



Univerza na Primorskem  
PEDAGOGSKA FAKULTETA KOPER  
Università del Friuli-Venezia Giulia  
FACOLTÀ DI STUDI EDUCATIVI DI CAPODISTRIA  
University of Primorska  
FACULTY OF EDUCATION KOPER



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost  
OPERACIJSKI PROGRAM ČLOVEŠKA VARNOST  
OPERATIONAL PROGRAM

# **STROKOVNE PODLAGE ZA OBLIKOVANJE SOCIALNE KOHEZIVNOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

## **II. del izobraževanja**

Koper, avgust 2011

## **Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju, II. del izobraževanja**

*Urednika:* Bogdana BOROTA in Dejan HOZJAN

*Oblikovanje naslovnice:* Tina Cotič

*Jezikovni pregled:* Martina Mejak

*Izdajatelj:* Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper

*Za izdajatelja:* Mara Cotič

*Prelom in tisk:* Birografika Bori d. o. o.

*Naklada:* 150 izvodov

Koper, avgust 2011

*»Operacijo 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.«*

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:316.454.4

STROKOVNE podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji  
in izobraževanju / [urednika Bogdana Borota in Dejan Hozjan]. -  
Koper : Pedagoška fakulteta, 2011

ISBN 978-961-6528-97-9

1. Borota, Bogdana

257363456

## **Kazalo**

1. Opis projekta . . . . .	5
2. Izvlečki prispevkov . . . . .	13
3. Socialna kohezivnost v vzgoji in izobraževanju - razkorak med teorijo in prakso? . . . . .	17
4. Holistične, humanistične in moralno-etične perspektive nadarjenosti . . . . .	27
5. Razvijanje življenjske odpornosti in prožnosti v vrtcu in šoli izboljšuje kakovost telesnega in duševnega zdravja, vseživljenjskega učenja in socialne kohezivnosti v družbi . . . . .	39
6. Oblikovanje skupnosti v vrtcih in šolah . . . . .	51

Projekt *Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju* je bil izbran na razpisu, ki ga je objavilo Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Nosilec projekta je Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, partner pa Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Projekt traja od 11. junija 2011 do 30. marca 2011.

V okviru projekta je potekalo izobraževanje za učitelje in vzgojitelje. Prvi del izobraževanja je bil izveden 10. decembra 2010, drugi del 25. avgusta 2011.

V tej monografiji je objavljena vsebina drugega dela izobraževanja.

# 1. OPIS PROJEKTA

## 1 Izhodišča projekta

Kriza države blaginje je že nekaj desetletij predmet političnih in strokovnih razprav. Njeno reševanje se dogaja ob ponavljajočih se gospodarskih recesijah, ki spodbujajo države k iskanju novih sistemskih rešitev. Med pomembnejšimi rešitvami je tudi krepitev socialne kohezivnosti kot strategije, ki v obstoječih družbeno-ekonomskih okoliščinah zahteva razmislek o potrebi po prenovitvi podlag za pojmovanje izključenih in neintegriranih družbenih skupin. Pri tem je potrebno še posebno pozornost nameniti otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, ki jih družbeno-ekonomska stigmatizacija postavlja na družbeno obrobje in se v kasnejših življenjskih obdobjih srečujejo s težavami družbene integracije.

Čeprav je oblikovanje politike socialne kohezivnosti v Evropski uniji v domeni posamezne države članice, pa je mogoče od zgodnjih devetdesetih let zaznati podlage za razvoj ideje o novem evropskem socialnem modelu. Bela knjiga o socialni politiki tako omenja demokracijo, osebno svobodo, socialni dialog, enake možnosti za vse, socialno varnost ter gospodarski in socialni napredek kot tiste elemente, ki se medsebojno povezujejo in vzpostavljajo sistem socialne kohezivnosti (Bela knjiga o socialni politiki, 1994). Teoretični koncepti novega evropskega socialnega modela pa dobivajo danes jasnejšo aplikativno podobo, kar se odraža v številnih mednarodnih in nacionalnih strateških dokumentih ter iz njih izhajajočih ak-

tivnostih. Tako lahko v dokumentu Evropske komisije Evropa 2020, ki je bil zasnovan z željo po redefiniranju trga dela in socialne blaginje v Evropski uniji, zasledimo potrebo po socialni vključenosti, izboljšanju izobrazbene ravni in zaposljivosti prebivalstva (Evropa 2020, 2010). Podoben koncept in vlogo socialne blaginje pa lahko zasledimo tudi v Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Že v prvem cilju strategije je izpostavljena socialna blaginja in kohezivnost, in sicer: »Omogočiti vsem ljudem učenje in izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih, na vseh področjih življenja in v vseh okolišjih. Posebno pozornost je treba pri tem nameniti zagotavljanju priložnosti za izobraževalno prikrajsane skupine« (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007). Slednje pa zahteva od vzgojno-izobraževalnega sistema, da vzpostavi pogoje za prilagajanje metod, oblik, učnih pripomočkov in sredstev potrebam in specifikam otrok in mladostnikov.

V želji, da bi oblikovali strokovne podlage za razvijanje socialne kohezivnosti na področju vzgoje in izobraževanja, bo naše razumevanje socialne kohezivnosti tesno povezano z Beckovim konceptom družbene kakovosti, ki je sestavljeno iz štirih ključnih elementov. Ti so:

- socialna in ekonomska varnost (spodbujanje zaposljivosti),
- socialna vključenost (ukrepi zoper strukturne razloge izključevanja, kot sta revščina in diskriminacija),
- socialna povezanost (razvijanje in ohranjanje socialnih mrež in podporne socialne infrastrukture, ki omogoča vzpostavljanje novih oblik solidarnosti) in
- krepitev zmožnosti in sposobnosti posameznikov (zaradi povečevanja njihovih možnosti vključevanja v procese odločanja na različnih ravneh skupnosti (Beck, 1997).

Na podlagi štirih elementov socialne kohezivnosti je oblikovano teoretično ogrodje, ki nam bo omogočalo razumevanje družbene kakovosti tudi z vidika temeljnih človekovih, socialnih in političnih pravic. Uresničevanje slednjih je še posebej občutljivo na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov. V skladu s tem bomo s projektom razvijali sistem socialne kohezivnosti na treh ključnih vzgojno-izobraževalnih področjih:

### **1.1 Nadarjeni v vzgoji in izobraževanju**

Prvi del projekta se bo nanašal na predpostavko sodobno temelječih šolskih sistemov o pravičnosti in enakopravnosti v izobraževanju, ki jo bomo preučili z vidika nadarjenih otrok in mladostnikov v heterogenih oddelkih na vseh stopnjah preduniverzitetnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Danes namreč zelo težko obidemo problematiko, ki postavlja veliko različnih rešitev, kako vzpostaviti vzgojno-izobraževalni sistem, ki zagotavlja slehernemu otroku in mladostniku vzgojo in izobraževanje, skladno z načelom enotnosti, pravičnosti in enakih možnosti oziroma sistem šole in didaktično diferenciran učni program, prilagojen sposobnostim učencem.

### **1.2 Diferenciacija in individualizacija v sodobnem pouku**

Strmčnik (2001) označuje diferenciacijo kot organizacijski ukrep za lažje izvajanje individualizacije kot didaktičnega načela. Pravi tudi, da je diferenciacija groba individualizacija, saj zajema učne in druge razlike učencev le

v okviru manjše skupine. Na tej ravni se individualizacija zaustavi, ker so vsi učenci določene skupine izpostavljeni relativno enaki učni zahtevnosti in postopkom. Drugače je pri individualizaciji, ki se mora spustiti do vsakega učenca, se pravi upoštevati in zadovoljevati individualne učne in druge razlike ne le skupine, marveč posameznika (Strmčnik, 2001). Ker pa je diferenciacija in individualizacija zahtevno profesionalno delo, je nujno potrebno izobraževanje učiteljev o aktivnih in raznolikih strategijah in metodah pouka. V skladu s tem bomo v okviru projekta proučili sistemske možnosti razvoja instrumentov za diagnosticiranje predznanje in učnih strategij posameznih učencev, upoštevanje in razvijanje njihove motivacijske strukture, krepitev odpornosti proti stresom in razvijanje otrokovih in mladostnikovih metod realističnega postavljanja ciljev.

### **1.3 Praktično usposabljanje za razvoj učiteljevih kompetenc**

Učitelj je temeljni dejavnik pri uresničevanju ciljev sodobnega šolanja, zato je zelo pomembno dodiplomsko izobraževanje učiteljev in njihova priprava na poklic kot tudi njihova pripravljenost za nadaljnje učenje in profesionalni razvoj. Pedagoška praksa predstavlja zelo pomemben del poklicne priprave študentov – bodočih učiteljev (Valenčič Zuljan, 2000). Pedagoška praksa, ki je ustrezno umeščena v model izobraževanja učiteljev, kar predpostavlja povezanost in partnerstvo fakultet in šol, ustrezno usposobljenost mentorjev, kakovostno pripravo študentov, analize njihovih izkušenj v povezavi s teoretičnimi spoznanji, pomembno prispe-



va k doseganju ključnih učiteljevih kompetenc. Slednje je še posebej pomembno na področju socialne kohezivnosti. Zaradi izrazite občutljivosti in relativno nizke usposobljenosti učiteljev na tem področju je potrebno v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu prevetriti vlogo praktičnega usposabljanja učiteljev pri uresničevanju ciljev socialne kohezivnosti in družbene kakovosti.

## **2 Namen in cilji projekta**

Temeljni namen projekta je oblikovanje strokovnih podlag in nove strategije dela in programov, ki bodo prispevali k zagotavljanju kakovostnega znanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje s ciljem njihovega učinkovitejšega vključevanja v preduniverzitetno vzgojo in izobraževanje ter boljše vključenosti v družbo in posledično izboljšanja njihovega položaja na trgu dela. Zastavljeni namen projekta bomo uresničevali na podlagi analiz sodobnega razumevanja socialne kohezivnosti in mednarodnih in nacionalnih strateških dokumentov ter kritične analize obstoječega stanja na omenjenem področju. Na podlagi temeljite analize bomo oblikovali strokovne podlage in gradiva za razvoj mikro in makro pristopov pri delu z nadarjenimi otroki in mladostniki, uresničevanju kakovostne diferenciacije in individualizacije v vzgojno-izobraževalnem sistemu, implementiranju in evalviranju novosti v pedagoško prakso.

## Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Krek, J. (ur.) (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Benard, B. (1998): *How to Be a Turnaround Teacher/Mentor. Reaching Today's Youth*, Spring 1998. Pridobljeno 12. 5. 2009 s svetovnega spleta:  
<http://www.resiliency.com/htm/turnaround.htm>
- Council of Europe (1996). *The rights of the Child: A european perspective*. Strasbourg: Council of Europe Pub. Dostopno na naslovu:  
<http://www.books.google.si/books> (citirano junij, 2010).
- Eurydice (2010). *National summary sheets on Education systems in Europe and ongoing reforms*. Italy, June 2010. Dostopno na naslovu:  
<http://www.eacea.ec.europa.eu> (citirano november, 2010)
- Eurydice (2010). *Structures of Education and Training Systems in Europe – Italy*. V: Scalmato, V., Angotti, R. Italian EURYDICE Unit – Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica. Dostopno na naslovu: <http://www.eacea.ec.europa.eu> (citirano november, 2010)
- Evropa 2020 (2010). Bruselj: Evropska komisija.
- Kavkler, M. (2008): *Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe*. V: *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (ur. Nagode). Ljubljana: Zavod SR za šolstvo.
- Kavkler, M. (2009): *Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv spremembe v poučevalni praksi*. V: *Sodobna pedagogika*, 60 (1), str. 362–375.
- Koncept dela z učenci z učnimi težavami* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ*. *Strokovni svet RS za splošno izobraževanje* (1999). Dostopno na naslovu:  
[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Odkrivanje\\_in\\_delo\\_z\\_nadarjenimi\\_ucenci.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf) (junij 2010).
- Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*. *Strokovni svet RS za splošno izobraževanje* (2007). Dostopno na naslovu:

- <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&plD=37&riD=1412&ip=7> (junij 2010).
- Magajna, L. (2006): *Varovalni dejavniki in razvijanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami*. II. Mednarodna konferenca o SUT v Sloveniji. Str. 86–95.
- Magajna, L. (et. al.) (2008): *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Medveš, Z. (2003): Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: sklepi strokovnega posveta. V: *Sodobna pedagogika* (Posebna številka: Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli), str. 278–286.
- Meijer, J. W. (March, 2010): *Inclusive education: Facts and trends*. Madrid: European Agency for Development in Special Needs Education.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Pridobljeno 25. 1. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>
- Opara, B. (2003): Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. V: *Sodobna pedagogika*, 54, str. 36–51.
- Opara, B. (2005): *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: CenterKontura
- Plut - Pregelj, L. (1999): Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk. V: *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 28–50.
- Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli*. Uradni list RS, št. 63/2006. Dostopno na naslovu: [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis\\_PRAV7711.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis_PRAV7711.html) (citirano november 2010).
- Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do downiverzitetnega izobraževanja* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (1976): Diferenciacija in individualizacija pouka. V: *Sodobno pedagoško delo*. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, str. 103–161.
- Strmčnik, F. (1987): *Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (1999): Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. V: *Sodobna pedagogika*. 50 (116), str. 52–71.

- Strmčnik, F. (2001): *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- The European Union's Lisbon strategy* (2001). Brussels: European Commission.
- Trussell, R. P. (2007): *Promoting School - Wide Mental Health*. University of Texas at El Paso. Pridobljeno 9. 4. 2009 s svetovnega spleta:  
<http://www.internationalsped.com/documents/Trussell%20Promoting%20Mental%20Health%20in%20Schools.doc>
- EFA Global Monitoring Report 2009. Overcoming Inequality: Why governance matters*. Paris: UNESCO/Oxford University Press.
- Valenčič Zuljan, M. et. al. (2007): *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007.
- Valenčič Zuljan, M. (2000): Začetna opazovalna pedagoška praksa in študentova profesionalna rast. V: *Pedagoška obzorja*. Letnik 15, št. 1-2, str. 11-24.
- Zakon o osnovni šoli* (1996, 2006). Uradni list RS 81/2006, str. 8662. Dostopno na naslovu:  
<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>  
(citirano november, 2010)
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2007). Uradni list, št. 3/2007. Ljubljana: Uradni list.

## 2. IZVLEČKI PRISPEVKOV

---

*izr. prof. dr. Dejan Hozjan*

*doc. dr. Bogdana Borota*

### **SOCIALNA KOHEZIVNOST V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU - RAZKORAK MED TEORIJO IN PRAKSO?**

#### **Izvleček**

Članek predstavlja uvod v razumevanje pojma socialne kohezivnosti na področju vzgoje in izobraževanja. V skladu z intenco po čim širšem razumevanju pojma se prepletata dva ključna pristopa. Na eni strani se uvodoma pojavi pregled različnih teoretičnih pogledov na socialno kohezivnost, na drugi strani pa avtorja predstavita analizo dela raziskave o socialni kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju, ki je bila opravljena pri strokovnih delavcih v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Sinergija teoretičnega in praktičnega dela članka je jasno pokazala aplikativno razumevanje pojma socialne kohezivnosti.

#### **Ključne besede:**

socialna kohezivnost v vzgoji in izobraževanju, dejavniki socialne kohezivnosti, povezovanje, sodelovanje

*izr. prof. dr. Ivan Ferbežer*

## **HOLISTIČNE, HUMANISTIČNE IN MORALNO-ETIČNE PERSPEKTIVE NADARJENOSTI**

### **Izvleček**

Članek ponuja odgovor na vprašanje sodobnega razumevanja nadarjenih otrok. Razumevanje nadarjenosti je predstavljeno s treh vidikov, in sicer: holističnega, humanističnega in moralno-etičnega. Na podlagi zastavljenih teoretičnih pristopov avtor prikaže razumevanje nadarjenosti v okviru evropskega in svetovnega gibanja skrbi za nadarjene in talentirane otroke, učence, študente in odrasle.

### **Ključne besede:**

nadarjenost, talent, holistični pristop, humanistični pristop in moralno-etični pristop

mag. Vanja Kiswarday

## **RAZVIJANJE ŽIVLJENJSKE ODPORNOSTI IN PROŽNOSTI V VRTCU IN ŠOLI IZBOLJŠUJE KAKOVOST TELESNEGA IN DUŠEVNEGA ZDRAVJA, VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN SOCIALNE KOHEZIVNOSTI V DRUŽBI**

### **Izvleček**

Sodobno življenje je vse bolj prepleteno z obvladovanjem znanja in spretnosti ter zahteva usposobljenega posameznika, ki bo znal v razvijajoči in spreminjajoči se družbi to znanje spretno in fleksibilno uporabljati v spreminjajočih se okoliščinah in ustvarjati nove rešitve, prilagojene aktualnim razmeram. Spremenljivost nas postavlja pred vedno nove izzive, spoprijemanje z njimi pa je povezano z vzponi in padci, z zmagami in porazi. Obe izkušnji sta v življenju enako pomembni in enako pozitivni, če se zmoremo nanje ustrezno (rezilientno) odzvati. Šola (vrtec) predstavlja takoj za družino izreden potencial za razvoj in spodbujanje življenjske odpornosti in prožnosti (rezilientnosti), ki ga je možno uresničevati z dinamičnimi in problemsko naravnanimi oblikami pouka. V pričujočem prispevku je predstavljen koncept rezilientnosti (življenjske odpornosti in prožnosti), izpostavljeni pa so tudi tisti dejavniki pouka, ki spodbujajo razvoj življenjske odpornosti in prožnosti pri otrocih in mladostnikih.

### **Ključne besede:**

rezilientnost (življenjska odpornost in prožnost), vrtec, šola, varovalni dejavniki, pouk, socialna kohezija

*mag. Sonja Rutar*

## **OBLIKOVANJE SKUPNOSTI V VRTCIH IN ŠOLAH**

### **Izвлеček**

V družbi znanja je pri definiranju ustreznih vzgojno-izobraževalnih vizij ena izmed ključnih dilem in predmet mnogih obravnav iskanje razmerja med posameznikom in skupnostjo. Vloga vzgojno-izobraževalnih institucij je dvojna in obenem enotna: vzgajati in izobraževati. V tem procesu se posameznik – otrok, učenec znajde v vlogi člana določene skupine, skupnosti. V prispevku nameravamo orisati možne razloge za težave pri uresničevanju koncepta učeče se skupnosti, ki temeljijo v interpretaciji učiteljeve in učenčeve vloge v razredu, družbi ter predvsem v razumevanju poslanstva vzgojno-izobraževalnega delovanja.

### **Ključne besede:**

individualizacija, diferenciacija, kurikulum, posameznik, skupnost



*izr. prof. dr. Dejan Hozjan*  
*dejan.hozjan@pef.upr.si*

*doc. dr. Bogdana Borota*  
*bogdana.borota@pef.upr.si*

### **3. SOCIALNA KOHEZIVNOST V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU - RAZKORAK MED TEORIJO IN PRAKSO?**

#### **1 Uvod**

Kriza države blaginje je že nekaj desetletij predmet političnih in strokovnih razprav. Njeno reševanje se dogaja ob ponavljajočih se gospodarskih recesijah, ki spodbujajo države k iskanju novih sistemskih rešitev. Med pomembnejšimi rešitvami je tudi krepitev socialne kohezivnosti kot strategije, ki v obstoječih družbeno-ekonomskih okoliščinah zahteva razmislek o potrebi po prenovitvi podlag za pojmovanje izključenih in neintegriranih družbenih skupin. Pri tem je potrebno še posebno pozornost nameniti otrokom in mladostnikom s takšnimi in drugačnimi posebnimi potrebami, ki jih družbeno-ekonomska stigmatizacija postavlja na družbeno obrobje in se v kasnejših življenjskih obdobjih srečujejo s težavami družbene integracije. Iz premise po skrbi družbenih sistemov za zgodnjo integraciji otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v stimulirajoče okolje postaja socialna kohezija nov predmet raziskovanja tudi v okviru šolskega

prostora. Ravno zaradi novosti in številnih odprtih vprašanj, ki jih prinaša navedeni pojem, ga bo potrebno natančneje opredeliti in analizirati pomen, ki ga ima za neposredne izvajalce vzgojno-izobraževalnega procesa.

