Razdevšek - Pučko 2003; Strmčnik 1987). Družbena neenakost je potemtakem imanentna značilnost sodobnih družb, ki je opredeljena bodisi kot neracionalna ali racionalna sestavina družbenega sistema. Zaključujemo z mislijo Strmčnika (1987: 23), ki pravi, da »učna diferenciacija in individualizacija nista nikakršna kaprica kogarkoli, marveč stvarno utemeljena nujnost bolj demokratične, humane in uspešnejše šole«.

## 2 INKLUZIVNO IZOBRAŽEVALNO OKOLJE IN »DRUŽBA ZA VSE«

Načelo enakih možnosti je postalo že takoj po drugi svetovni vojni v nekaterih zahodnoevropskih državah eno najpomembnejših političnih ciljev, saj temelji na prepričanju, da so enake izobraževalne možnosti pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah vsi državljani enake možnosti za uspeh. Prav tako je zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju tesno povezano z globalnimi prizadevanji demokratičnih družb za vključevanje posameznikov v družbo, pri čemer se nanašajo predvsem na otroke s posebnimi potrebami. To pomeni vsakomur omogočiti dostop do ustrezne izobrazbe, razvoja lastnih potencialov ter participacije pri družbenih virih in odločitvah, kar se odraža v besednih zvezah kot »družba za vse« in »izobraževanje za vse«. Sistemi vzgoje in izobraževanja sodobnih demokratičnih družb so tako postavljeni pred pomembne spremembe, kajti načelo enakih izobraževalnih možnosti je poleg načela svobode združevanja in načela osebne rasti etični temelj vzgoje in izobraževanja (Feinberg 1998 v: Tancig, Dekleva 2002).<sup>26</sup>

Izraz enake možnosti vključuje dve heterogeni zasnovi: enaka izhodišča na začetku izobraževanja oziroma šolanja in enako dostopnost do izobrazbe oziroma šolanja (Kodelja 2006). Načelo enakih možnosti je v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji navedeno kot načelo, ki se povezuje z diferencirano ponudbo na vseh stopnjah izobraževanja ter omogoča uresničevanje pravice do

---

<sup>26</sup> Za uresničevanje temeljnega načela o enakopravnem dostopu do primernega izobraževanja so poleg sprememb v zakonodaji potrebne tudi paradigmatične spremembe pojmovanja posebnih potreb in dejavnikov socialnega okolja. Potreben je tudi razvoj ustreznih strategij za oblikovanje inovativnega in fleksibilnega pristopa pri vzpostavljanju inkluzivnega izobraževalnega okolja. Predvsem pa je potrebno poudariti, da moramo tudi pri inkluzivnih procesih upoštevati tudi specifično nadarjene in talentirane učence, ki jih uvrščamo v skupino otrok s posebnimi potrebami in kateri potrebujejo prilagojene izobraževalne programe.

izbire različnih izobraževalnih poti in vsebin (1995: 16). Možnost za zagotovitev enakih izhodišč je bilo sprva v dostopnosti enake izobrazbe za vse z uvedbo enotnega obveznega in brezplačnega šolanja, nato pa v diferenciaciji šolskega sistema. Vendar pa pri slednjem pride do nevalgičnosti, saj enakost izobraževalnih možnosti zahteva neenakost ponudb in obravnav, kajti enaka ponudba programov oz. enaka obravnava različnih bi začetne razlike med individuumi samo še povečala. Kot navaja Kodelja (2006), imamo opraviti s paradoksom, saj ne glede na to, katero rešitev izberemo (enako ali različno obravnavo in ponudbo), povečujemo začetne razlike med učenci (prav tam). Elitistični etos pa se obrača proti inkluzivni šoli,<sup>27</sup> ki naj bi deprivilegirala in celo diskriminirala sposobnejše učence, ker se pedagogi preveč časa ukvarjajo z učno neuspešnimi in tistimi z različnimi primanjkljaji. Neoliberalni duh pa poudarja diferenciacijo, kjer naj bi bili sposobnejši učenci deležni večje pozornosti (Zadnikar 2003: 32). Nedvomno pa obstajajo učenci, ki ne realizirajo vseh svojih potencialov, ki dosegajo manj, kot bi glede na zmožnosti lahko dosegali, in ki potrebujejo posebno pozornost.

## 2.1 Poduspešnost – nadarjenost

Poduspešnost oz. učno neuspešnost izpostavljamo ravno zaradi velike pozornosti, ki jo je bila deležna s strani šolskih politik v preteklosti. Strmčnik (1987: 36) v tem kontekstu problematizira področje učno neuspešnih učencev v povezavi z učno uspešnimi, kjer ugotavlja, da je naša egalitarna ideologija v praksi veliko premalo naklonjena nadpovprečno zmožnim ljudem, ki edini »zmorejo pospešiti naš vsestranski razvoj, ga potegniti iz sivine povprečja in nas tako vključiti v družščino razvitega sveta«. V nadaljevanju avtor ugotavlja (prav tam), da šola stori veliko več za šibkejše učence kot za zmožnejše. Nanašajoč se na besede oz. trditve avtorja, ugotavljamo, da se stanje ni kaj prida spremenilo tudi v sodobnem času, saj nekatere raziskave kažejo, da se pravičnost in uspešnost še vedno pojavljata v kontekstu načel, ki so usmerjeni predvsem k učno manj uspešnim učencem, depriviligiranim posameznikom in tistim, ki potrebujejo dodatno učno pomoč. Večina svetovnih avtorjev se tako ukvarja predvsem s poduspešnostjo in neuspešnostjo učencev, premalo pozornosti pa je posvečeno področju in problematiki »podrealizacije« oz. neizkoriščenih potencialov ter sposobnosti, ki bi

---

<sup>27</sup> Koncept inkluzivne šole postavlja v ospredje otroke s posebnimi potrebami (čeprav mednje uvrščamo tudi nadarjene učence). Avtorji Loreman, Deppler in Harvey (2005) postavljajo kot cilj inkluzivnega izobraževanja razvoj socialnih kompetenc vseh udeležениh v procesu izobraževanja in izboljšanje pogojev za vse otroke ter posledično dvig nivoja znanja. Inkluzija je v sodobnem svetu nekakšna nadgradnja integracije. Inkluzivno izobraževanje pomeni, da otroci in mladostniki, ki potrebujejo dodatno podporo zaradi posebnih potreb, morajo biti vključeni v redni izobraževalni program. Z boljšim prilagajanjem učenja potrebam vsakega posameznega otroka, lahko izboljšamo njegove rezultate, vendar pa bi morale biti koristni pravično porazdeljene med vse učence.

bile lahko nadpovprečne. Pri tem izhajamo iz: podatkov in študij kritične analize Ferbežerja, ki je po štirih desetletjih raziskovanja razvoja fenomena nadarjenosti v slovenskem pedagoško-psihološkem polju prišel do spoznanja, da je »normativno in nesorazmerno več prostora namenjenega učno, razvojno neuspešnim učencem kakor nadpovprečno uspešnim in nadarjenim« (2002: 323); preučitve številnih raziskav z omenjenega področja (Epidemiološke raziskave 1994; OECD 1998; Poročilo strokovnega posveta UNICEF 2002; Bezić et al., Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ – identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole 2008; Opara et al., Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji 2010); številnega slovenskega in tujega gradiva, ki obravnava problematiko učno neuspešnih učencev, konceptov (Koncept dela »učne težave v OŠ« 2008; Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli 1999); nižjih oz. minimalnih učnih standardov, ki jih narekujejo učni načrti, strokovnih posvetov; analize raziskave (Opara et al. 2010), ki priča, da: se število ur dodatne učne pomoči učencem z učnimi težavami giblje med 3.673 in 7.640 urami; da ima 97,9 % učencev s posebnimi potrebami (vključno z učnimi težavami) individualiziran program, medtem ko raziskava (Bezić et al. 2008) s področja stanja in oskrbe nadarjenih učencev razkriva, da ima individualiziran program le okrog 63 % in 74 % nadarjenih učencev. Pravična šola je tista, ki vsem učencem daje enake možnosti; kjer se imajo otroci možnost uveljavljati ne glede na to, iz kakšnega socialnega okolja prihajajo; upošteva razlike, potrebe in interese učencev in ponuja možnosti za razvoj in doseganje kar se da najvišjih rezultatov, glede na dane sposobnosti posameznika. Učitelj mora pri vsakemu učencu sproti ugotavljati, kaj zmore doseči, kaj potrebuje, kaj mu lahko šola ponudi in kje iskati pomoč.

