

*Dr. Marija Javornik Krečič, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,
marija.javornik@uni-mb.si*

*Dr. Eva Konečnik Kotnik, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,
eva.konecnik@uni-mb.si*

Nekatere didaktičnometodične značilnosti pouka v šolah na dvojezičnih območjih ob slovenski meji

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.016:81'246.2

POVZETEK

V razpravi prikazujemo didaktičnometodične značilnosti pouka v šolah na dvojezičnih območjih ob slovenski meji. V prvem delu prispevka na kratko predstavimo sodobne trende v izvajanju pouka, v nadaljevanju pa se osredotočimo na rezultate empirične raziskave, izvedene v času med oktobrom in decembrom 2010, v kateri je sodelovalo 185 učiteljev. Rezultati pokažejo statistično značilne razlike med šolami na območjih ob slovensko-avstrijski, slovensko-madžarski in slovensko-italijanski meji v didaktičnometodičnem izvajanju pouka, razloge za to pa bi lahko pripisovali tudi širšim družbenim in kulturnim spremembam, ki na teh področjih vplivajo na šolo, učenje in poučevanje.

Ključne besede: didaktičnometodične značilnosti, modeli pouka, nove učne kulture, dvojezična območja, učitelj

Some didactic methodical characteristics of school instruction in bilingual areas along the Slovene border

ABSTRACT

In this discussion we present some didactical-methodical characteristics of school instruction in bilingual areas along the Slovene border. In the first part of the article we briefly present some contemporary trends in teaching school lessons. In the continuation we present the results of empirical research that was carried out between October and December 2010. The sample included 185 teachers. The main goal of our research was to establish some didactical characteristics of school lessons in bilingual areas along the Slovene border.

Keywords: didactical-methodical characteristics, school lesson models, new learning cultures, bilingual areas, teacher

Uvod

V sodobni strokovni literaturi, med učitelji in tudi širšo javnostjo so (tudi v luči naj-novejših mednarodnih raziskav, ki merijo in primerjajo znanje učencev iz različnih držav) vse glasnejše razprave o tem, kako kakovostno je znanje naših učencev. To seveda posledično poraja vprašanje, kakšen je oz. naj bo pouk, da bomo dosegli trajno in uporabno znanje. Številne razprave na to temo poudarjajo različne pristope in zagovarjajo, če poenostavimo: na eni strani bolj tradicionalne, na drugi strani bolj sodobne poglede na učenje in poučevanje, pri čemer pa moramo takoj izpostaviti, da je takšna črno-bela oz. tradicionalno-sodobna formulacija točka številnih polemik in kritik med avtorji (npr. Štefanc in Muršak, 2008; Marentič Požarnik, 2008; Plut Pregelj, 2008; Strmčnik, 2009; Kovač Šebart, 2009). Ker osvetlitev tovrstnih dilem ni predmet naše razprave, bomo na kratko predstavili dva modela pouka: v učenca usmerjen pouk in v učitelja usmerjen pouk, ob tem pa naj poudarimo, da pri tem namesto iz izključevalne izhajamo iz, kot navaja Marentič Požarnik (2008), vključevalne logike, ki pravi, da je pri pouku potrebno pozornost usmeriti tako na to, kaj delajo učitelji, kot tudi na to, kaj delajo in kako razmišljajo učenci.

Že če na kratko povzamemo nekatere značilnosti tradicionalnega behavioristično usmerjenega modela učenja in poučevanja ter v učenca usmerjenega, kognitivno-konstruktivističnega modela poučevanja in učenja (Pollard, 2003), vidimo, kot navaja Shuell (1986), da tako behavioristi kot kognitivisti uporabljajo naslednja merila za uspešnost učenja in poučevanja: spremembo v posameznikovem znanju

in ravnanju, izkušnje (prakso), ki naj bi pripeljale do teh sprememb, ter trajnost spremembe. Vendar se med njimi pojavljajo razlike v poudarkih in razlaganju teh vidikov: strinjajo se npr., da so za uspeh posameznikovega učenja potrebni notranji (učenec) in zunanji dejavniki (okolje), vendar behavioristi dajejo večji poudarek oblikovanju okolja, kognitivisti pa pomenu notranjega spreminjanja učenca.