## **2 Konceptualne razlike v razumevanju pojma socialna kohezivnost**

### **2.1 Etimološko razumevanje pojma socialna kohezivnost**

V svojem prvotnem etimološkem pomenu se pojem socialna kohezija navezuje na točno določeno značilnost posamezne skupine, in sicer tesno povezanost med njenimi člani. Gre torej za vprašanje razmerja člana do skupine in obratno, ki temelji na konceptu povezanosti in enotnosti. Vendar pa je lahko tovrstna povezanost in enotnost članov posamezne družbene skupine razumljena, in posledično implementirana, na različne načine. Člani družbenih skupin lahko na različne načine percipirajo ostale člane in z njimi vzpostavljajo različna družbena razmerja. Slednje pa ni primarno povezano z naravnim ustrojem človeške narave, ampak so navedena razmerja plod kulturnih dejavnikov.

Da je socialna kohezija tesno prepletena s kulturnimi dejavniki, se je zavedal že Emile Durkheim v svojih raziskavah o dejavnikih, ki povezujejo različne člane v bolj ali manj koherentno družbo. S pomočjo diahrone analize družbene delitve dela je naletel na dva ključna koncepta, in sicer na mehansko in organsko solidarnost, pri čemer je mehanska solidarnost razumljena kot rezultanta predindustrijske

družbe in se odraža v relativno nizki stopnji neenakosti, minimalni delitvi dela in močnih religiozних identifikacijskih elementih. Povezanost in solidarnost med člani skupnosti je v tem primeru intenzivna in so vloge posameznikov v skupnosti natančno določene. V ozadju organske solidarnosti pa se skriva povečana stopnja družbene diferenciacije, industrijska in postindustrijska delitev dela ter individualizem. Tako družbena vez med člani ne bazira na tradicionalnih (religiozних) vrednotah in prepričanjih, ki so dominirala v postindustrijski dobi, ampak na »pogodbениh« razmerjih racionalnega prava (Durkheim, 1974).

Če nekoliko parafraziramo ugotovitve Durkheima, lahko zapišemo, da je socialna kohezivnost razumljena kot sodoben odziv na potrebo po makro »policy« ureditvi družbenih razmerij in intenci po zmanjševanju družbenih neenakosti ter skrbi za depriviligirane družbene skupine. Vendar je tovrstno urejanje družbenih razmerij razumljeno na različne načine, kar se navsezadnje odraža tudi v naslednjih načinih definiranja tega pojma:

1. socialna kohezivnost kot družbena obveznost,
2. socialna kohezivnost kot sinteza skupnih vrednot in občutka pripadnosti in
3. socialna kohezivnost kot sposobnost za skupno izvajanje aktivnosti.

Ad 1.

V prvem primeru je socialna kohezivnost razumljena kot nujen odziv na hitro spreminjajoče se spremembe in se odraža v naslednjih besedah Matarassa in Chella: »Socialna kohezivnost pomeni razvijanje stabilne, sodelovalne in trajnostne skupnosti« (Mataraso in Chell, 1998, str. 13). Kljub

temu da tovrstna skupina definicij ni pogosta in povsem jasno opisana, pa je iz navedenega citata moč razbrati intenco po dolgotrajnem ohranjanju tradicionalnih elementov, ki so se in naj bi se tudi v prihodnosti izkazali kot nujni za ohranjanje obstoječe skupnosti. Na nek način je v definiciji moč zaznati apel k tistim tradicionalnim elementom, ki vodijo do nečesa »dobrega«.

Ad 2.

Za razliko od predhodnega sklopa definicij se drugi sklop tesno povezuje z vrednotami, ki vzpostavljajo občutek pripadnosti med člani skupnosti. Na nek način gre za iskanje skupnih vrednot, izzivov in predvsem omogočanja enakih možnosti, ki je temelj za občutenje zaupanja in vzajemnosti med člani družbe. Slednje se jasneje odraža v naslednjih definicijah:

- »Socialna kohezija temelji na izgradnji skupnih vrednot, zmanjševanju družbeno-ekonomskih razlik in na splošno omogoča ljudem, da imajo občutek, da so vključeni v razvijanje skupnega dobrega« (Stanley, 2001, str. 62).
- »Socialno kohezijo razvija družba, ki nudi priložnosti za vse svoje člane v okviru sprejetih vrednot in institucij« (Omariba, 2002, str. 58).
- »Socialna kohezija vključuje v upravljanje celotno skupnost, s posebno skrbjo za potrebe tistih, ki so izključeni« (Dahrendorf, 1996, str. 121).

Pri zagovornikih te vrste opredelitve socialne kohezivnosti se zdi, da so spregledali Rawlsovo misel o "dejstvu pluralizma«. Ta namreč trdi, da so moderne družbe sestavljene iz posameznikov, ki so avtonomni pri svojih

odločitvah o načinu življenja (Rawls, 1993). S konceptom socialne kohezivnosti pa se razvija nek skupnostni vrednostni sistem, ki prinaša tveganje za posameznika, saj se lahko njegova individualnost izgubi v poenotenju vrednot v družbi.

Ad 3.

Zadnja skupina definicij poudarja, da socialna kohezivnost ne temelji zgolj na skupnih vrednotah in občutenju, ampak se njen pomen odraža v neposrednih aktivnostih članov skupnosti, kar jasno kažeta naslednja primera definicij:

- »Socialna kohezija je stanje, v katerem je skupina ljudi (ki jo določajo geografske značilnosti) sposobna skupnega sodelovanja na različnih družbenih področjih« (Ritzen, Easterly, Woolcock, 2000, str. 34).
- »Socialna kohezija odraža raven, do katere se člani skupnosti odzivajo in rešujejo skupne probleme na področju gospodarstva, sociale, politike in okolja« (prav tam, str. 35).

V teh dveh primerih je jasno razvidno, da je socialna kohezija opredeljena kot zmožnost pripadnikov skupnosti, ki živijo v različnih družbenih in gospodarskih okoliščin, da živijo skupaj v harmoniji in z občutkom medsebojne obveznosti. V primerjavi s prej omenjenima pristopoma upošteva ta pristop v večji meri pluralnost med ljudmi.

Čeprav smo predstavili tri različne poglede na socialno kohezivnost, ki se na svojevrsten način medsebojno nadgrajujejo, pa ostaja bistveno vprašanje, kako je le-ta razumljena na aplikativni ravni.

### 3 Raziskava o pojmovanju in izvajanju socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju v praksi

Namen raziskave je bil ugotoviti stanje na področjih pojmovanja in izvajanja socialne kohezivnosti v srednjih in osnovnih šolah ter v vrtcih. V raziskavi je sodelovalo 536 strokovnih delavcev iz 36 osnovnih šol, 16 vrtcev in 7 srednjih šol. Vzgojno-izobraževalni zavodi so bili izbrani na osnovi sistematičnega vzorčenja. Podatke smo zbirali s pomočjo ankete. V tem prispevku so predstavljeni tisti podatki, ki se nanašajo na obravnavanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju na splošno. Zato so se odprta vprašanja v anketi nanašala predvsem na razumevanje socialne kohezivnosti ter na dejavnike in ukrepe, ki naj bi, po oceni anketirancev, omogočili učinkovit nadaljnji razvoj socialne kohezivnosti v praksi. Prav tako smo z odgovori na odprta vprašanja zbrali nekaj konkretnih primerov izvajanja socialne kohezivnosti.

#### 3.1 Rezultati

Strokovni delavci razumevanje socialne kohezivnosti pojasnjujejo s termini, kot so: (socialno) povezovanje, vključevanje, sodelovanje, sobivanje in omogočanje enakih možnosti. Najpogosteje (dobra polovica anketiranih) so razumevanje socialne kohezivnosti pojasnjevali kot **povezanost** na splošno, na primer: »*družbena povezanost*«, »*čim boljša povezanost*«, »*povezanost v družbi*«, »*povezanost v socialnem okolju*« ali kot povezanost med člani skupnosti/skupine oziroma povezanost med posamezniki in skupina-

mi. Povezovanje omenjajo tudi v smislu **pozitivnega sodelovanja** vseh vključenih – iz različnih socialnih okolij in z različnim statusom v družbi. Zagotavljanje enakih možnosti je omenjeno v kontekstih prizadevanj za zmanjševanje družbenih razlik, enakopravno sodelovanje in vključevanje ter zagotavljanje enakosti vseh ljudi, ne glede na posebnosti posameznika.

Strokovni delavci so na osnovi ocenjevalne lestvice ocenjevali, kolikšen vpliv imajo po njihovem mnenju nekateri dejavniki na razvijanje socialne kohezivnosti v njihovem vzgojno-izobraževalnem zavodu. Rezultati kažejo, da so vsem dejavnikom pripisali od majhne (ocena 1) do velike (ocena 5) pomembnosti. V povprečju so posameznim dejavnikom pripisali zmerno velik vpliv (ocena med 3,5 in 4). Razmeroma najvišjo raven pomembnosti (ocena 4,2) pa so v povprečju pripisali kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela strokovnega delavca ter socialni vključenosti otrok/mladostnikov v skupino ali razred. Strokovni delavci, zaposleni v vrtcih, osnovnih šolah in srednjih šolah, so se med seboj statistično pomembno razlikovali v podanih ocenah vpliva šolskih reform, prepoznavnosti koncepta pri zaposlenih, umestitve socialne kohezivnosti v načrt dela, izvajanja parcialnih projektov, dodatnega usposabljanje zaposlenih ter socialne vključenosti otrok v oddelek na razvijanje socialne kohezivnosti v njihovem vzgojno-izobraževalnem zavodu. Z dodatnim preverjanjem razlik med posameznimi skupinami strokovnih delavcev smo ugotovili, da razmeroma najvišjo raven vpliva posameznim dejavnikom pripisujejo udeleženci iz vrtcev, nekoliko manjši zaposleni v osnovnih šolah, razmeroma najnižji pa sodelujoči strokovni delavci iz srednjih šol. Vpliv državne finančne podpore in

kakovosti dela strokovnega delavca na razvijanje socialne kohezivnosti so udeleženci iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol ocenili podobno.

Za izboljšanje stanja so anketiranci navajali konkretne ukrepe, ki bi v večji meri spodbudili nadaljnji razvoj na tem področju. Njihove odgovore smo kategorizirali v pet skupin: financiranje, ukrepi na področju načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa, kadrovska struktura, promocijske aktivnosti in ostalo. Največ pomanjkljivosti zaznajo na področju politike financiranja, zato predlagajo spremembe štipendiranja socialno šibkih, uvedbo brezplačnega šolanja in bivanja v vrtcih, vključevanje otrok iz socialno ogroženih skupin v različne delavnice in obšolske aktivnosti ter znatno financiranje projektov in raziskovanj s tega področja. Pri svojem delu tudi ocenjujejo, da nimajo dovolj dobrih pogojev za izvajanje socialne kohezivnosti, saj so oddelki in razredi številčno preveliki, učni načrti nedorečeni, reševanje statusa otrok s posebnimi potrebami pa prepočasno in včasih tudi neučinkovito.