### **3 SKRB ZA SOCIALNO KOHEZIVNOST NADARJENIH UČENCEV**

Tako v Sloveniji kot tudi v drugih demokratično razvitih državah ima vsak otrok temeljno pravico razvijati svoje sposobnosti in morebitne izjemne potencialne. Posledično v zadnjih letih narašča zanimanje in predvsem skrb na področju spodbujanja razvoja in vzgojno-izobraževalne skrbi za nadarjene in talentirane učence. Predolgo je namreč trajalo staro prepričanje v to, da bodo učenci z visokimi sposobnostmi po svoji samoiniciativni, samostojni in naravni poti (brez zunanje pomoči) lahko dosegli in realizirali svoje potencialne. Dandanes takšno prepričanje lahko ovržemo, saj moramo načrtno in organizacijsko spodbujati razvoj tovrstnih otrok. Učiteljeva skrb je namreč primarno usmerjena k temu, da se mladi talenti ne bi porazgubili ali hujše, da ne bi bili odkriti. Nadarjeni in talentirani učenci imajo enake pravice do razvojnega kurikuluma, ki bo spodbujal njihove sposobnosti, temeljil na zadovoljevanju individualnih potreb in sprejemanju drugačnosti. Šole morajo pri svojem delu upoštevati in razvijati predvsem: zavest o

individualnih potrebah sposobnih, nadarjenih in talentiranih učencev; postopke za identifikacijo tovrstnih otrok; longitudinalne raziskave, ki temeljijo na spodbujanju razvoja otrok; edukacijske strategije, ki so uporabne tako v razredu (šoli) kot tudi izvenšolskemu delu. Strmčnik pri tem poudarja, da na nadarjene ne smemo gledati zgolj iz družbeno koristnega konteksta, saj je slednje potrebno upoštevati zaradi humanosti in demokratične pravice do optimalnega in vsestranskega razvoja (1987: 62).

### 3.1 Stanje v slovenskih osnovnih šolah ...

V nadaljevanju prikazujemo nekaj ključnih rezultatov raziskave projekta SKVIZ, kjer smo izpostavili osnovnošolske učitelje. Zaskrbljujoča iztočnica prikazuje odgovore učiteljev na vprašanje o tem, ali so seznanjeni s potrebami nadarjenih in talentiranih učencev. Pritrdilno je odgovorilo 88 (29,7 %) učiteljev, delno seznanjenost s potrebami in značilnostmi je potrdilo veliko več učiteljev, tj. 187 (63,2 %), 17 učiteljev (5,7 %) pa je na vprašanje odgovorilo negativno. Kljub temu, da se Koncept ... (1999) izvaja od šolskega leta 1999/2000 je še vedno (pre)veliko število učiteljev, ki ne poznajo značilnosti nadarjenih učencev, njihovih potreb na kognitivnem in čustveno-socialnem področju.

Pri prostih odgovorih na vprašanje, kako bi opisali nadarjenega otroka, so učitelji odgovarjali različno. V veliki večini so bili osredotočeni na učenčeve kognitivne sposobnosti, ki so izstopajoče na učno-storilnostnem in miselno spoznavnem področju. Nekateri anketiranci so nadarjenega označili z oznakami kot: »drugačen«, nekaj »posebnega«, »naporen«, »moteč«, »nezainteresiran« ipd.

Delo z nadarjenimi je po mnenju anketiranih najbolje izvajati skupaj z drugimi otroki, kjer so nadarjeni vključeni v posebne naloge (41,8 %), kar nakazuje na to, da pri svojem delu raje uporabljajo različne oblike notranje učne diferenciacije. Učitelji v svojih odgovorih največkrat izražajo, da bi nadarjeni otroci potrebovali pomoč na področju socialnega razvoja 26,8 % in na področju spoznavnega razvoja (24,4 % učiteljev). Odgovor je še posebej pomemben, saj se v slovenskem izobraževalnem prostoru znotraj socialne kohezivnosti nadarjenih učencev zopostavlja njihovo mentalno oskrbo in razvoj čustveno-socialnega področja. Podatek potrjuje, da imajo nadarjeni otroci v osnovnih šolah težave z vključevanjem v družbo in z odnosi s sovrstniki.

Učitelji so na lestvici od 1 (majhne težave) do 5 (velike težave) ocenjevali tudi stopnjo težavnosti, s katero se srečujejo pri vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi učenci. Kot najbolj problematično področje so izpostavili: pomanjkanje učnih gradiv, učnih priprav, učno-delovnih listov in drugega, ki so namenjene delu z nadarjenimi učenci ( $M=3,76$ ) in težave na področju pomanjkanja aktivnosti na nacionalni ravni pri izobraževanju učiteljev nadarjenega otroka ( $M=3,74$ ).



Mnenje učiteljev je najbolj enotno pri vprašanju nejasnosti zakonodaje, ki nalaga sistematično in organizirano vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci ( $SD_{\min}=0,940$ ) ter pomanjkanju različnih identifikacijskih strategij na področju odkrivanja nadarjenih ( $SD_{\min}=0,951$ ).

Izhajajoč iz problemskih iztočnic, ki so jih izpostavili učitelji, v nadaljevanju prikazujemo zakonodajo, ki obravnava področje vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev v osnovni šoli in katera bi morala služiti kot temelj za nadaljnjo konceptualizacijo nadarjenosti in njene sistemske rešitve.

### 3.2 Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev v Republiki Sloveniji

Temeljna listina, ki predstavlja podlago za demokratičnost in enake možnosti v izobraževanju, je *Ustava Republike Slovenije*. V njej je jasno zapisano, da morajo imeti vsi enake človekove pravice ter temeljne svoboščine<sup>28</sup> ter obvezno in svobodno izobraževanje vseh državljanov.<sup>29</sup> V nadaljevanju predstavljamo najbolj relevantne člene oz. programska in zakonodajna izhodišča.

Spoznavni viri, ki v Republiki Sloveniji zakonodajno predstavljajo pravice in položaj nadarjenih učencev, so zapisani v: *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995, 2011); *Zakonu o Osnovni šoli* (1996); *Zakonu o Osnovni šoli* (2006); *Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji* (1999); *Operacionalizaciji Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji* (2000, 2008).

Ostali pomembnejši dokumenti s členu:

Zakonodaja iz leta 1996 navaja, da moramo skrbno, načrtovano in v skladu z zakonom izvajati delo z nadarjenimi učenci. V nadaljevanju *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (1995: 115; 2011: 281) ter *ZOsn* uvrščata nadarjene učence med učence s posebnimi potrebami – kar navaja 2. odstavek 11. člena *ZOsn*.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> 14. člen *Ustave RS* (enakost pred zakonom) navaja naslednje: »V Sloveniji so vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na raso, jezik, spol, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj ali katerokoli drugo osebno okoliščino. Vsi so pred zakonom enaki« (Ustava Republike Slovenije, Ur. l. RS, št. 33/91).

<sup>29</sup> 57. člen (izobrazba in šolanje): »Izobraževanje je svobodno. Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in se financira iz javnih sredstev. Država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo« (Ustava Republike Slovenije, Ur. l. RS, št. 33/91).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) Ur. l. RS, št. 12/1996, 33/97, 54/2000, Odl. US: U-I-72/96, 59/2001, 71/2004, 23/2005-UPB1, 53/2005, 70/2005-UPB2, 60/2006 (63/2006 popr.), 81/2006-UPB3, 102/2007.

<sup>30</sup> 11. člen *ZOsn* (otroci s posebnimi potrebami):

»Otrokom s posebnimi potrebami morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih

Sodobna izdaja *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju* (2011) namenja veliko pozornosti nadarjenim učencem (Vzgoja in izobraževanje nadarjenih učencev: 330–343). V 3. odstavku 12. člena ZOSn (ZOSn, Ur. l. RS št. 81/2006) je zapisano, da se izobraževanje učencev izvaja v skladu s zakonom, tako da jim šola prilagaja metode in oblike dela ter omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. Dokument: *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji* (1999) natančno opredeljuje nadarjene učence in procese odkrivanja nadarjenih učencev; navaja temeljna načela ter oblike in metode dela z nadarjenimi učenci ter predvidene nosilce posameznih nalog.

V Republiki Sloveniji je obvezno izobraževanje urejeno za otroke od 1. do 9. razreda osnovne šole, vendar *Zakon o osnovni šoli* omogoča hitrejše napredovanje,<sup>31</sup> kar pomeni, da obvezno šolanje za uspešnejše učence ne traja 9 let.

Slovenska šolska zakonodaja je pomembno izhodišče razvoja koncepta in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995, 2011) poudarja pomen oz. načelo enakih možnosti in nediskriminiranosti ter možnosti izbire in spodbujanja izvrstnosti (več v: *Bela knjiga* 1995, 2011). *Bela knjiga* navaja tudi težnje po programski diferenciranosti, s katero naj bi približali zahtevnost pouka različnim zmožnostim, motiviranosti in interesom učencev (prav tam: 114).