Bistvena razlika med modeloma je, da v učenca usmerjeno poučevanje zahteva, da je tudi učenec odgovoren za svoje učenje, vedenje in udeležbo. Brandes in Ginnis (1992) navajata, da so učenci »lastniki svojega učenja« (str. 28): lastništvo je sestavljeno iz posesti – posedovanja in odgovornosti za to posest. Učitelj naj omogoča učencem, da sprejmejo to lastništvo. Rogers in Freiberg (1994) pravita, da v učenca usmerjen pouk temelji na zaupanju v učence, da so sposobni samostojnega razmišljanja in učenja. Navajata tudi glavne razlike med modeloma. Pri tradicionalnem pouku je učitelj imetnik znanja, ki ga prenaša prejemniku. Učenci pričakujejo besedne modrosti, med njimi in učiteljem je velika statusna razlika (učiteljeva vloga temelji na strogi avtoriteti, ne zaupa v učence, ni demokratičnosti, prevladuje nadzor). Prevladujejo verbalne metode (razlaga, delo s tekstom), učenci nimajo možnosti aktivnega sodelovanja, izbiranja in odločanja med različnimi alternativami ter prevzemanja odgovornosti za svoje odločitve. Poudarek je predvsem na intelektualnih sposobnostih. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je pomembna količina izkazanega znanja.

Za v učenca usmerjen pouk je pomembna sproščena razredna klima. Učitelj deli odgovornost za učenčeve učne rezultate z učenci, njihovimi starši ..., učence spodbuja in dopušča, da oblikujejo samostojne učne projekte: tako se naučijo postavljati učne cilje, prevzemati odgovornost zanje ter (so)delovati v timu. Pri pouku učitelj zagotavlja pestre učne pripomočke in različne vire učenja. Pri učencih želi spodbuditi proces stalnega učenja, pri čemer bo učenec razumel svoje lastno učenje.

Brandes in Ginnis (1992) predstavljata tri modele na poti od tradicionalnega pouka do pouka, usmerjenega v učenca.

Didaktični proces

Učitelj je gonilna sila in glavni nadzor pri pouku. Učenci se ne učijo z odkrivanjem, temveč na osnovi primerov. Ne učijo se prevzemanja odgovornosti za svoje učenje, samoocenjevanja in samoodločanja.

Svobodni pristop

Učitelj se umakne v ozadje, tako da imajo učenci več svobode. Med učitelji in učenci je slaba povezanost: učenci so deležni malo neposrednega vodenja, učitelj izgublja odgovornost za proces.

Interaktivni proces

Učiteljeva vloga je, spodbujati učenčevo aktivnost. Učitelj in učenec delujeta v interaktivnem dvostranskem procesu: učitelj občasno nadzoruje proces, učenec pa ostaja lastnik procesa učenja. Oba imata možnost za (osebno) rast.

Tradicionalni pouk nekateri (npr. Valenčič Zuljan, 2002) poimenujejo tudi transmisijski ali posredovalni pouk, katerega značilnosti so: natančno načrtovanje učne ure, jasno in podrobno definirani učni cilji, učiteljeva glavna naloga pa je, da poskrbi za jasno, podrobno razčlenjevanje in strukturiranje učne snovi ter za zadostno količino vaj in nalog. Pomembna sta namreč zlasti urjenje in ponavljanje, vendar pogosto ostajata na ravni reprodukcije in podkrepitve uspešnih učenčevih dosežkov kot najboljšega sredstva motivacije.

Kognitivno-konstruktivistično usmerjen pouk lahko poimenujemo tudi transformacijski oziroma interakcijski pouk. Kot navaja Marentič Požarnik (1987), izhaja iz širšega, inovativnega in dinamičnega pojmovanja učenja kot procesa progresivnega trajnega spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj. V središče postavlja učenca in njegovo aktivnost (čustveno, kognitivno, vrednostno ...) (gl. tudi Marentič Požarnik, 2000 in 2008).

V teoretičnem delu prispevka smo razlikovali med modelom pouka, ki je usmerjen v učitelja, ter modelom pouka, ki je usmerjen v učenca oziroma v proces učenčevega učenja. Reynolds (1992) ugotavlja, da prevladujejo raziskave učinkovitega poučevanja, ki temeljijo na pouku, usmerjenem v učitelja, manj je raziskav, ki so usmerjene v učenca, čeprav naj pri tem ponovno poudarimo, da sta potrebna oba pola.

Empirična raziskava

Na območju stičišča slovenskega teritorialnega ozemlja s sosednjimi državami (Avstrijo, Italijo in Madžarsko) oz. na dvojezičnih obmejnih območjih smo na izobraževalne ustanove (tako osnovne kot srednje šole) poslali anketni vprašalnik, s katerim smo želeli dobiti podatke o didaktičnometodičnih značilnostih pouka na teh območjih. V tem prispevku se osredotočamo na prikaz razlik med območji, pri čemer pa znotraj enega območja nismo diferencirali posamezne vrste šole (osnovna, srednja).