Da bi bili strokovni delavci vsemu temu kos, bi si želeli več izobraževanj in usposabljanj na to temo. Prav tako bi bilo potrebno aktivnosti usmeriti v ozaveščanje javnosti o tej problematiki oziroma pritegniti družbeno okolje, da skupaj z vzgojno-izobraževalnimi zavodi sooblikuje družbo socialne kohezivnosti.

Zanimivi so primeri aktivnosti, ki jih strokovni delavci opredeljujejo kot primere izvajanja socialne kohezivnosti. Zaposleni najpogosteje navajajo komunikacijo oziroma pogovore z dijaki in učenci o strpnosti, različnosti, kulturi, komunikaciji itd.



Drugi primeri pa so povezani s konkretnimi aktivnostmi pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Učitelji se v odgovorih razlikujejo glede pristopa. Nekateri socialno kohezivnost dosegajo, tako da prepoznavajo individualne potrebe in nato njim prilagajajo delo; drugi pa enakost dosegajo z enakimi zahtevami, ne glede na potrebe posameznika. Tako učitelji omenjajo izvajanje individualizacije, diferenciacije, problemsko zasnovano učenje, sodelovalno učenje, enako obravnavo vseh udeležениh v učnem procesu, nepristransko ocenjevanje, vključevanje in sodelovanje s starši in drugimi strokovnimi službami, pomoč socialno šibkim in izključenim dijakom, priprava enakih gradiv za vse učence itd. Menijo tudi, da je pomemben osebni zgled. Med dejavnosti, ki pripomorejo k izgrajevanju kohezivnosti, omenjajo izvajanje različnih socialnih iger, iger vlog, branje in pogovor o prebranem, pestre in zanimive dejavnosti v okviru naravoslovnih dni, taborov v naravi ipd.

Na osnovi zbranih podatkov in primerjave s splošnimi opredelitvami socialne kohezivnosti ugotavljamo, da strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju zelo tesno povezujejo socialno kohezivnost z neposrednimi aktivnostmi za njeno vzpostavitve. Jasno je namreč razvidna povezava s tretjim konceptom definicij, tj. socialna kohezivnost kot sposobnost za skupno izvajanje aktivnosti.

## **4 Ugotovitve**

Čeprav smo v članku predstavili dva različna pogleda na socialno kohezivnost, in sicer teoretičnega in praktičnega, pa vendarle med njima prihaja do stičnih elementov. V

obeh primerih se jasno odraža aplikativna narava. Slednje je predvsem logično pri analizi odgovorov strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, saj so le-ti v definicijah pogosto iskali lastno vlogo pri vzpostavitvi omejenega koncepta.

### Literatura in viri

- Dahrendorf, R. (1996): *Economic opportunity, civil society and political liberty*. V: *Development and Change*, let. 27, št. 2.
- Durkheim, E. (1974): *Sociology and philosophy*. New York: Free Press.
- Matarasso, F., Chell, J. (1998): *Vital signs: mapping community arts in Belfast*. Gloucestershire: Comedia Stroud.
- Omariba, W. (2002): *Social cohesion in Europe: a bibliography*. New York: W. W. Norton & Company.
- Rawls, J. (1993): *Political liberalism*. New York: Columbia University Pres.
- Ritzen, J., Easterly, W., Woolcock, M. (2000): *On 'good' politicians and 'bad' policies: social cohesion, institutions and growth*. New York: Blackwell Publishers.
- Stanley, D. (2001): *Holding the centre: what we know about social cohesion*. Princeton: Princeton University Press.

izr. prof. dr. Ivan Ferbežer  
ivan.ferbežer@siol.net

## **4. HOLISTIČNE, HUMANISTIČNE IN MORALNO- ETIČNE PERSPEKTIVE NADARJENOSTI**

### **1 Uvod**

Legatna pojmovne kategorije nadarjenosti v teoretskem koordinatnem sistemu postaja vse bolj interdisciplinarno zasnovana, empirično znanstveno raziskovalno podprta, homogeno logično zaokrožen sistem enotnosti med koncepcijo, identifikacijo in edukacijo ter evalvacijo. Vse manj se izpeljuje iz pozitivističnih, funkcionalističnih in kognitivističnih premis, temveč se vse bolj aksiološko gradi na fenomenoloških, antropoloških, holističnih in humanističnih izhodiščih tako v razumevanju, odkrivanju in edukaciji nadarjenih. Pa tudi praktično operativno so nacionalne strategije v mnogih državah, zlasti vzhodne Evrope, še premalo aktualizirane in brez empirične evalvacije na osnovi omenjenih miselnih premis.

### **2 Holistične perspektive nadarjenosti**

Že stoletje glasneje govorimo o nadarjenosti, o inteligentnosti, o intelektualnih potrebah, o znanju, s katerim moramo

oskrbeti nadarjene otroke. Vsak od teh in temu podobnih drugih vidikov je analiziran in deloma znanstveno-raziskovalno objavljen. Samo dejavnik, ki naj bi združil vse te vidike nadarjenosti, je prezrt.

Segmentacija različnih kategorij osebnosti nadarjenih, tako v gradivih o poučevanju kot tudi v družbeni politiki do nadarjenosti, ni izboljšala naših pogledov na nadarjenost. Še vedno nadaljujemo z disciplinarno konvencionalnim izobraževanjem, poučujemo nadarjene o »segmentiranem« življenju, cepimo izkušnje, občutke in probleme v različne segmente. Ne da bi se tega zavedali, se samo na videz vse uspešneje spopadamo s kompleksnimi situacijami. V resnici izgubljam občutek pripadnosti celoti in vse manj smo sposobni razumeti, kako so stvari medsebojno pogojene in dejansko ne opazimo resničnosti, ampak le njene dele. Sčasoma postajamo zadovoljni z deli in si ne prizadevamo videti slike kot celote. In ne nazadnje tudi kot osebno srečanje.

Duh časa zahteva holistične pristope<sup>1</sup> 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.

Po Eriku Landalu kreativnost ni stanje, lastnost, ampak način življenja. Vsi smo partnerji v naši usodi in ni realnega

---

<sup>1</sup> Izvorno beseda »hole« pomeni biti zdrav, biti celota. Holizem pomeni, da ima živo bitje lastnosti, ki so bolj povezane s celoto kakor z njegovimi deli. Holistična teorija inteligentnosti pravi, da se dinamika žive celote ne more razjasniti kot rezultat neodvisnih elementov (podobno gestaltizem v psihologiji).

življenja brez udeležbe v potrjevanju in izbiri alternativ. Če pogledamo na okoliščine iz različnih vidikov, da lahko delujemo v različnih alternativah in končno izberemo najpomembnejšo alternativo, je to plod celovite intelektualne, emocionalne in socialne udeležbe vsakega izmed nas. Zato je koncept kreativnosti podoben, skoraj identičen, zdravemu samouresničevanju celovitega človeškega bitja.

O podobnem združevalnem soočanju terapevtov in pacientov, pedagogov in nadarjenih učencev govori Abraham Maslow. Proces terapije združuje veliko različnih vidikov iz življenja pacienta kakor tudi terapevta samega. Učimo se od zdravih kot tudi od bolnih, od starejših in mlajših, od umetnikov, od znanstvenikov.

Po Pascalu je v vsakem znanstveniku umetnik in obratno. Razlike so samo v pristopu. Umetnik se oprime celotnih odnosov, med tem ko jih znanstvenik analizira individualno. Vendar je oboje medsebojno dopolnjujoče in govori o zaznavi celote. Kreativni talenti najdejo izvor motivacije v iskanju individualno svojstvenega reda v eksistencialnem kaosu. Raba holističnega pristopa se navezuje na celotni red, kjer sta materija in življenje eno povezano in skladno polje. Po Bohmu je holistični pristop način življenja, to je pristop, ki usmerja talente, ne samo da razmišljajo o stvareh in eksperimentu, ampak jih tudi živijo. Bohm primerja holistični red s hologramom. Orisi celotnega objekta so v najmanjšem delcu. Vse je istočasno vsebovano v implicitnem kakor tudi v eksplicitnem smislu. Bohm poudarja pomen videnja izkušnje in znanja kot enoten proces in ne misli na znanje v določenem segmentu.

V zadnjih desetletjih se pod vplivom teorije izvedenstva in primerjave raziskav dosežkov izvedencev in začetnikov srečujemo z vedno večjo naklonjenostjo holističnim pristopom na področju raziskovanja nadarjenosti (Erik de Corte).

V zvezi z vedno večjo naklonjenostjo holističnim pristopom na področju raziskovanja nadarjenosti sta avtorja Perleth in Ziegler razširila munchenski model nadarjenosti v munchenski model dinamičnih sposobnosti dosežkov. V skladu z naraščajočo stopnjo izvedenstva aktivni učni procesi, ki zajemajo poleg kognitivnih tudi konativne osebne sestavine, pomembno vplivajo na poglobljanje, razširjanje znanje in pridobivanja področno specifičnih kompetenc. Torej v resnici konativne osebne karakteristike (»task commitment« kot kristalizirana motivacija po Renzulliju) enakovredno prispevajo k uresničevanju potencialov talentov.

Ne samo združevanje različnih vidikov, ampak enakovredno povezovanje nasprotij so značilna razmišljanja nadarjenih. O nasprotjih razmišljajo istočasno. Strastno so vključeni v problem in hkrati ga objektivno vidijo z določene razdalje. Omenjena holistična integracija nasprotij naredijo talentom svet zanimivejši in kreativnejši.

Pri raziskovanju nadarjenosti še vedno razmišljamo v terminih analize delov ter tako izgubljam pogled na celoto. Analiza delov kot nasprotje pogleda na celoto je resnična razlika tudi med fiziki prejšnjih stoletij in današnjimi fiziki (Bohm). Analiza delov napravi celoto nevidno. Ta celota je lahko družba, v kateri posameznik živi bodisi kot objekt ali subjekt vplivanja. Vsakdo ima tako rekoč družbo v sebi

kakor hologram. Celota je v njem in sam jo neprestano so-oblikuje.