Zakonodaja iz leta 1996 navaja, da moramo skrbno, načrtovano in v skladu z zakonom izvajati delo z nadarjenimi učenci. *Zakon o Osnovni šoli* (v nadaljevanju ZOSn 1996) z 2. členom opredeljuje cilje osnovnošolskega izobraževanja. Med cilji izstopata dva pomembnejša s področja razvijanja nadarjenih učencev: »Omogočanje osebostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja« (12. alineja prvega odstavka); »Razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje« (13. alineja prvega odstavka).

ZOSn (1996: 879; 2006: 8662) v 11. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami in navaja, »da morajo biti otrokom s posebnimi potrebami zagotovljeni

---

programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci. Otroci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja, imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja. Osnovna šola mora za izvajanje osnovnošolskega programa otrok s posebnimi potrebami zagotoviti strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranih programov« (ZOSn, Ur. l. RS št. 81/2006).

<sup>31</sup> 79. člen ZOSn govori o hitrejšem napredovanju za učence, ki dosegajo nadpovprečne rezultate v učenju in katerim mora osnovna šola na predlog staršev, učiteljev ali šolske svetovalne službe omogočiti, da prej kot v devetih letih končajo osnovnošolsko izobraževanje in s tem izpolnijo osnovnošolsko obveznost. O hitrejšem napredovanju učenca odloča učiteljski zbor v soglasju s starši (ZOSn, Ur. l. RS št. 12/96).

ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje«. Otroci s posebnimi potrebami so po zakonu tudi posebej nadarjeni učenci ...

V 12. členu *ZOsn* (prav tam: 2006) je v tretjem odstavku opredeljeno, kako mora šola izvajati izobraževanje posebej nadarjenih učencev, ki naj bi se izvajalo v skladu z zakonom tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

18. člen *ZOsn* (prav tam) prikazuje možnosti prilagoditve obveznih in izbirnih predmetov (prilagojeni programi) za učence s posebnimi potrebami..

20. člen *ZOsn* (prav tam) govori o razširjenem programu osnovn šole. Za nas sta pomembna predvsem dodatni pouk in interesne dejavnosti.

Dodatni pouk je opredeljen v 23. členu *ZOsn* (prav tam), ki naj se organizira za učence, ki pri posameznih predmetih presegajo določene standarde znanja.

79. člen *ZOsn* govori o hitrejšem napredovanju (prav tam) za učence, ki dosegajo nadpovprečne rezultate v učenju ...

Od 88. do 92. člena *ZOsn* (1996, str. 879) so zapisane določbe o možnostih izobraževanja na domu, kar odpira nove možnosti za nadarjene učence ter tiste, ki terjajo izrazito individualiziran vzgojno-izobraževalni pristop.

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996) navaja:

V 2. členu ... cilji ...1. alineja: »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo«,

11. alineja: »... zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami«,

15. alineja: »... omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva«,

33. alineja: »sredstva za tekmovanja učencev, vajencev in dijakov ter študentov višjih šol in za posebne oblike dela z nadarjenimi.«<sup>32</sup>

*Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji* (1999) natančno opredeljuje nadarjene učence in procese odkrivanja nadarjenih učencev; navaja temeljna načela ter oblike in metode dela z nadarjenimi učenci ter predvidene nosilce posameznih nalog. Glavne sestavine dokumenta Koncepta so: (1) teoretske podlage, (2) postopek odkrivanja nadarjenih učencev, (3) načela za delo z nadarjenimi učenci ter (4) predlagane oblike dela z nadarjenimi učenci v vseh treh obdobjih osnovne šole oziroma v srednjem izobraževanju. S *Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (v nadaljevanju Koncept) in njegovo operacionalizacijo (2000, 2008) ter uradno sprejetimi spremembami in dopolnili morajo biti v slovenskem

<sup>32</sup> Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Dostopno na <http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis-ZAKO445.html> (10. 10. 2011).

izobraževalnem prostoru temeljito seznanjeni vodstveni in svetovalni delavci osnovne šole. *Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (2000) je nastala na osnovi *Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. V gradivu so natančneje predvideni in opredeljeni koraki uvajanja in izvajanja Koncepta, poleg tega so predstavljene tudi osnovne aktivnosti, ki jih ti koraki vsebujejo, in sicer: (1) priprava na uvajanje Koncepta na posamezni šoli, (2) odkrivanje nadarjenih učencev, (3) delo z nadarjenimi učenci in (4) analiza izvajanja programov, evalvacija uresničevanja Koncepta ter dopolnjevanje in načrtovanje novih programov.

#### 4 SKLEPI IN PREDLOGI

Pregled nacionalnih zakonodajnih in programskih dokumentov v Republiki Sloveniji kaže na prisotnost skrbi za socialno vključenost nadarjenih učencev v osnovnem šolstvu. Različni zakoni in podzakonski akti, ki smo jih predstavili, navajajo pomembnost izobraževanja tovrstne skupine otrok, čeprav je na področju operacionalizacije še veliko vrzeli. Zakonska izhodišča sicer poudarjajo pomen oskrbe nadarjenih učencev, prav tako se je v Sloveniji konceptualno poenotil postopek prepoznavanja nadarjenih učencev, vendar ugotavljamo, da (še) nimamo razvitega specializiranega, enotnega kurikularnega modela oz. alternativne različice le-tega. Sledi spoznanje, da se morajo slovenske osnovne šole prilagajati notranjim administrativnim, pedagoškim razmeram pri pripravi posebnih programov vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci.

Na tem mestu izpostavljamo dodatno pomanjkljivost, ki poleg zgoraj navedenega kaže, da prav tako (še) nimamo konkretnih empiričnih podatkov, ki bi poglobljeno in nazorno prikazali dinamiko dela z nadarjenimi v slovenskem izobraževalnem prostoru. Na podlagi temeljitih raziskav bi namreč veliko lažje umestili celotno področje dela z nadarjenimi v širši družbeno-politični kontekst. Ugotovitve ekspertne skupine (*Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*, 1999) pa opozarjajo tudi na nekatere tehnične in strokovne ovire pri prepoznavanju in delu z nadarjenimi učenci v osnovni šoli ter vprašljivo kompetentnost učiteljev za ocenjevanje nadarjenosti ter dolgotrajnost in administrativno zahtevnost postopka identifikacije na račun dejanskega dela z nadarjenimi učenci (Juriševič 2010).

V petdesetih letih prejšnjega stoletja je Wolfle (1954) opozoril na to, da mora še tako številen narod spoštovati majhno skupino posameznikov, ki zaradi svojih sposobnosti igrajo usodno vlogo v znanstvenem, industrijskem, tehnološkem in kulturnem razvoju. Podobno je celih 50 let kasneje poudaril tudi predsednik azijsko-pacifiškega združenja za nadarjene in talentirane otroke v Singapurju prof. Kuo Ching - Chih (2008). Čeprav je v Sloveniji identificiranih veliko nadarjenih učencev, še nimamo konkretnih podatkov oz. specifične, mednarodno primerljive

ocene stopnje udejanjanja razvijanja/socialne kohezivnosti tovrstne skupine učencev. Na podlagi številnih analiz utemeljeno menimo, da v slovenskem prostoru kljub številnim napredkom na področju odkrivanja in nadaljnega dela z nadarjenimi učenci ni dovoljšnje normativno sistematizirane skrbi za razvoj njihovih sposobnosti ter mentalne in druge oskrbe. V slovenskem izobraževalnem prostoru je na področju socialne kohezivnosti in vrednotenja znanja še vedno preveč vrzeli, kar potrjuje tudi pereči problem t. i. »bega možganov«, kjer najboljši in najbolj ambiciozni posamezniki odhajajo v tujino,<sup>33</sup> kjer so možnosti za njihovo osebno in poklicno rast veliko boljše kot v domači deželi. Sprememb na tem področju ni moč pričakovati v hitrem času, vendar lahko pričnemo z uvajanjem slednjih že v rednem osnovnošolskem izobraževanju, saj lahko s tem preprečimo izgubo potencialov, bodočih strokovnjakov, znanstvenikov.