Vsebinska opredelitev raziskave

V okviru temeljnega raziskovalnega vprašanja o didaktičnometodičnih značilnostih pouka v šolah na dvojezičnih območjih ob slovensko-avstrijski, slovensko-madžarski in slovensko-italijanski meji so nas zanimale razlike glede na prostorski položaj oz. lego šole.

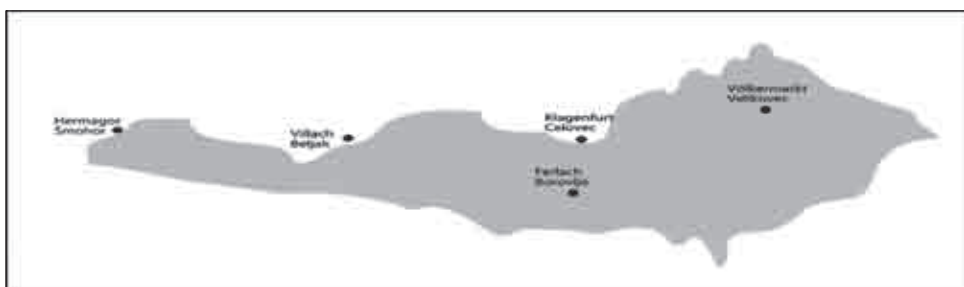
Metodološka opredelitev raziskave

Osnovna raziskovalna metoda je bila deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. K odgovarjanju na raziskovalna vprašanja smo pristopali ekstenzivno – z uporabo anketnih vprašalnikov, kar omogoča vključitev velikega in reprezentativnega vzorca učiteljev. Raziskava je potekala na velikem enostavnem slučajnostnem vzorcu učiteljev šol na dvojezičnih območjih ob slovensko-avstrijski, slovensko-madžarski in slovensko-italijanski meji oz. na območjih, kjer se nahaja mreža šol slovenskih manjšin ter italijanske in madžarske manjšine v Sloveniji. Na 118 šol na teh območjih smo poslali anketne vprašalnike za učitelje. Odzvalo se je 185 učiteljev.



Slika 1: Shematiziran prostorski prikaz območij raziskovalnega vzorca
(Vir: prirejeno po Slovenska manjšinska koordinacija SLOMAK)

Avstrija – območje bivanja koroških Slovencev



Slika 2: Prostorski prikaz območij bivanja zamejskih Slovencev
(Vir: Slovenska manjšinska koordinacija SLOMAK)

Avstrija – območje bivanja štajerskih Slovencev



Madžarska – območje bivanja porabskih Slovencev



Italija – območje bivanja primorskih Slovencev



Slika 2: Prostorski prikaz območij bivanja zamejskih Slovencev
(Vir: Slovenska manjšinska koordinacija SLOMAK)

Vzorec je predstavljal 185 učiteljev, ki poučujejo različne predmete, in sicer 63 (43,1 %) učiteljev iz šol na območju ob slovensko-avstrijski meji, 48 (24,1 %) učiteljev z območja ob slovensko-madžarski meji in 74 učiteljev (40,0 %) z območja ob slovensko-italijanski meji.

V skladu z nameni empirične raziskave smo uporabili in za namene naše raziskave preoblikovali ter dopolnili anketni vprašalnik za učitelje, ki je že bil uporabljen in validiran v raziskavi Javornik Krečič (2008). Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz uvodnega dela, kjer so nas zanimali splošni podatki o učitelju in šoli (prostorska lega šole, delovna doba učitelja, stopnja izobrazbe, dokončana fakulteta), v drugem delu je bil sklop ocenjevalnih lestvic, ki se je nanašal na učiteljev profesionalni razvoj in učiteljevo razumevanje medkulturnosti (rezultatov tega dela anketnega vprašalnika v tej razpravi ne predstavljamo), v tretjem delu pa je bil sklop 12 štirostopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic, kjer so učitelji ocenjevali nekatere didaktičnometodične značilnosti pouka.

Podatke anketnih vprašalnikov smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows (verzija 15.0). Zaradi značilnosti pridobljenih podatkov smo za obdelavo uporabili Kruskal-Wallisov test za ugotavljanje razlik med skupinami učiteljev glede na prostorski položaj šole.