Prerejeno obravnavana Bohmova teorija celote je jedro holističnega pristopa do nadarjenih otrok. Omenjeno pomeni, da izzivamo vse vidike njegove osebnosti kot celote, ki se neprekinjeno razvija znotraj resničnega okolja kot objekt in subjekt vplivanja. Omenjen tok postane tekoča harmonija z izzivanjem in sprejemanjem okolja tako, da se talenti ozavešijo svoje moči. Otrokova osebnost se bo razvijala z rastočo ozaveščenostjo svoje nadarjenosti, ki bo ustrezala izzivom družbe. Talenti samo-usmerjevalno potujejo k vedno novim izzivom. To je hologram, ki vsebuje naučeno in izkušeno, to, kar se dogaja danes in kar se bo razvijalo v prihodnosti.

V skladu s povedanim otrok z visokimi rezultati na inteligentnostnih testih še ni nujno nadarjen. Ta otrok ima samo »nekaj«, nek del osebnosti (inteligentnost) boljši kakor pri drugih otrocih in ta sam po sebi še ne zagotavlja dosežkov. Vzgojitelji, učitelji in starši moramo uravnoteženo izzvati otrokove talente v taki smeri, da bo holistično vključena celovita osebnost. Zatorej spoznavni izzivi niso samo intelektualne narave, temveč tudi čustvene, socialne in moralne.

### **3 Humanistične perspektive nadarjenosti**

Humanistična psihologija kot široko zasnovano gibanje in kot tretja sila v psihologiji se za razliko od drugih osredotoča na splošne človeške lastnosti nadarjenih in talentiranih

učencev. Usmerja se v preučevanje osnovnih potreb samo-uresničevanja in samo-usmerjanja, ki obstaja univerzalno pri vsakem človeškem bitju. V skladu s tem humanistični psihologi in pedagogi priporočajo za nadarjene globalni kurikulum, v katerem je afektivno oblikovanje višje vrednoteno kakor kognitivni razvoj. Doslej je bil pri nas in v manj razvitem svetu kognitivni razvoj talentov poglavitnega pomena. Prav tako je v očeh humanistično usmerjenih predstavnikov pri oblikovanju nadarjenih v ospredju moralno-etična usmerjenost in vrednostno oblikovanje (Ferbežer, 2011). Žal je pri nas še vedno bolj poudarjena učna storilnost (storilnostna šola s prevladujočim tekmovanjem in zunanjo motivacijo) kakor pa oblikovanje značaja in osebnosti v širšem pogledu. Humanistična psihologija govori o nujnosti razvijanja avtentične osebnosti z zmožnostjo reflektivnega mišljenja v iskanju osebnega smisla in skrbi za druge ljudi kot osebnosti.

Humanistični poudarki v izobraževanju nadarjenih vsebujejo spremembe v ciljnih izobraževanja. Gre za smer razvijanja samo-uresničljive osebnosti, ki je zmožna kritičnega mišljenja, senzitivnega čustvovanja in moralno-etičnega vedenja (Passow). Nadarjen učenec ni samo hitro razvijajoči se učenec z visokimi učnimi in študijskimi potenciali in dosežki, temveč predvsem osebnost v najširšem smislu, učenec »modrega« mišljenja, toplega srca, učenec, ki je zmožen globalne prežetosti s človeškimi problemi, ki je zmožen kultivirati pristna čustva empatije, simpatije in sočutja do človeka.

Za razliko od današnjega prevladujočega izobraževanja nadarjenih za pasivno sprejemanje informacij, dejstev, zna-



nja se humanistični predstavniki zavzemajo za odkrivanje pomena in smisla. To pa zahteva drugačne strategije, zahteva osebno vpletenost, izkušensko učenje, aktiviranje čustev, motivov in višjih taksonomskih ciljev. Tako zasnovano naravno učenje je tudi afektivno oblikovanje, ki se zavzema na eni strani za razvoj samozavedanja, na drugi strani pa za razvoj drugih ljudi kot osebnosti. Nadarjene spodbujamo za dobre medosebne odnose, za skupno sodelovanje (za razliko od brezobzirnega tekmovanja), za medsebojno senzitivnost in pomoč ter za učenje eden od drugega (Rostohar, Težak - Ferbežer).

V homogenem razvrščanju dosegajo nadarjeni učenci nižje rezultate na lestvicah učne in socialne samopodobe kakor v heterogenih skupinah (Ferbežer, 2008a). Razlogi so v pogostejših frustracijah v primerjavi z drugimi nadarjenimi v heterogenih skupinah. Tovrstna tekmovanja ne motivirajo nadarjenih za učenje, temveč obratno – za umik pred neuspehom in socialnimi stresi. Nadarjeni učenci, občasno vključeni v homogene skupine, se občasno srečujejo tudi z negativnimi stališči učiteljev in učencev zaradi občasnega zapuščanja razreda. Boljša alternativa v programskem smislu so individualizirani učno obogatitveni programi in programi mentorstva v okviru heterogenega razvrščanja.

S humanistične perspektive je pri oblikovanju nadarjenih učencev najpomembnejša organizacija spodbudne atmosfere za razvijanje samospoštovanja (Ferbežer, Kores, Težak, 2008). Ta zajema celotno psihološko atmosfero od fizične namestitve, pozitivnih stališč učiteljev in njihovega senzibilnega odzivanja do spodbudnih odnosov med

učenci, strategij notranjega motiviranja in čustvene svobode izražanja ter možnosti raziskovanja. Iz humanistične perspektive učitelj razume, da učinkovito poučevanje ne predstavlja zgolj usvajanja znanja, temveč spodbujanje razvoja učenčevih potencialov in učenčevega samospoštovanja.

S humanističnega vidika je pri oblikovanju talentov premalo spoštovanja potreb nadarjenih učencev (Ferbežer, 2008b), kajti njihova naravna težnje, da so samostojni, samo-motivirani (notranja motivacija), da uživajo v spoznavanju novega in učenju nestrukturiranih in fleksibilnih nalog, vsekakor raje kot visoko strukturiranih, ki jih vsebuje večji del obstoječih operacionaliziranih kurikulumov za nadarjene učence. Humanistično usmerjeni učitelji oblikujejo okoliščine z možnostjo doživljanja uspeha, ki dviguje nivoje aspiracij.

#### **4. Moralno-etične perspektive nadarjenosti**

Nadarjeni učenci imajo razvojni potencial in svojstvene kognitivne emocionalne potrebe, ki jih je mogoče uresničevati z ustreznimi vzgojno-izobraževalnimi programi moralnega oblikovanja. Večina redkih obstoječih vzgojno-izobraževalnih programov žal ne uspeva zadovoljiti teh svojstvenih potreb talentov. Samo programi, ki so zasnovani na svojstvenih kognitivnih in afektivnih potrebah nadarjenih učencev, so lahko uspešni v razvoju moralne avtonomije nadarjenih učencev.

Moralno oblikovanje talentov, ki je vrednostno zasnovano na humanistični etiki (kot alternativa razvoja hedonistično-etičnega relativizma), zahteva konfluentni ali sotočni model kognitivnega in afektivnega razvoja talentov v šolskih vzgojno izobraževalnih programih.

Moralno oblikovanje nadarjenih je enakovredna in bistvena sestavina vzgoje in izobraževanja iz treh temeljnih razlogov. Če danes v razvitem svetu vse bolj priznavajo kreativni osebni razvoj talentov, potem so vsebinsko zajete intelektualne, emocionalne, socialne in moralno-etične dimenzije nadarjenosti.

Po avtorju Tannenbaumu prav nadarjeni učenci čutijo potrebo po tesnejši povezanosti med intelektom in vestjo. Pa tudi eksperimentalno znanstveno je za nadarjene že ugotovljeno, da mora biti redefiniranje vzgojno-izobraževalnih ciljev v funkciji povezovanja intelekta in etičnih vrednot. Nadarjeni učenci imajo naravne kvalitete posebnih čustvenih potreb in kognitivni razvojni potencial za zrelejše avtonomno moralno razsojanje in ravnanje.

S tem ko se naslanjamo na Tannenbaumovo raziskovalno poročilo o tisočih talentov, ki iščejo pogrešano povezanost med vestjo (vrednotami) in intelektom, smo logično v središču konfluentnega modela moralnega oblikovanja. Konfluentni model moralnega oblikovanja nadarjenih povezovalno kombinira kognitivne in afektivne cilje v poskušanju oblikovanja celovite osebnosti. Uresničevanje smotra konfluentnega modela oblikovanja talentov in razvoj moralne avtonomije temelji na dveh kognitivnih in treh afektivnih sestavinah.

Četudi so raziskovalne ugotovitve Warda izkazale povezanost oziroma korelacijo med inteligentnostjo in moralnim razsojanjem ( $r=0,30$ ), pa je paradoksalno, da četudi je višja kognitivna razvitost nujna za zrelo avtonomno moralno razsojanje in ravnanje, to vendarle ni zadosten pogoj. Vse, kar je človeku dano, mora biti izpolnjeno skozi samo-uresničitev kot najvišjo obliko identitete (Krstić). Kognitivno moralna razvojna teorija je izjemoma ustrezna osnova tudi za programe moralnega oblikovanja nadarjenih učencev (Kohlber).