### *Predlogi sistemskih rešitev ter usmeritve za nadaljnje znanstveno-raziskovalno in pedagoško delo:*

Prva iztočnica za nadaljnje raziskovalno delo se nanaša na spoznanje, da imajo nadarjeni in talentirani učenci enake pravice do razvojnega kurikuluma, ki bo spodbujal njihove sposobnosti, temeljil na zadovoljevanju individualnih potreb in sprejemanju drugačnosti. Šole morajo pri svojem delu upoštevati in razvijati predvsem zavest o individualnih potrebah sposobnejših in uspešnejših učencev, postopke za odkrivanje tovrstnih učencev, longitudinalne raziskave, ki temeljijo na spodbujanju razvoja učencev, edukacijske strategije, ki so uporabne tako v razredu (šoli) kot tudi izvenšolskemu delu. Kritika celotnega sistema poučevanja nadarjenih učencev se v slovenskem prostoru nanaša predvsem na to, da k obravnavi problematike ne pristopamo holistično. Pri delu s tovrstno skupino učencev ali individuami moramo poskrbeti za ustrezen učni načrt, učni model, diferencirane vsebine in učne cilje, višje standarde znanja ter široko paleto izbora didaktično-metodičnih elementov, ki si jih lahko učitelji prilagajajo glede na specifične učnega predmeta. K temu pa moramo dodati obvezno spodbujanje ustvarjalnosti ter kritičnega mišljenja.

*Učitelj bi moral izhajati iz koncepta na učenca usmerjenega učenja s prilagojenimi standardi znanj, individualiziranimi učnimi pristopi s poudarkom na spodbujanju in zviševanju kvalitete dela za vsakega individuuma. To pomeni, da bi*

---

<sup>33</sup> Konkretnih podatkov, ki bi osvetlili problematiko bega slovenskih izobražencev v tujino, nimamo. E. Kobal je leta 2000 opravil raziskavo, s katero je skušal ugotoviti, kakšen je slovenski znanstveni potencial v svetu. Ker so bili razpoložljivi podatki izredno pomanjkljivi, ni prišel do ključnega seznama (številka še zdaleč ni dokončna, zaenkrat se giblje pri številu raziskovalcev z magisterijem ali doktoratom – 315). Statistični urad RS letno prikazuje podatke selitve v tujino, po katerih smo ugotovili, da se je od leta 2009 iz Slovenije odselilo 34.725 slovenskih državljanov. Zadnji popis prebivalstva kaže, da ima visoko podiplomsko izobrazbo (magisterij ali doktorat) 16.388 (0,83 %) prebivalcev RS, visoko dodiplomsko izobrazbo pa 114.630 (5,82 %) od skupno 1.968.759 državljanov RS. Ugotavljamo, da se je v zadnjih dveh letih v tujino odselilo 1,76 % slovenskega prebivalstva, med katerimi je posledično tudi določen odstotek tistih z visoko izobrazbo. Dostopno na medmrežju: <http://www.stat.si/> (4. 11. 2011).

moral pripraviti in avtonomno, strokovno uporabljati individualiziran učni program za učenca, diferenciaran učni načrt z višjimi standardi znanja ter druga učna sredstva, ki bi jih smiselno uporabljal v kombinaciji s pestrim naborom različnih strategij pouka (prilagojenim željam, potrebam, zmožnostim in interesom učenca). Pri tem moramo poudariti strokovno, akademsko svobodo učitelja podajanju, prilagajanju strokovnih vsebin za učno uspešne učence, pri izbiri najprimernejših učnih metod in oblik ter učnih pripomočkov pri pouku.

Tretja usmeritev poudarja pomen temeljite priprave učnega gradiva, ki bo prilagojeno tudi nadarjenim in talentiranim učencem. Založbe in avtorji didaktičnega gradiva bi morali upoštevati tudi potrebe in predvsem lastnosti tovrstnih učencev, različne vrste inteligence in predvsem višje sposobnosti, ki jih ločujejo od povprečja ostalih vrstnikov.

Četrty predlog se nanaša na zakonska izhodišča, ki bi jih morali normativno sistematizirati oz. strokovno formalizirati s *Pravilnikom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci*. V pravilniku bi se morali osredotočiti tudi na različna specifična predmetna področja (naravoslovna in družboslovna). Prav tako bi bilo smiselno vzpostaviti ustrezno terminologijo na področju učne uspešnosti in predvsem specifične nadarjenosti za določena področja.

Načela enotnosti, pravičnosti, enakih možnosti, vključenosti in zagotavljanja šolske uspešnosti za vse otroke so v Sloveniji temeljni standardi v organizaciji in razvoju kakovostne osnovne šole. Razlike v učencih je potrebno upoštevati, vendar na način, da se vsi učenci razvijajo v najširšem možnem okviru. Vsak posameznik ima torej temeljno pravico razvijati svoje sposobnosti in morebitne izjemne potenciale, kar mu mora prvovrstno omogočiti država s svojim šolskim sistemom in usmerjenostjo v razvoj »družbe za vse«.

## 5 VIRI IN LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bezić, Tanja, Deutsch, Tomi (2008): *Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ – identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole: Poročilo o anketni raziskavi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, Tanja et al. (2009): *Poročilo o analizi stanja o identificiranih nadarjenih učencih devetih razredov OŠ za šol. leto 2008/2009 in 2007/2008*. Ljubljana: Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, Zavod RS za šolstvo.
- Blažič, Marjan, Ivanuš Grmek, Milena, Kramar, Martin, Strmčnik, France (2003): *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

- Borota, Bogdana, Cencič, Majda, Hozjan, Dejan (2011): *Izvajanje socialne kohezivnosti v vzgojno-izobraževalni praksi, opis raziskave*.
- Ferbežer, Ivan (2002): *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Haralambos, Michael, Holborn, Martin (2001): *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Hansen, Jan, Feldhusen, Johan Frederick (1994): Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly* 38 (3). 115–121.
- Hozjan, Dejan, Borota, Bogdana (2011): Socialna kohezivnost v vzgoji in izobraževanju – razkorak med teorijo in prakso. Borota, Bogdana, Hozjan, Dejan (ur.): *Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju*. Koper: Pedagoška fakulteta. 17–26.
- Juriševič, Mojca (2011): Nadarjeni učenci v osnovni in srednji šoli. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20za%20nadarjene%20ucence.pdf> (10. 10. 2011).
- Kodelja, Zdenko (2006): *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Koncept (2008): *Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.  
<http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publicacije/Koncept-dela-Ucne-tezave-v-OS.pdf> (16. 11. 2011).
- Koncept Odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999)*. <http://www.zrss.si/pdf/SSD-nadarjeni%20koncept.pdf> (10. 10. 2011).
- Malnar, Brina (1996): *Zasnova družbene neenakosti*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Milharič - Hladnik, Mirjam (2003): Bogastvo konceptualizacije in analiz šolske pravičnosti. Peček, Mojca, Razdevšek - Pučko, Cveta (ur.): *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. 49–61.
- Opara, Božidar et al. (2010): *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Operacionalizacija koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi (2000)*. <http://www.zrss.si/doc/SSD-SSD-SSD-Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc> (8. 11. 2011).
- Peček, Mojca, Razdevšek - Pučko, Cveta et al. (2003): *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Strmčnik, France (1987): *Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, France (1995): Skrb za razvoj nadarjenih učencev. *Vzgoja in izobraževanje* 33, 2. 13–17.
- Tancig, Simona, Dekleva, Bojan (2002): *Izhodišča za uveljavljanje enakih možnosti pri izvajanju novih študijskih programov na vseh treh stopnjah. Priloga 3*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani: Strukturni skladi EU v Sloveniji. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/ess2/pdf>. (2. 10. 2011).

- Zadnikar, Darij (2003): Šola pod neoliberalizmom. Peček, Mojca, Razdevšek - Pučko, Cveta (ur.): *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. 11–49.
- Zakon o osnovni šoli (1996)*. Uradni list RS.
- Zakon o osnovni šoli (2006)*. Uradni list RS 81/2006, str. 8662. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535> (18. 10. 2011).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996)*. št. Uradni list RS št. 12/1996 (23/1996 popr.). <http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis-ZAKO445.html> (18. 10. 2011).
- Woffle, Dael (1954): *America's resources for specialized talent*. New York: Harper and brothers.