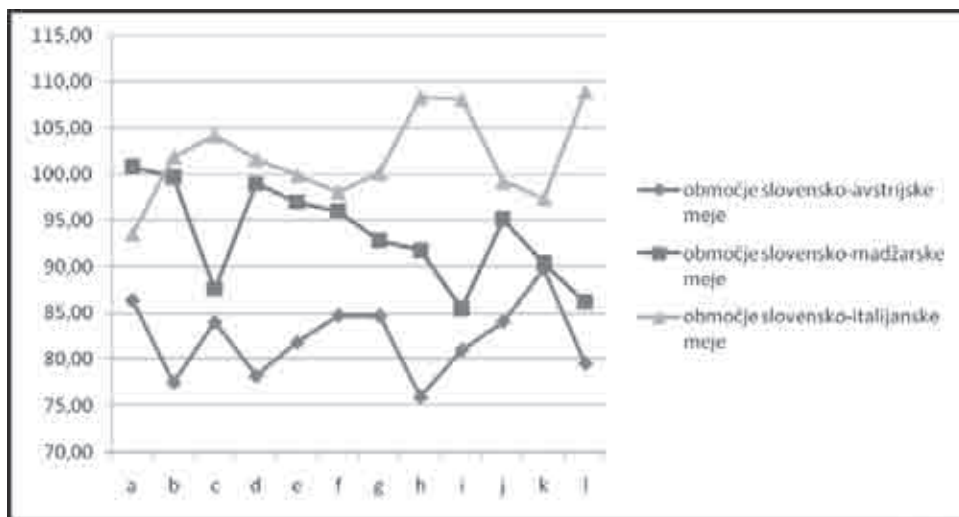
Rezultati in interpretacija

Rezultate prikazujemo po posamezni ocenjevalni letvici v naslednji preglednici. Preizkusi, ki so izkazali statistično značilnost, so označeni s krepkim tiskom. Višja vrednost povprečnega ranga pomeni višjo stopnjo pojavljanja posamezne značilnosti.

a Učitelj v razlago vključuje učence, da povedo svoje izkušnje.	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	86,36	$\chi^2 = 2,90$	P = 0,235
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	100,84		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	93,57		
b Učitelj razlago navezuje na to, kar učenci že vedo o snovi.	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	77,46	$\chi^2 = 11,081$	P = 0,004
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	99,67		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	101,91		
c Med obravnavo snovi učitelj preverja, če učenci snov razumejo.	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	84,01	$\chi^2 = 7,790$	P = 0,002
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	87,60		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	104,16		
d Učitelj predstavi uporabno vrednost obravnavane snovi (kje in kako bi lahko znanje uporabili).	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	78,21	$\chi^2 = 10,308$	P = 0,006
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	99,00		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	101,70		
e Učitelj učence spodbuja, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična).	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	81,83	$\chi^2 = 5,947$	P = 0,051
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	97,00		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	99,91		
f Med obravnavo nove snovi učenci delajo v skupinah.	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	84,74	$\chi^2 = 2,914$	P = 0,233
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	96,01		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	98,08		
g Učitelj v razlago vključuje učence, da tudi sami kaj razložijo.	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	84,67	$\chi^2 = 4,426$	P = 0,109
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	92,85		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	100,19		

h Učitelj in učenci o obravnavani snovi razpravljajo, se pogovarjajo.	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	75,94	$\chi^2 = 17,467$	P = 0,000
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	91,77		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	108,32		
i Učitelj učence navaja (spodbuja), da samostojno oblikujejo zapiske.	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	81,02	$\chi^2 = 11,779$	P = 0,003
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	85,49		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	108,07		
j Novo snov obravnavajo tako, da učenci skupaj z učiteljem rešujejo probleme.	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	84,08	$\chi^2 = 3,877$	P = 0,144
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	95,14		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	99,21		
k Učitelj razlago navezuje na teme in snov drugih predmetov.	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	89,75	$\chi^2 = 1,340$	P = 0,512
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	90,42		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	97,44		
l Učitelj učence spodbuja, da ob obravnavani snovi iščejo primere.	območje ob slovensko-avstrijski meji	63	79,56	$\chi^2 = 16,422$	P = 0,000
	območje ob slovensko-madžarski meji	48	86,16		
	območje ob slovensko-italijanski meji	74	108,89		

Tabela 1: Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v didaktičnometodičnih značilnostih pouka glede na prostorsko lego šol



Grafikon 1: Distribucija povprečnih rangov didaktičnometodičnih značilnosti pouka glede na prostorsko lego šol

Kot je razvidno iz tabele 1 in grafikona 1, izidi preizkusa statističnih razlik med šolami na posameznem območju pokažejo statistično značilne razlike v naslednjih postavkah: *učitelj znanje navezuje na predznanje učencev; preverja, če so učenci učno snov razumeli; izpostavlja uporabno vrednost obravnavane snovi; učitelj in učenci se o obravnavani snovi pogovarjajo oz. razpravljajo; učitelj učence spodbuja, da sami oblikujejo zapiske in iščejo primere.* Pri postavki *učitelj učence spodbuja, da izražajo tudi kritična mnenja* je izkazana tendenca razlik.