Za uspešno moralno oblikovanje nadarjenih učencev so razvojno prilagojene naslednje učne strategije:

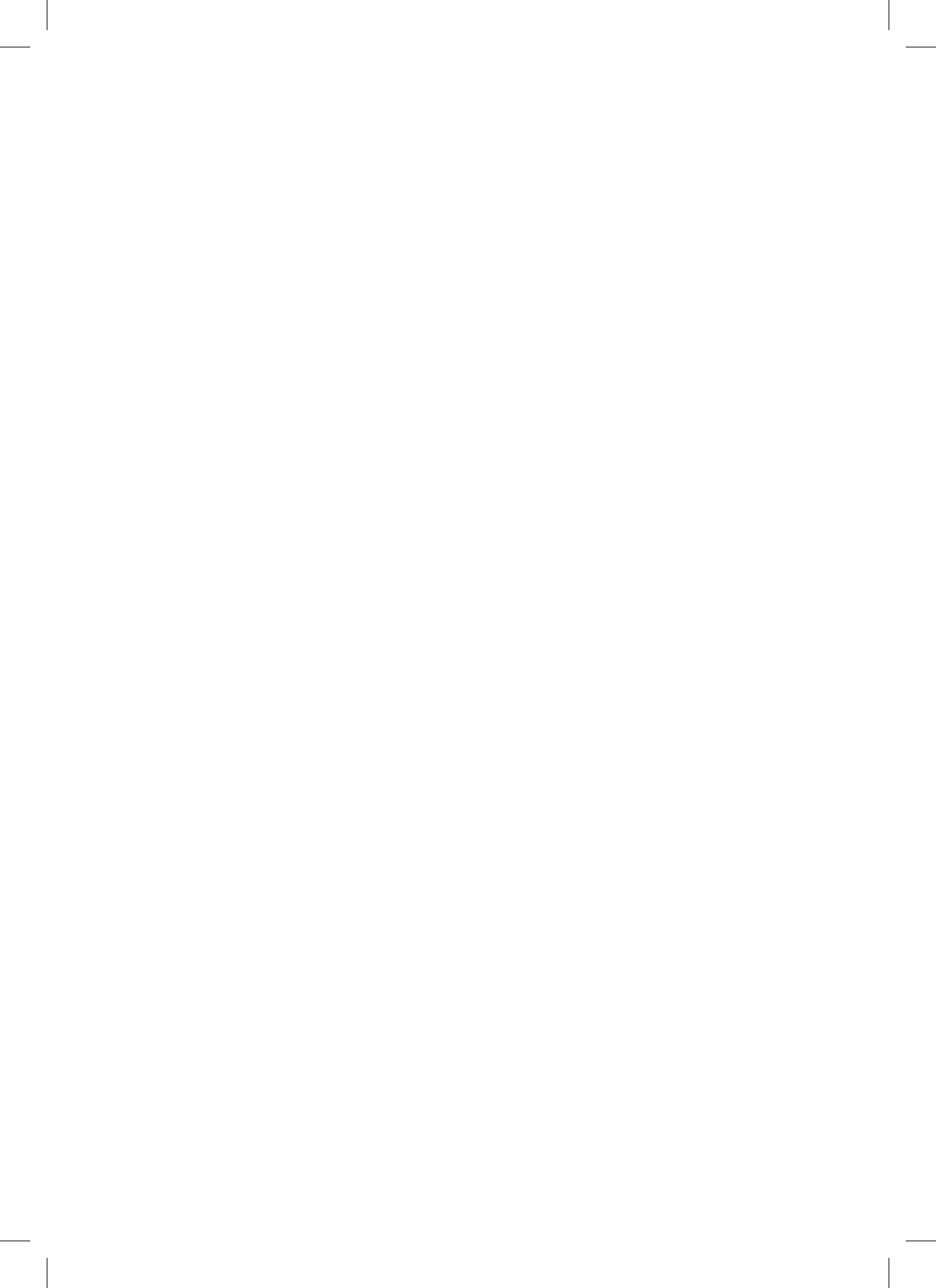
- diskusijski pristopi in skupinske razprave,
- igre vlog in psihodrama,
- razredno preučevalne tehnike,
- demokratično humano organizirano totalno šolsko okolje.

## **5 Sklepna sinteza**

Slovenija je, sicer manj v teoretičnih in bolj v praktičnih iskanjih, že dolgo vpeta v evropsko in svetovno gibanje skrbi za nadarjene in talentirane otroke, učence, študente in odrasle. Med drugim to izkazujejo vsebinsko bogati zborniki prispevkov sedmih do sedaj žal premalo znanih in mednarodno odmevnih strokovno znanstvenih konferenc.

## Literatura

- Ferbežer, I. (2008a): Holistični pristop k nadarjenosti. Holistični pogled na nadarjenost. Mednarodna znanstvena konferenca , Ptuj, 2008, MIB, Ljubljana, str. 62–69.
- Ferbežer, I. (2008b): Humanistična perspektiva izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev. Pedagoška obzorja, Vol. 23, št. 2, str. 42–50.
- Ferbežer, I. (2011): Konfluentni ali sotočni model moralnega oblikovanja nadarjenih učencev. 17. Round Table, Book of abstracts International Conference, Giftedness and morality. Visoka škola strokovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«, Vršac; University de West »Aurel Vlaicu« Arad, Romania; University »Saint Kliment Ohridski«, Faculty of Pedagogy, Bitola; REVIVIS, Institute for Giftedness Development, Ptuj, str. 28–31.
- Ferbežer, I., Težak, S. in Korez, I. (2008): Nadarjeni otroci. DIDAKTA, Radovljica.



mag. Vanja Kiswarday  
vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

## **5. RAZVIJANJE ŽIVLJENJSKE ODPORNOSTI IN PROŽNOSTI V VRTCU IN ŠOLI IZBOLJŠUJE KAKOVOST TELESNEGA IN DUŠEVNEGA ZDRAVJA, VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN SOCIALNE KOHEZIVNOSTI V DRUŽBI**

### **1 Uvod**

Evropska družba znanja in razvoja zaznava ljudi kot svoj temeljni kapital in vizijo usmerja v prizadevanje za zagotavljanje čim večje socialne kohezije. Najpomembnejšo vlogo pri uresničevanju te vizije predstavlja kakovostno osnovno izobraževanje, ki je postavljeno že v najzgodnejše življenjsko obdobje ter spodbuja ustvarjalno in aktivno učenje, ki temelji na potencialih otroške radovednosti. To izobraževanje mora postaviti učence in njihove potrebe v središče svoje pozornosti ter mora biti dostopno in ustrezno prilagojeno vsakomur, saj le kot tako lahko posamezniku in družbi (v smislu socialne kohezije) zagotovi kakovostno podlago za

vseživljenjsko učenje in priložnost, da v celoti razvije svoje potencialne in aktivno prispeva k razvoju družbe (Komisija Evropskih skupnosti, Memorandum VŽU, 2000).

Sodobna družba pojmuje različnost kot svojo normalno, neizbežno lastnost, ki lahko prispeva k kakovostnemu razvoju družbe, če je le-ta zmožna ustvarjati pogoje in zagotavljati potrebne oblike pomoči pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj, da bi prav vsak posameznik, ne glede na ovire, s katerimi se srečuje, zmožni bil v njej sodelovati in se razvijati po svojih najboljših zmogljivostih in potencialih. Tem smernicam morata slediti tudi vrtec in šola kot temeljna družbena sistema, ki takoj za (in skupaj z) družino vzgajata in izobražujeta otroke in mladostnike za življenje, učenje in delo.

Otrok oz. mladostnikov, ki so združeni v oddelčnih skupnostih vrtcev in šol, ne moremo dojemati kot homogeno celoto. Neprestano se soočamo z njihovo pisano heterogenostjo, na katero se moramo ustrezno pedagoško odzivati ter prav vsakemu omogočiti, da prepozna in razvije svoje zmogljivosti in potencialne, da bi jih lahko zavedno in dejavno vključeval v proces učenja, ki ima v današnjem času neizbežno dimenzijo vseživljenjskosti. Vzgojno-izobraževalni proces predstavlja pomemben in obsežen del življenja otrok in mladostnikov, zato smo učitelji in vzgojitelji vpeti tudi v številne problemske situacije, različne težave, ovire in izzive, ki so del njihove razvojne poti. Številne raziskave ugotavljajo izredno velik pomen in vlogo vzgojitelja/učitelja (in vzgojno-izobraževalnega sistema) pri tem, kako se bodo otroci oz. mladostniki odzvali nanje. Vrtec oz. šola sta kot socialni in vzgojno-izobraževalni



sistem odlično okolje za spodbujanje in razvijanje življenjske odpornosti in prožnosti tako preko socialne mreže in konkretnih medosebnih odnosov kot tudi preko izbranih pristopov učenja in poučevanja. Hkrati pa se moramo zavedati, da lahko tudi vrtec oz. šola, če ne prepozna težav in otroku oz. mladostniku ne zagotovi ustrezne pomoči in podpore ter ne upošteva njegovih potreb in zmožnosti, predstavlja dejavnik tveganja, kar lahko na razvoj posameznika deluje zaviralno.

Zato bomo v prispevku obravnavali potencialne za spodbujanje življenjske prožnosti in odpornosti otrok in mladostnikov, ki jih omogočata pouk in življenje v vrtcu oziroma šoli.

## **2 Kaj sploh je življenjska odpornost in prožnost (rezilientnost) in kako se odraža v vrtcu oz. šoli?**

Podrobneje so jo pričeli raziskovati po dolgotrajnih študijah otrok iz rizičnih skupin, ki so kljub izredno težkim okoliščinam v življenju uspeli razvijati svoje potencialne in dosegati uspeh. Rezilientnost (življenjska odpornost in prožnost) je eden ključnih mehanizmov in potencialov človekovega obstoja. Predstavlja zmožnost pozitivnega odziva posameznika (skupine) na izredne ali dlje časa trajajoče težke ali bistveno spremenjene okoliščine – pri tem se človek opre na svoje **znanje in spretnosti** ter **notranje in zunanje vire moči (varovalni dejavniki)** in se s samouravnavanjem, prilagajanjem, spreminjanjem in/ali preseganjem konstruktivno loti doživljanja in reševanja težav (dejavnikov tveganja) (Masten et al., 2008, str. 5).

Mnogi otroci in mladostniki v vrtcu in šoli se soočajo z različnimi težavami in stiskami (**dejavniki tveganja**), ki lahko izvirajo iz:

- njih samih (nivo intelektualnih sposobnosti, motnje, primanjkljaji, ovire, bolezni),
- njihovega družinskega oz. skrbniškega okolja (brezposelnost, revščina, nestimulativno okolje, bolezen, odvisnost, izguba, nasilje, ločitev, smrt) ali
- šolskega/vrtčevskega okolja (neuspešnost, zasmehovanje, nasilje, izločanje, neustrezni in neprilagojeni poučevalni pristopi in pričakovanja, pogosto prekinjanje učne kontinuitete, prehod iz ene šole v drugo ali prehod ravni izobraževanja).

Ta zaradi težav in stisk izredno ranljiva skupina otrok in mladostnikov se dnevno sooča z občutki nekompetentnosti, neenakosti, neenakovrednosti, sramu, osamljenosti, izločenosti, obupa, kar jim povzroča kronični stres. Če jim z vzpostavljanjem varovalnih dejavnikov in zmanjševanjem dejavnikov tveganja ne pomagamo k obvladovanju zahtevanega, k okrevanju in večanju odpornosti in prožnosti, jih prepuščamo začaranemu krogu nerešenih težav, na katere se po principu snežene kepe kopičijo nove. To znatno vpliva na njihovo splošno funkcioniranje in na slabšo učno učinkovitost in uspešnost.