# INDEX

## A

ability 47, 54, 56, 123, 146, 153–155, 226, 228, 236–238, 243, 247, 258, 264, 270, 308, 314  
acceptability 130, 268, 269  
active participation 59–60, 160–163, 290, 307  
advice 99, 236, 296  
ageing population 115  
alternative school 105, 229

## C

children with special needs 39, 49–61, 73, 80–83, 87–92, 95–107, 117, 187–193, 199–209, 215–220, 236, 289–290, 311–313  
children's participation 156, 160, 178  
co-education 227, 235  
cognitive deficit 221  
cognitive potential 111–125, 258, 261, 263, 266, 267, 291  
collectivism 176, 268, 270  
compensation measure 122, 125  
competence 23–28, 53, 57, 156, 166, 177, 248, 263  
competitiveness 39–40, 65, 112–120  
concept of identification and work with gifted 54–56, 289–298, 309–313  
conscientiousness 130  
creativity in education 55–58, 101, 104, 105, 148, 255, 257, 270, 291, 295  
curriculum 38, 55, 59, 69, 73, 87, 154, 160, 162–164, 200–208, 261–266, 309  
curriculum for gifted 261–266, 309

## D

democracy 38, 42, 43, 311  
developmental stage 244–247

didactical knowledge 81, 85, 86  
differentiation 43, 73, 85, 132, 135, 173–175, 225–239

## E

education 38–44, 51–53, 74, 79–81, 95, 115–117, 122–125, 129, 155–157, 160, 176–181, 243, 261–272, 290–292, 306–315  
education quality 202, 232, 292, 300, 316  
empathy 73, 269  
equal opportunities 40–42, 79–80, 150, 307  
exclusion 113–114  
external differentiation 225–239, 243–250

## F

flexible differentiation 237, 245

## G

giftedness 38, 43, 49, 53–55, 56–58, 103, 174, 233, 246, 255–271, 289–301, 305–316  
globalisation 22, 177  
group identification 132–135

## H

Heterogeneity 27–29, 73, 99, 103, 135, 174, 194, 237, 243–248, 263, 272, 307  
holistic approach 31, 255–272  
human capital 40, 77, 119, 121, 122, 154  
human rights 50, 79, 311  
humanistic perspective of giftedness 261, 269–271  
humanistic psychology 261

**I**

identification of gifted 56, 263, 272  
identity 133, 172  
inclusion 53, 92, 95–107, 155, 173–176,  
289–292  
inclusive class/grade 215–220  
inclusive education 49, 96–106, 173,  
190, 237, 307  
individualisation 28, 173–176, 207,  
247–250  
innovativeness 114–116, 126  
integration 23, 36–37, 96–103, 249  
internal differentiation 245–247, 310

**J**

justice 35, 48, 50, 73, 79, 119, 171,  
176, 268, 293, 301, 305–308, 316

**K**

kindergarten 48, 67, 124, 154, 164,  
231  
knowledge of externalisation 131–132,  
135  
knowledge of internalisation 131–133

**L**

labour market 35, 115–117, 159  
learning community 171–181  
learning failure 143, 266, 308  
legislative and programme platform  
21, 35, 47, 74, 79, 95, 158, 224,  
242, 305, 311–316  
lifelong learning 116, 188, 208  
linguistic knowledge 41, 48, 80–91,  
124, 144, 145, 228, 238, 245  
loneliness 270, 297

**M**

marginalization 100, 116, 118, 187–188,  
208  
mental health 97, 160, 167  
metacognition 163, 179–180, 258

moral-ethical perspective of giftedness  
266–271  
mother tongue 80–87, 120, 245, 248

**N**

natural sciences 215–219, 264, 316  
neuro-science 59–60  
neuroticism 130

**O**

objectives of school system 79, 226  
openness 130, 148

**P**

parents 72, 97, 112, 119–121, 142–145,  
161, 162, 229, 231–235, 263, 271  
participatory epistemology 21–24,  
personal traits 129–131  
PISA 117–122, 174, 180–181  
poverty 38, 114, 118–120, 155, 171  
primary school 41–44, 67, 84, 97, 125,  
216, 226–239, 292–301, 310–316  
private school 192–195, 226–239

**Q**

qualitative education 71, 75, 81, 95,  
99, 150, 171, 232

**R**

reference school 91  
reflection 47, 49, 105, 160, 173, 176  
religious school 229  
resilience 60, 153–167  
Romany 48

**S**

school legislation 40, 79, 97, 311–312  
school reform 80, 188, 200  
school system reform 80, 179  
segregation 11, 96, 125, 237, 306  
self-esteem 158, 166, 250, 264, 294,  
298–301

Slovenian as second language 84–86  
social capital 44, 65, 156  
social cohesion 35–39, 48, 65, 70–74,  
77, 129, 157, 171, 289–292  
social competence 130–132  
social differentiation 225, 226  
social exclusion 37, 111, 113–115  
social inclusion 289–291, 297–298,  
300  
social integration 36  
social learning 243, 271  
social self-esteem 158, 263  
social transfer 113, 115, 120–123  
social vulnerability 111–113, 124  
social welfare 47, 57, 111, 118, 119,  
124, 177  
solidarity 36, 65, 102, 117, 171  
special education 52, 96–98  
staff training 103, 104, 264, 265  
sustainability of welfare state 111–123  
system solution 87, 245, 311

**T**

talent 53–58, 166, 205, 233, 255–270,  
275–283, 291, 307–316  
teacher of gifted 290–292  
teaching differentiation 225, 307  
teaching language 41, 80, 82, 84, 124,  
144–146, 187, 228  
terminology 48–60, 157

**V**

Value 37, 39, 43, 60, 73, 133, 148,  
158, 233, 261  
vulnerable children and adolescents  
111–113, 123, 153–167

**W**

welfare state crisis 111–125  
White Paper 79, 92, 244, 245, 293,  
294, 311, 312  
work with gifted 290–292, 276–287,  
290–296, 310–314



# STVARNO KAZALO

## A

aktivna participacija 59–60, 160–163, 290, 307  
alternativne šole 105, 229

## B

Bela knjiga 79, 92, 244, 245, 293, 294, 311, 312

## C

cerkvene šole 229  
cilji šolskega sistema 79, 226

## Č

človekove pravice 50, 79, 311  
človeški kapital 40, 77, 119, 121, 122, 154

## D

delo z nadarjenimi 290–292, 276–287, 290–296, 310–314  
demokracija 38, 42, 43, 311  
didaktično znanje 81, 85, 86  
diferenciacija 43, 73, 85, 132, 135, 173–175, 225–239  
družbena blaginja 47, 57, 111, 118, 119, 124, 177  
duševno zdravje 97, 160, 167

## E

empatija 73, 269  
enake možnosti 40–42, 79–80, 150, 307

## F

fleksibilna diferenciacija 237, 245

## G

globalizacija 22, 177

## H

heterogenost 27–29, 73, 99, 103, 135, 174, 194, 237, 243–248, 263, 272, 307  
holističen pristop 31, 255–272  
humanistična perspektiva nadarjenosti 261, 269–271  
humanistična psihologija 261

## I

identifikacija nadarjenih 56, 263, 272  
identifikacija s skupino 132–135  
identiteta 133, 172  
individualizacija 28, 173–176, 207, 247–250  
inkluzija 53, 92, 95–107, 155, 173–176, 289–292  
inkluzivna vzgoja in izobraževanje 49, 96–106, 173, 190, 237, 307  
inkluzivni oddelki 215–220  
inovativnost 114–116, 126  
integracija 23, 36–37, 96–103, 249  
izključevanje 113–114  
izobraževanje 38–44, 51–53, 74, 79–81, 95, 115–117, 122–125, 129, 155–157, 160, 176–181, 243, 261–272, 290–292, 306–315

## J

jezikovno znanje 41, 48, 80–91, 124, 144, 145, 228, 238, 245

## K

kakovost edukacije 71, 75, 81, 95, 99, 150, 171, 232  
kakovost izobraževanja 202, 232, 292, 300, 316  
koedukacija 227, 235  
kognitivni potencial 111–125, 258, 261, 263, 266, 267, 291

kognitivni zaostanek 221  
 kolektivizem 176, 268, 270  
 kompenzacijski ukrepi 122, 125  
 kompetence 23–28, 53, 57, 156, 166,  
 177, 248, 263  
 koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi  
 54–56, 289–298, 309–313  
 konkurenčnost 39–40, 65, 112–120  
 kriza državne blaginje 111–125  
 kurikulum 38, 55, 59, 69, 73, 87, 154,  
 160, 162–164, 200–208, 261–266,  
 309  
 kurikulum za nadarjene 261–266, 309

## M

marginalizacija 100, 116, 118, 187–188,  
 208  
 materinščina 80–87, 120, 245, 248  
 metakognicija 163, 179–180, 258  
 moralno etična perspektiva nadarjeno-  
 sti 266–271

## N

nadarjenost 38, 43, 49, 53–55, 56–58,  
 103, 174, 233, 246, 255–271, 289–  
 301, 305–316  
 naravoslovje 215–219, 264, 316  
 nevroticizem 130  
 nevroznanost 59–60  
 notranja diferenciacija 245–247, 310

## O

odprtost 130, 148  
 osamljenost 270, 297  
 osebnostne poteze 129–131  
 osnovna šola 41–44, 67, 84, 97, 125,  
 216, 226–239, 292–301, 310–316  
 otroci s posebnimi potrebami 39, 49–  
 61, 73, 80–83, 87–92, 95–107, 117,  
 187–193, 199–209, 215–220, 236,  
 289–290, 311–313