Če pogledamo povprečne range, vidimo, kar je zanimivo, da so pri vseh postavkah najvišje vrednosti pri učiteljih iz šol na območju ob slovensko-italijanski meji, sledijo učitelji iz šol na območju ob slovensko-madžarski meji ter nazadnje učitelji ob slovensko-avstrijski meji, kar pomeni, da bi pouk v šolah na območju z najvišjimi vrednostmi ocenili kot najbolj v učenca usmerjen pouk. Kljub temu da je trend pri vseh statistično značilnih razlikah enak (najvišji ob slovensko-italijanski in najnižji ob slovensko-avstrijski meji), pa bi prej omenjeno ugotovitev lahko posplošili šele v primeru bolj diferenciranega prikaza rezultatov in ob upoštevanju še nekaterih drugih spremenljivk, npr. učitelji katerih šol so na posameznem območju sodelovali, kakšne so poklicne izkušnje učitelja ipd.

Ne glede na to rezultati odpirajo vprašanje, ali ni morda ravnanje učitelja pri pouku kulturno pogojeno, ali lahko razloge za naše ugotovitve iščemo v večji »odprtosti« učiteljev ob slovensko-italijanski meji v primerjavi s »strogostjo« učiteljev z območja ob avstrijsko-slovenski meji, ali na to vpliva tudi šolski sistem sosednje države. Zagotovo so to vprašanja, ki jih je vredno raziskati v nadaljnjih raziskavah.

Zaključek

Ob koncu naj še enkrat izpostavimo, da smo ne glede na polemike o sodobnih didaktičnih pristopih v smislu, koliko so ti zares novi (in potrebni), na kar smo opozorili uvodoma in kar izpostavljata tudi Wakouning in Ivanuš Grmek (2006), ko pravita, da »/.../ pojem nove učne kulture kljub številnim poskusom in prizadevanjem ostaja netočen in je težko najti definicijo, ki bi zadovoljila« (str. 9), smiselno raziskovali in analizirali dogajanje pri pouku na treh slovenskih obmejnih območjih, kar je bil tudi temeljni namen naše raziskave. Ugotavljamo, da je navedeno problematiko potrebno raziskovati. Ob tem pa velja izpostaviti, da lahko rezultati, ki odpirajo vprašanje vpliva kulture nekega območja oziroma države na pouk, predstavljajo podlago za nadaljnje (širše družbene) raziskave. Kot namreč poudarjata tudi Wakouning in Ivanuš Grmek (prav tam), se nove učne kulture lahko razvijajo samo na podlagi intenzivnega proučevanja družbenih sprememb, ki vplivajo na šolo, izobrazbo in pogoje učenja.

LITERATURA IN VIRI

Brandes, D. in Ginns, P. (1992). *A Guide to Student-centered Learning*. Trowbridge: Simon & Schuster Education.

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2.

Kovač Šebart, M. (2009). Odmev. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 433–437.

Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje. *Sodobna pedagogika*, 59 (4), 28–51.

Slovenska manjšinska koordinacija SLOMAK. Pridobljeno 11. 1. 2011, s. <http://www.slovak.net>

Plut Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodobni pouk? *Sodobna pedagogika*, 59 (4), 14–27.

Pollard, A. (2003). *Reflective Teaching: Effective and Evidence informed Professional Practice*. London, New York: Continuum.

Reynolds, A. (1992). *What is a competent beginning teaching? Review of Educational Research*, 62, 1–35.

Rogers, C. G. in Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn*. New York: Mcmillan Publishing Company.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56 (4), 411–436.

Strmčnik, F. (2009). Zamere didaktiku. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 424–432.

-
- Štefanc, D. in Muršak, J. (2008). Konstruktivizem in pedagogika (uvodnik k tematski številki). *Sodobna pedagogika*, 59 (4), 6–12.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17 (3/4), 3–12.
- Wakouning, V. in Ivanuš Grmek, M. (2006). So nove učne kulture potrebne? *Sodobna pedagogika*, 57 (2), 6–11.
-