Neločljiva povezanost vzgoje in izobraževanja s spodbujanjem življenjske odpornosti in prožnosti je podana tudi s specifično opredelitvijo šolske oz. učne oziroma šolske rezilientnosti, kjer raziskovalci izpostavijo vzgojno-izobraževalni prostor kot možni vir tako varovalnih dejavnikov kot dejavnikov tveganja, ki lahko vplivajo na otrokovo oz.

mladostnikovo zmožnost splošnega in učnega funkcioniranja. Šolska oz. učna odpornost in prožnost povečujeta zmožnost učinkovitega učnega napredovanja otroka oz. mladostnika kljub različnim težavam in oviram, ki izvirajo iz družinskega, šolskega okolja ali iz otroka oz. mladostnika samega (Henderson, Milstein, 2003).

### **3 Kako življenjsko odpornost in prožnost spodbujamo v vrtcu oz. v šoli**

Ann S. Masten, ena vodilnih raziskovalk rezilientnosti, ugotavlja, da rezilientnost ni rezultat zapletenih in redkih sposobnosti ali ukrepov, ampak da njen čar in moč izvirata iz povsem običajnega in vsakdanjega – njen vir so misli, možgani in telesa otrok, družin, skupnosti in medsebojni odnosi v skupnosti (Masten, 2001, str. 1-12). Spodbujanje razvoja življenjske odpornosti in prožnosti tako v pedagoškem procesu ne predstavlja še ene novosti. Temelji na ozaveščanju odnosov in pristopov (pedagogi jih prepoznamo kot dejavnike kakovostnega sodobnega pouka z dinamičnimi in aktivnimi oblikami poučevanja in učenja), ki spodbujajo razvoj varovalnih dejavnikov, s pomočjo katerih otroci in mladostniki bolj konstruktivno in učinkoviteje premagujejo in presegaajo težave in izzive (dejavnike tveganja), ki se v številnih in različnih okoliščinah pojavljajo v njihovem življenju – tudi v okviru vrtčevskega oziroma šolskega prostora.

Grotbergova (1997) postavlja priložnosti za spodbujanje življenjske odpornosti in prožnosti v tri stebre, ki jih opredeljuje kot sisteme, v katerih raziskujemo in razvijamo vire moči: osebni viri moči (**notranji dejavniki**); viri moči in

podpore v okolju – družina, šola, vrstniki, skupnost (**zunanji dejavniki**) in kompetentnost posameznika (**osebne in medosebne spretnosti in znanja**). Ti trije sistemi oziroma stebri rezilientnosti (Slika 1) se v procesu medsebojne interakcije vzajemno gradijo, dopolnjujejo in ustvarjajo možnosti za kakovostnejši trajni osebni razvoj in življenje posameznika.



Slika 1: Piramida treh sistemov oz. virov varovalnih dejavnikov, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti

Shema predstavlja smiselno in optimalno hierarhijo gradnikov, ki pa je v praksi ni vedno možno uresničevati v celoti ali v tem zaporedju. Raziskovalci ugotavljajo, da krepitev posameznih gradnikov, ki so v specifičnih okoliščinah posameznika bolj dosegljivi za vplivanje, dolgoročno pozitivno vpliva tudi na krepitev drugih gradnikov,

ki v trenutnih specifičnih okoliščinah (še) niso dosegljivi ali uresničljivi. V nadaljevanju so ob vprašanih, ki spodbujajo refleksijo, predstavljeni posamezni sistemi virov varovalnih dejavnikov v hierarhičnem zaporedju, ki na temeljnih občutkih zaupanja in varnosti gradi posameznikovo samopodobo, samozavest, samostojnost in odgovornost, kar nadalje vpliva na večje možnosti za posameznikovo iniciativnost in učinkovitost.

**1) Viri moči in podpore v okolju** – družina, šola, vrstniki in skupnost v otroku gradijo temelje zaupanja in občutek varnosti. V procesu odraščanja je za otroka oziroma mladostnika izredno pomirjujoče zavedanje, da nekdo bdi nad njim, ga usmerja na pravo pot in mu zagotavlja pomoč in oporo, kadar jo res potrebuje. Enako pomemben in pomirjujoč je tudi občutek varnosti, ki ga začuti v strukturiranem okolju, kjer so jasno dogovorjene meje in pričakovanja, kjer se počuti sprejetega in potrebnega, kjer čuti, da okolje do njega goji visoka pričakovanja in ga spodbuja k vztrajnosti in napredovanju. To so temeljne človekove potrebe, so ključne, da se učni odnos sploh vzpostavi.

... v svojem okolju otrok oziroma mladostnik išče odgovore na vprašanja s področja »**IMAM ... DEJAVNIKOV**« ...

*Imam ljudi, ki jim zaupam in me imajo brezpogojno radi? Ljudi, ki mi pomagajo, ko zbolim, sem v nevarnosti/težavah in kadar potrebujem pomoč pri učenju? Ljudi, ki mi z zgledom kažejo, kako naj delujem? Imam ljudi, ki so ponosni name in se veselijo z mano? Ljudi, ki me spodbujajo k učenju in samostojnemu delu? Imam ljudi, ki mi postavljajo meje, tako da vem, kdaj se moram ustaviti, preden zaidem v težave/nevarnosti?*

**II )** S krepitvijo **notranjih virov** smo usmerjeni v izgrajevanje posameznikove samozavesti, samopodobe, odgovornosti, samostojnosti. Otrokovo oziroma mladostnikovo doživljanje moči notranjih virov se kaže skozi prepričanja o tem, kdo je. Odgovore si pridobiva z opazovanjem, doživljanjem in interpretacijo lastne interakcije z okoljem in s povratnimi informacijami, ki jih pridobiva iz okolja.

... v svojem okolju otrok oziroma mladostnik išče odgovore na vprašanja s področja »**JAZ**

**SEM ... DEJAVNIKOV«** ...

*Kdo sem? Kako sem zadovoljen sam s seboj? Poznam svoje potenciale? Kako me zaznavajo, sprejemano vrstniki, odrasli? Kakšen je moj odnos s starši, z učitelji, kakšen z vrstniki, odraslimi? Kaj sem že dosegel? Kako se vidim v prihodnosti? Kakšna je/bo moja vloga? Verjamem vase? Sem vztrajen? Bom premagal ovire in prišel do cilja? Imam interes, voljo? Kaj lahko jaz storim za druge – me potrebujejo, sem koristen? Znam spoštovati sebe in druge? Sprejemam odgovornost za svoja dejanja?*

**III )** Z razvijanjem **osebnih in medosebnih spretnosti** pomagamo otroku oziroma mladostniku razvijati kompetentnost, na osnovi katere lahko s potrjevanjem in izkušnjami, ki jih pridobiva z doživljanjem uspeha, izgrajuje lastno iniciativnost in učinkovitost. Za življenje in učenje v vrtcu in šoli niso potrebne zgolj učne kompetence, ampak širše življenjske sposobnosti in kompetence. Le-te so opredeljene tudi v evropskem referenčnem okvirju temeljnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki naj jih otroci oziroma mladostniki pridobivajo v času šolanja (UL – EU, 2006), in obsegajo:

- učenje samoregulacijskih spretnosti (obvladovanje čustvovanja in vedenja, razvoj vztrajnosti, potrpežljivosti, motivacije),
- razvoj asertivnosti (izražanja svojih misli, občutkov, potreb, želja, razvoj samokritične presoje in zavedanje možnosti izbire, prevzemanje odgovornosti),
- obvladovanje stresa in konstruktivno reševanje problemov,
- učenje socialnih in komunikacijskih veščin, učenje učenja (spoznavanje lastnega učnega sloga, učinkovitih učnih tehnik in strategij, tehnik zapisovanja in pomnjenja ter predstavljanja znanja, organizacije učenja in učnih pripomočkov),
- odkrivanje in razvijanje interesov, projektno učenje in medpredmetno povezovanje, uporaba IKT,
- razvoj samostojnosti, samoiniciativnosti in podjetnosti (kritično razmišljanje, poslušanje, prožnost, zmožnost pogajanja, usklajevanja idej, sodelovanje v skupini).

Zgoraj navedene sposobnosti se medsebojno prepletajo, povezujejo in podpirajo ter postavljajo temelje za osebno izpolnitev in razvoj, za kritično, ustvarjalno in učinkovito učenje in delo ter za bolj kompetentno socialno vključevanje posameznika v družbo.

... s svojim delovanjem otrok oziroma mladostnik išče odgovore na vprašanja s področja

**»ZNAM ... DEJAVNIKOV« ...**

*Se znam vključevati v družbo? Znam nadzorovati svoje vedenje? Znam načeti pogovor? Sodelovati v skupini? Izraziti svoje mnenje, potrebe? Se znam pogajati? Se zmorem pogovarjati tudi o stvareh, ki me skrbijo? Znam*

*poiskati pomoč? Znam razmisliti, iskati rešitve problemov, ki me tarejo? Se znam učiti? Poznam načine, kako si načrtujem in organiziram učenje? Se znam motivirati, da podaljšujem vztrajnost in delavnost? Znam preživljati prosti čas? Sem v čem res dober?*