## P

participacija 113  
 participacija otrok 156, 160, 178  
 PISA 117–122, 174, 180–181  
 pravičnost 35, 48, 50, 73, 79, 119,  
 171, 176, 268, 293, 301, 305–308,  
 316  
 pripoznanje 172–174

## R

ranljivi otroci in mladostniki 111–113,  
 123, 153–167  
 razvojni stadij 244–247  
 referenčna šola 91  
 refleksija 47, 49, 105, 160, 173, 176  
 reforma izobraževalnega sistema 80,  
 179  
 revščina 38, 114, 118–120, 155, 171  
 rezilientnost 60, 153–167  
 Romi 48

## S

samopodoba 158, 166, 250, 264, 294,  
 298–301  
 segregacija 11, 96, 125, 237, 306  
 sistemske rešitve 87, 245, 311  
 slovenščina kot drugi jezik 84–86  
 socialna diferenciacija 225, 226  
 socialna integracija 36  
 socialna izključenost 37, 111, 113–115  
 socialna kohezija 35–39, 48, 65, 70–74,  
 77, 129, 157, 171, 289–292  
 socialna kompetentnost 130–132  
 socialna ranljivost 111–113, 124  
 socialna samopodoba 158, 263  
 socialna vključenost 289–291, 297–298,  
 300  
 socialni kapital 44, 65, 156  
 socialni transferji 113, 115, 120–123  
 socialno učenje 243, 271  
 solidarnost 36, 65, 102, 117, 171  
 specialna pedagogika 52, 96–98

sposobnost 47, 54, 56, 123, 146, 153–155, 226, 228, 236–238, 243, 247, 258, 264, 270, 308, 314

sprejemljivost 130, 268, 269

staranje prebivalstva 115

starši 72, 97, 112, 119–121, 142–145, 161, 162, 229, 231–235, 263, 271

svetovanje 99, 236, 296

## Š

šolska reforma 80, 188, 200

šolska zakonodaja 40, 79, 97, 311–312

## T

talent 53–58, 166, 205, 233, 255–270, 275–283, 291, 307–316

terminologija 48–60, 157

trg dela 35, 115–117, 159

## U

učeča se skupnost 171–181

učitelj nadarjenega 290–292

učna diferenciacija 225, 307

učna neuspešnost 143, 266, 308

učni jezik 41, 80, 82, 84, 124, 144–146, 187, 228

usposabljanje zaposlenih 103, 104, 264, 265

ustvarjalnost v izobraževanju 55–58, 101, 104, 105, 148, 255, 257, 270, 291, 295

## V

vedenje ponotranjenja 131–132, 135

vedenje pozunanjenja 131–133

vestnost 130

vrednote 37, 39, 43, 60, 73, 133, 148, 158, 233, 261

vrtec 48, 67, 124, 154, 164, 231

vseživljenjsko učenje 116, 188, 208

vzdržnost države blaginje 111–123

vzgoja 73, 95, 154, 226, 243

## Z

zakonodajna in programska izhodišča 21, 35, 47, 74, 79, 95, 158, 224, 242, 305, 311–316

zasebne šole 192–195, 226–239

zunanja diferenciacija 225–239, 243–250

## Ž

življenjska odpornost in prožnost (glej rezilientnost)





# AUTHORS INDEX

## A

Ahrling, Ingrid 243, 246–248, 251  
Armstrong, Ann Cheryl 289, 291, 301  
Armstrong, Derrick, 289, 291, 301  
Artač, Jana 61  
Aunio, Pirjo 289, 304  
Aylett, Alex 149, 151

## B

Bąbel, Przemysław 97, 107  
Bajc, Katja 151  
Baker, Janice 191, 198  
Barger-Anderson, Richael 201, 210  
Bargerhuff, Mary 220  
Barle Lakota, Andreja 155, 166–167  
Barnes, Steven 57–58, 61  
Barrett, Emma 210  
Barrett, Margaret 178, 182  
Barton, Len 49, 61, 176, 182  
Bassett, Dane 210  
Bates, Janet 57, 58, 61, 138  
Bean, Suzanne 57, 58, 62  
Beck, Ulrich 112, 115, 126, 249, 250–251  
Beck, Wolfgang 171, 182, 291, 301  
Becker, Bronwyn 168  
Bečaj, Janez 152, 153, 159, 167  
Benard, Bonnie 60, 158–162, 164, 166–167  
Berger, Brigitte 29, 32  
Berger, Peter Ludvig 29, 32  
Bezić, Tanja 57–58, 61, 295–296, 299, 301, 304, 309, 316  
Bingham, Roger 62  
Black-Hawkins, Kristine 290, 301  
Blandow, Jürgen 250–251  
Blažič, Ana 297, 301  
Blažič, Marjan 297, 301, 305, 316  
Boaler, Jo 149, 151

Boman, Peter 158, 169  
Bönsch, Martin 243, 245–248, 251  
Borota, Bogdana 65, 71, 78, 306, 317  
Bourdieu, Pierre 121, 123, 126  
Borges, Kim 135, 138, 170  
Buttriss, Jacque 55, 61

## C

Callander, Ann 55, 61  
Campbell, Jim 291, 292, 304  
Cankar, Gašper 152  
Capshaw, Clark 187, 196  
Caseau, Dana 220  
Caspi, Avshalom 130, 131, 135–137  
Cefai, Carmel 161, 166–167  
Cencič, Majda 216, 220, 225, 317  
Chamberlain, Anne 292, 304  
Chapman, James 158, 167  
Cicchetti, Dante 139, 157, 168  
Ciperle, Jože 225, 227, 240  
Cline, Tony 289, 290, 302  
Coatsworth, Douglas 163, 169  
Cook, Lynne 201, 210  
Costa, Paul 130, 138  
Cotič, Mara 141, 189  
Craig, Howley 249, 251  
Craig, Ian 136, 138  
Craven, Rhonda 299, 303  
Cropley, Arthur 104, 107  
Cross, Tracy 54, 299, 301  
Cvetković Lay, Jasna 270–271, 273

## Č

Čagran, Branka 149, 152  
Čermelj, Lovro 239–240  
Čuk, Ivan 80, 92

## D

Dąbek, Anna 97, 104, 107  
 Darling-Hammond, Linda 196, 204, 210  
 David, Judy 197, 205, 211  
 Davidson, Janet 54, 62, 63  
 Day, Christopher 103, 107  
 De Bono, Edward 104, 107  
 De Pauw, Sarah 130, 131, 137  
 De Raad, Boelle 130, 137  
 Deater-Deckard, Kirby 136, 139  
 DeFries, John 136, 138  
 Dekleva, Bojan 307, 317  
 Delors, Jacques 168  
 Derganc, Anton 226, 240  
 Deutsch, Tomi 316  
 Devetak, Iztok 220  
 Dewey, John 175, 182  
 DiLalla, Lisabeth 132, 137  
 Dobrowolowicz, Witold 95, 104, 107  
 Dornbusch, Sanford 134, 137  
 Dražumerič, Stane 152  
 Duffy, Amanda 133–134, 137  
 Dumas, Jean 131, 138  
 Durkheim, Emil 8–9, 36, 44  
 Dycht, Marzena 95, 107  
 Dykcik, Władysław 95, 107  
 Dyrda, Beata 106–107  
 Dyson, Alan 290, 302

## Đ

Đurišić-Bojanović, Mirjana 25, 30–32

## E

Easterly, William 79, 92  
 Eilingsfeld, Heinz 26, 32  
 Eisenberg, Nancy 131, 137  
 Engelbrecht, Petra 209–210  
 Eron, Leonard 137  
 Esping-Andersen, Gosta 118–122, 126

## F

Fabes, Richard 137  
 Faliszek, Krystyna 95, 107

Farley, Celine 138  
 Farrell, Peter 290, 302  
 Feldhusen, Johan Frederick 54, 56, 317  
 Ferbežer, Ivan 54, 56, 58, 61, 255, 258,  
 262–263, 265, 267, 270, 273–274,  
 309, 317  
 Ferfolja Bitežnik, Marta 239, 240  
 Ferlander, Sara 37, 44  
 Florian, Lani 290, 301  
 Forlin, Chris 208, 210  
 Forrest, Ray 36, 44, 65, 78  
 Foster, Lawrence 27, 33  
 Foucault, Michel 182  
 Frederickson, Norah 289–290, 302  
 Freeman, Joan 54, 138, 291, 299, 300,  
 302  
 Friend, Marilyn 201, 210  
 Fuchs, Douglas 190, 196, 200, 210  
 Fuchs, Lynn 200, 210  
 Funder, David 129, 137

## G

Gabrič, Aleš 226, 240  
 Gagné, François 54–55, 57, 61, 62  
 Gallannaugh, Francis 290, 302  
 Gardner, Howard 263, 272, 273  
 Gartner, Alan 194, 197, 211–212  
 Gennari, Patricia 200, 213  
 Geppert, Klaus 243–244, 251  
 Gess-Newsome, Julie 215, 221  
 Gewirtz, Abigail 158–159, 169  
 Giangreco, Michael 202, 210  
 Giegel, Hans-Joachim 26, 33  
 Gillmore, Mary 137  
 Giza, Teresa 104, 107, 283, 287  
 Glasgow, Kristan 134, 137  
 Glažar, Saša 215, 220  
 Godin Gaston, Brown Bruce 138  
 Gojkov, Grozdanka 21–22, 25, 29, 31,  
 33, 265, 273  
 Golden, Christine 60, 62  
 Grebenc, Vera 154, 159, 168

Green, Andy 79, 92  
Gril, Alenka 132, 138, 139  
Grotberg Henderson, Edith 60, 62, 158,  
168  
Grotowska-Leder, Jolanta 95, 107  
Guerra, Nancy 137  
Guralnick, Michael 196  
Guthrie, Ivanna 137

**H**

Habermas, Jürgen 26–27, 33, 177,  
182  
Hacker, Jacob 113, 126  
Hall, Tracey 208, 213  
Hammeken, Peggy 196  
Hansen, Jan 174, 317  
Hansen, Kirsten 174, 182  
Hanushek, Eric 189, 196  
Hanuš, Barbara 80, 93  
Haralambos, Michael 317  
Harris, Judy 133–137  
Heckmann, Friedrich 93  
Henderson, Nan 61–62, 158, 161–168  
Henricsson, Lisbeth 135, 137  
Henry, David 134, 137  
Herzog, Patricia Susan 27, 33  
Heyneman, Stephen 38, 44  
Hill, Dave 177, 182  
Hoffman, Michael 105, 108  
Holborn, Martin 306, 317  
Hooker, Mary 207, 210  
Hopkinson, David 57, 58, 62  
Hoppe, Marilyn 137  
Howard, Sue 160–162, 165–166, 168,  
272  
Howell, Colleen 210  
Hozjan, Dejan 16–17, 35, 65, 71, 78,  
210, 306, 310, 317  
Hribernik, Aljaž 115–116, 126  
Huesmann, Rowell 137  
Hurley, Eric 292, 304  
Hurrelmann, Klaus 250–251  
Hutcheson, Graeme 290, 302

**I**

Idan, Orly 163, 168  
Isherwood, Robert 201, 210  
István Varga, Štefan 238, 240  
Ivanuš Grmek, Milena 144–145, 149,  
152, 316

**J**

Jaklič, Marko 115–116, 126  
Johnson, Bruce 156, 160–162, 165–166,  
168  
Jones, Tammy 178, 182  
Juriševič, Mojca 263, 273, 289–292,  
298–300, 302–303, 314, 317

**K**

Kaluža, Nataša 236, 240  
Karnes, Frances 57, 58, 62  
Katz, Jennifer 202, 211  
Kaufmann, Roxane 174, 182  
Kavčič, Tina 129–132, 136, 138–139  
Kavkler, Marija 215, 220, 236, 240  
Kearney, Kathi 291, 299, 303  
Kearns, Ade 36, 44, 65, 78  
Keen, Margaret 210  
Keilner, Heinrich 32  
Kilpatrick, Sue 178, 182  
King-Sears, Margaret 206, 211  
Kirch, Susan 216, 220  
Klafki, Wolfgang 27, 33  
Kline, Lynn 212  
Knez, Mihaela 80, 93  
Kobal Grum, Darja 168  
Kodelja, Zdenko 307–308, 317  
Kohnstamm, Geldolph 130, 138  
Kolenc, Janez 168  
Kolenec, Franci 215, 220  
König, Eckard 33  
Korez, Ivanka 273  
Korinek, Lori 202, 213  
Košir, Katja 179, 183, 292, 304

Kovač Šebart, Mojca 159, 168  
 Kramar, Martin 316  
 Krek, Janez 79, 159, 168, 171, 182, 229,  
 240, 302  
 Kristensen, Peer 114–116, 126  
 Kroflič, Robi 177, 183, 289, 303  
 Kron, Friedrich 25, 33  
 Kuhar, Metka 112, 127  
 Kumar, Ravi 177, 182, 238  
 Kunc, Norman 202, 211

## L

La Cerra, Peggy 59, 60, 62  
 Ladd, Gary 135, 138  
 LaFreniere, Peter 131, 138  
 Lambert, Jean 138  
 Lansdown, Gerison 190, 196  
 Łaszczyk, Jan 275, 277–281, 287  
 Lebarič, Nada 168  
 Lesage, Dominique 138  
 Lesar, Irena 62, 80, 92  
 Lesko, Jim 206–207, 211  
 Lewis, Jeff 54, 158, 168  
 Likozar, Anton 228, 240  
 Limont, Wiesława 104, 108, 275, 282,  
 287  
 Lin, I-Chun 134, 137  
 Lindsay, Geoff 203, 211, 290, 303  
 Lipec, Mojca 220  
 Lipkowski, Otton 95, 108  
 Lipsky, Dorothy 194, 197, 211–212  
 Lockwood, David 36, 44  
 Lončar, Dragotin 227, 240  
 Loughran, Sandra 187, 199, 211  
 Luecking, Evelyn 54, 63  
 Luftig, Richard 298, 303  
 Lundal, Lisbeth 183  
 Luthar, Suniya 62, 139, 157–158, 168  
 Lynch, James 206, 211  
 Lyotard, Jean-Francois 27, 33

## M

Macura-Milovanović, Sunčica 33  
 Magajna, Lidijan 60, 159, 168  
 Malačič, Janez 148–149, 150–151  
 Malnar, Brina 306, 317  
 Marcus, Jennifer 132, 137  
 Marentič Požarnik, Barica 54, 62, 174,  
 183, 216, 220, 262, 267, 269  
 Margalit, Malka 158, 163, 168  
 Marjanovič Umek, Ljubica 124, 126,  
 142, 150–151  
 Marland, Sidney 55–56, 62  
 Marsh, Herbert 158, 299, 303  
 Marshall, Katy 157, 161, 168  
 Marszałek, Lidia 95, 107  
 Martin, Edwin 158, 189, 197, 317  
 Martin, Reed 197  
 Mastropieri, Margo 208, 211–212  
 McClearn, Gerald 138  
 McCrae, Robert 130, 138  
 McGuffin, Peter 136, 138  
 McLaughlin, Virginia 202, 213  
 McLeskey, James 197, 199–200, 202,  
 211  
 Medveš, Zdenko 154, 169, 236, 240,  
 274  
 Medvešek, Mojca 126  
 Meichenbaum, Donald 159–160, 164,  
 166, 169  
 Melosik, Zbyszko 97, 108  
 Meltzer, Lynn 158, 169  
 Mencin-Čeplak, Metka 33  
 Mercer, Ann 197, 205–206, 211  
 Mercer, Cecil 197, 205–206, 211  
 Mervielde, Ivan 130–131, 137  
 Metljak, Mira 171, 182, 302  
 Mikailova, Ulviya 211  
 Milharič - Hladnik, Mirjam 306, 317  
 Milstein, Mike 162–166, 168  
 Mirenda, Pat 202, 211  
 Mitchell, Anne 187–188, 197, 211, 205  
 Mitchell, David 187–188, 197, 205, 211,  
 289, 299, 303

Mock, Devery 190, 196  
Moltzen, Roger 303  
Mönks, Franz 54, 263, 291, 303  
Montecinos, Cristian 236, 240  
Mooij, Ton 129, 138  
Morgan, Paul 190, 196  
Morrison, Diane 137  
Moss, Peter 47, 62  
Munday, Sarah 57, 58, 61  
Murowchick, Elise 137  
Musek, Janek 172, 183

**N**

Nagy, Mirt 61, 262, 273  
Nesdale, Drew 133–134, 137  
Nichols, Marci 298, 303  
Nielsen, Jakob 240  
Noddings, Nel 29, 33  
Norman, Katherine 211, 215–216, 220  
Novak Lukanovič, Sonja 238, 240  
Nowicki, Elizabeth 290, 303

**O**

O'Connor, Barbara 212  
O'Gorman, Elizabeth 201, 211  
Obradović, Jelena 157–158, 169  
Oder, Elizabeth 188, 197  
O'Donnell, Angela 135, 138  
Olearczyk, Teresa 103, 108  
O'Neil, Robin 132, 139  
Opara, Božidar 47, 62, 169, 236–237,  
241, 290, 303, 309, 317  
Otis, Joanne 134, 138

**P**

Parke, Ross 132, 139  
Pavčič, Marijan 227, 241  
Peček, Mojca 80, 92–93, 152, 307,  
317–318  
Pečjak, Sonja 152, 179, 183, 292, 304  
Pečjak, Vid 179, 271, 273  
Peklaj, Cirila 152

Pergar Kuščer, Marjanca 15, 150  
Perugini, Marco 130, 137  
Peters, Susa 188, 190, 194, 196–197,  
200, 209, 212  
Pflugger, Rachel 291, 303  
Piirto, Jane 54, 56–57, 62  
Plomin, Robert 136, 138  
Plut - Pregelj, Leopoldina 241, 225  
Podlesek, Anja 130, 138, 143, 152  
Polat, Filiz 290, 302  
Porter, Louise 57–58, 63  
Powell, Jenifer 60, 62  
Preston, John 79, 92  
Preuß, Eckhardt 243–244, 251  
Primožič, Monika 297–299, 304  
Prochnow, Jane 167  
Protner, Edvard 229, 241  
Puklek Levpušček, Melita 142–143, 152  
Purgaj, Sonja 61  
Putnam, Robert 155–156, 169

**R**

Raffan, Johanna 291, 299, 302  
Rau, Krystyna 106, 108  
Raymond, Margaret 189, 196  
Razdevšek - Pučko, Cveta 152, 307,  
317–318  
Rea, Patricia 202, 212  
Reber, Arthur 129, 138  
Reber, Emily 129, 138  
Reiser, Mark 137  
Rener, Tanja 12–13, 33, 112–113, 126,  
153, 169  
Renzulli, Joseph 54–55, 63, 258, 263  
Reynolds, Maynard 200, 213, 304  
Rimm, Sylvia 299, 304  
Ritzen, Jo 65, 79, 93  
Ritzen, Joseph 65, 78–79  
Ritzen, Jozef 65, 79, 92  
Roberts, Brent 137  
Robinson, Wendy 291–292, 304  
Roche, Lawrence 299, 303

Roels, David Carl 211  
 Roger, Blair 62, 189, 197, 201, 212  
 Rogoff, Barbara 176, 183  
 Rosc - Leskovec, Darinka 152  
 Rouse, Martyn 290, 301  
 Rubenstein, Jacqueline 200, 213  
 Rupnik Vec, Tanja 59, 63  
 Ruso, Rebecca 169  
 Rutar, Sonja 47, 171, 177, 183  
 Rutter, Michael 138, 163, 164  
 Rydel, Ann-Margret 135, 137

## S

Sabates, Ricardo 79, 92  
 Sabel, Charles 116, 126  
 Sagadin, Janez 81, 93  
 Saifer, Steffen 174, 182  
 Sailor, Wayne 189, 197, 199, 201, 212  
 Sajdak, Anna 104, 108  
 Salecl, Renata 177, 183  
 Salmivali, Christina 134, 138  
 Sandieson, Robert 290, 303  
 Sapon-Shevin, Mara 202, 212  
 Saunders, Ruth 134, 139, 306  
 Scarr, Sandra 136, 138, 139  
 Scruggs, Thomas 211, 212  
 Sękowska, Zofia 95, 108  
 Serpell, Robert 148, 150, 152  
 Shiner, Rebecca 131, 137, 139  
 Silva, Phil 135, 137  
 Simpson, Edith 137  
 Skubic Ermenc, Klara 80, 93, 183  
 Slavin, Robert 200, 202, 212, 292, 304  
 Slobodskaya, Helena 130, 139  
 Smak, Ewa 103, 108  
 Smith, Chris 129, 290–291, 299, 303, 304  
 Sočan, Gregor 130, 139, 151  
 Sołowiej, Józefa 104, 108  
 Southerland, Sherry 215, 221  
 Spandagou, Ilectra 289, 291, 301  
 Stefanich, Greg 220

Sternberg, Robert 31, 54, 62–63, 97, 108, 261  
 Stiggins, Rick 207, 212  
 Stone, Addison 152, 158, 170  
 Strmčnik, Franc 170, 174–175, 183, 225, 241, 244–245, 305–308, 310, 316–317  
 Stropnik, Nada 120, 127  
 Sumption, Merle 54, 63  
 Szkudlarek, Tomasz Grzegorz 97, 108  
 Szmidt, Krzysztof 106, 108  
 Szumski, Grzegorz 95, 108

## Š

Štemberger, Tina 149, 152  
 Śliwerski, Bogusław 97, 108

## T

Takala, Marjatta 304  
 Tancig, Simona 307, 317  
 Tapasak, Renne 202, 212  
 Terman, Donna 197  
 Težak, Suzana 262, 273, 274  
 Thiersch, Hans 251  
 Thomése, Fleur 291, 301  
 Timms, Duncan 37, 44  
 Tirri, Kirsi 261, 274  
 Tivadar, Blanka 32  
 Tolan, Patrick 137  
 Toličić, Ivan 148, 150, 152  
 Trbanc, Martina 112, 115, 127  
 Trost, Stewart 134, 139  
 Tugendhat, Ernst 27, 33  
 Tunmer, William 167  
 Tur-Kaspa, Hana 158, 170  
 Turner, Heidi 133, 220  
 Turner, John 133, 139

## U

Ubani, Martin 261, 274  
 Ule, Mirjana 33, 112, 126, 127  
 Uszyńska-Jarmoc, Janina 104, 108

**V**

Vakil, Shernavaz 201, 205, 208, 212  
Van der Maesen, Laurent 182, 291, 301  
VanAcker, Richard 137  
Vehovar, Urban 111, 124, 126, 127  
Vidmar, Maša 132, 139  
Vincent, Karen 161, 169, 170  
Vižintin, Marijanca Ajša 80, 93  
Voeten, Marinus 134, 138  
Vogrinc, Janez 79, 159, 168  
Vovko, Andrej 225, 227, 240  
Vršnik, Tina 236, 241  
Vygotzky, Lev 180, 184

**W**

Waldron, Nancy 197, 199–200, 202, 211  
Walker, Alan 182, 291, 301  
Walker, Karen 194, 198  
Wallach, Michael 57–58, 68  
Walther-Thomas, Chriss 202, 212, 213  
Wang, Margaret 200, 213  
Ward, Dianne 134, 139, 267  
Warwick, Ian 291, 299, 302  
Watkins, Chris 178–181, 184  
Weatherby-Fell, Noelene 161, 169, 170  
Weisel, Amatzia 170  
Wells, Elisabeth 137  
Welsh, Mara 132, 139  
Welsh, Wolfgang 32, 132  
Welton, Evonn 212  
Wentzel, Kathryn 132, 139  
Werner, Emmy 158, 170  
Westwood, Peter 205, 213  
Wheatly, Michele 220  
Widaman, Keith 132, 139

Williams Toler, Brenda 202, 213  
Williams, Gaye 161, 170  
Wilsdon, Anthony 137  
Wing, Cliff 57–58, 63  
Wiśniak, Marzena 97, 107  
Wojdyła, Emilia 95, 108  
Wolf, Klaus 249–251  
Wolfe, Pamela 208, 213  
Wolfle, Dael 314, 318  
Woolcock, Michael 79, 92  
Wright-Phillips, Maja 132, 137  
Wróblewska, Monika 104, 108  
Wyczesany, Janina 95, 108

**Y**

Young, Caresa 190, 196

**Z**

Zadnikar, Darij 308, 318  
Żechowska, Barbara 97, 108  
Zedler, Peter 33  
Ziegler, Deborah 211, 258  
Ziętkiewicz, Ewa 106, 108  
Zigmond, Naomi 191, 198  
Zorman, Leon 148, 150, 152  
Zorman, Mirko 80, 93  
Zrim Marinjak, Nataša 78  
Zudič Antonič, Nives 238, 240  
Zupančič, Maja 129–132, 135–136, 138–139, 142–143, 152

**Ž**

Žagar, Drago 54, 61, 63, 149–150, 152, 262, 299, 304  
Žakelj, Amalija 141, 144–145, 149–150, 152

The scientific monograph is a result of the project *Professional Bases for the Formation of Social Cohesion in Education* conducted by the Faculty of Education of the University of Primorska between 2010 and 2012 together with its partner institution, the Faculty of Education of the University of Ljubljana.





PEDA  
GOŠKA  
FAKUL  
TETA

Univerza v Ljubljani  
Pedagoška fakulteta



*Naložba v vašo prihodnost*  
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA  
Evropski socialni sklad



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT