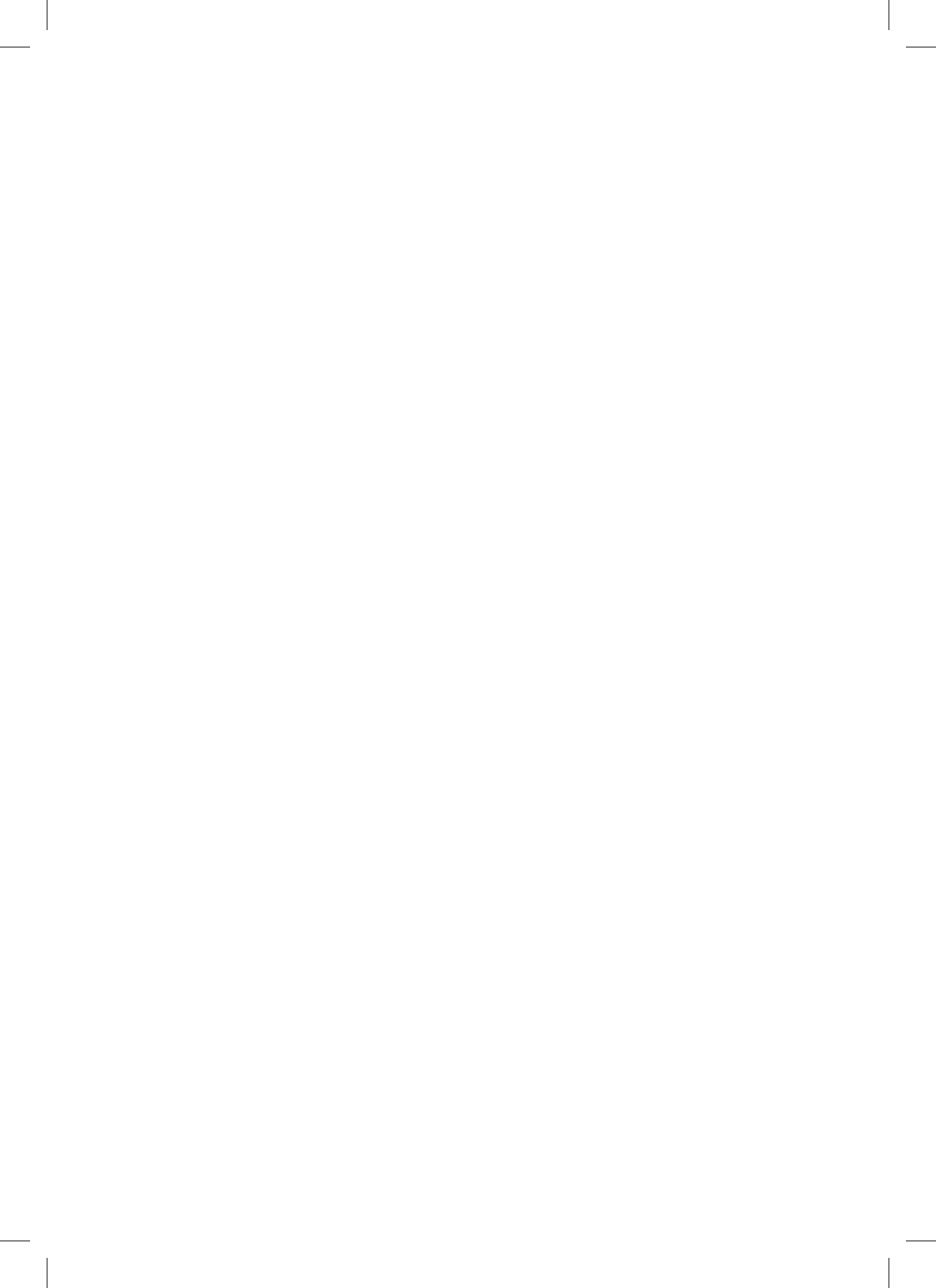
## **4 Sklep**

V refleksiji svojega pedagoškega dela smo lahko učitelji (vzgojitelji) pozorni na prisotnost, kakovost in učinkovitost posameznih dejavnikov, ki spodbujajo razvoj življenjske odpornosti in prožnosti. Primerjamo lahko trenutno stanje (v skupini in/ali pri posamezniku) z zelenim stanjem. Tako ugotovimo pomanjkljivosti in šibkosti v mreži varovalnih dejavnikov ter prepoznamo morebitne dejavnike tveganja. V nadaljnjem procesu načrtovanja, izvajanja in vrednotenja pouka z ukrepi, ki krepijo varovalne dejavnike in nudijo potrebno podporo pri preseganju dejavnikov tveganja, spodbujamo razvoj življenjske odpornosti in prožnosti pri posamezniku in skupini. Obenem pa, tako kažejo raziskave, pomembno vplivamo na izboljšanje klime ter na dvig motivacije za učenje in učno učinkovitost. Če na prizadevanja za spodbujanje razvoja življenjske odpornosti in prožnosti otrok in mladostnikov pogledamo z vidika spreminjanja družbe, le-ta vplivajo na izboljšanje kakovosti telesnega in duševnega zdravja, dvig splošne izobrazbene ravni in večjo socialno kohezivnost (Berman, 2007).



## Literatura

- Berman, Y. (2007): *Fostering Resilience among Children in Difficult Life Circumstances*. Pridobljeno 22. 4. 2010 s svetovnega spleta: [http://www.euro.centre.org/data/1181826911\\_17191.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1181826911_17191.pdf).
- Grotberg, E., (1997): *The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54<sup>th</sup> Annual Convention of the International Council of Psychologists*. Edmonton: ICPress, str. 118–128.
- Henderson, N., Milstein, M., (2003): *Resiliency in schools: Making it happen for student and teachers*. Corwin Press Inc.
- Kiswarday, V., (2010): Spodbujanje rezilientnosti v razburkanem obdobju odraščanja. V žarišču: Kdo so mladi danes. V: *Vzgoja*, 48, XII, str. 9–11.
- Kiswarday, V., (2011): Stimulativna vloga učne diferenciacije in individualizacije za otroke in mladostnike, ki se znajdejo v stiski. Zbornik Pedagoško–andragoških dnevov 2011: *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?* Ljubljana: UL FF, str. 73–76.
- Kiswarday, V., (2011): Pomen vzgoje za rezilientnost v procesu inkluzije otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. 7. znanstveni sestanek z mednarodno udeležbo: *Inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju*. Koper: UP PEF (v tisku).
- Masten, A. S., (2001): Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 1–12.
- Masten, A. S., et. al. (2008): *Promoting competence and resilience in the school context*. Professional school counseling.
- Priporočilo evropskega parlamenta in sveta o ključnih sposobnostih za vseživljenjsko učenje*. Uradni list Evropske unije, L 394/10, SL, 2006. Pridobljeno 14. 2. 2011 s svetovnega spleta: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF>



mag. Sonja Rutar

sonja.rutar@pef.upr.si

## **6. OBLIKOVANJE SKUPNOSTI V VRTCIH IN ŠOLAH**

### **1 Uvod**

Razmislek o razmerju med posameznikom in skupnostjo na področju institucionalne vzgoje je temeljni razmislek na področju vzgoje in izobraževanja v današnjem času. Razloge za tako ali drugačno razumevanje lahko poiščemo predvsem v današnjem in nekdanjem poslanstvu ter ciljnih delovanja posameznih institucij. V preteklosti je bil cilj osnovnošolskega izobraževanja predvsem učenje elementarnih znanj, kot je branje, pisanje in računanje ter ob tem prevzemanje zaželenih vzorcev ravnanj in delovanj. V institucijah predšolske vzgoje pa je bil glavni namen skrb za otroke, ki so v spremenjenih družbenih razmerah pod vplivom industrializacije postali delovna sila ali pa so bili ob odsotnosti staršev brez potrebnega varstva in potrebne pozornosti. Šola je imela zelo jasna vzgojna pričakovanja v odnosu do posameznika, vendar ni imela v mislih otrokove aktivne vloge. Vrtec pa je bil institucija, ki se je začel organizirati zato, da bi bili otroci deležni poleg oskrbe in zaščite tudi učenja. Prostora za fleksibilnost procesa je bilo v vrtcu od nekdanj mnogo več kot v šolskem prostoru. Vzgojna pričakovanja oz. načrt nikoli ni bil do tolikšne mere tog,

da ne bi načrtno dovoljeval časa, v katerem bi otroci lahko bili sami oblikovalci svojega življenja (na primer čas igre). Zaradi pospešenega razvoja znanosti in potreb po dvigu izobrazbene ravni posameznikov se je pozornost v institucijah preusmerila predvsem h kakovosti, ki je bila definirana s količino in kakovostjo znanja, ki naj bi jo posameznik v času izobraževanja pridobil.

Osredotočenost izključno na znanje, kognitivne zmožnosti, lahko posledično vodi v zanemarjanje drugih dimenzij človekove narave, kot so socialni, čustveni in telesni razvoj. Zato bomo v nadaljevanju predstavili otroka kot učečega se posameznika, ki v okviru spoznavnih ciljev in nalog vstopa v interakcije vedno tudi kot socialno, emocionalno, predvsem pa družbeno bitje.

## 2 Razredna skupnost, umeščena v kurikulum

Običajna pot definiranja delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij se začne pri doseganju soglasja o  **vrednotah**  (kaj je pomembno), ki usmerjajo naše delovanje,  **ciljih**  (kaj želimo doseči) in  **načelih**  (kako bomo to dosegli). To je kurikularna pot, ki v svojih definicijah ciljev združuje tudi študij učencev in družbenega okolja. Splošne cilje je potrebno operacionalizirati v smislu učnih dosežkov in kar je z vidika oblikovanja skupnosti najpomembnejše: učenci morajo biti aktivni in odigravati pomembno vlogo pri oblikovanju učnega okolja, je v svojem delu Kurikulum in pouk menil Ralph W. Tylor (1973 v: Grmek, Novak, 2000).

Kljub jasno definiranemu kurikulumu – kaj (cilji) in kako (načela) poučevati – ostaja vloga posameznika v skupnosti mnogokrat nejasna. Situacija v razredu, skupini lahko deluje kot skupina posameznikov, ki jih ne povezuje nič drugega kot to, da so v istem razredu, skupini. Kje bi lahko iskali izvore tega pojava?

Po drugi svetovni vojni se je s potrebo po doseganju rezultatov in kakovostnega znanja začelo razmišljati in delovati v smislu diferenciacije, individualizacije (Strmčnik, 2001). Diferenciacija je omogočila oblikovanje enotnih skupin, največkrat glede na otrokove zmožnosti in predznanje, na področju individualizacije pa se je začelo upoštevati tudi to, kako se otroci učijo, kakšno družinsko ozadje imajo, upoštevati se je začelo razvojne značilnosti otrok, interese otrok in njihov temperament. Poudarek je bil na posamezniku in na posameznikovem napredovanju, čeprav individualizacija ne pomeni dela s posameznikom, pač pa upoštevanje vsega, kar posamezniki vnesejo v učno situacijo. Vsa prizadevanja so potekala v želji po posameznikovi učni uspešnosti, kar je tudi osredotočilo delovanje učitelja. Učitelj je postal pozoren na otrokovo znanje, njegov razvoj na področju pridobivanja znanja. Skrb za posameznika se je odražala tudi v vrednotah, definiranih v kurikulumni prenovi leta 1995. Vrednote, ki jih je prenova izpostavila, so bile: **posameznik** in njegov razvoj (kot kulturno, ustvarjalno, delovno, družbeno in okolja zavedajoče se bitje), **svoboda in odgovornost** udeležencev izobraževanja – učencev, staršev, učiteljev, šole, vključujoč možnosti izbire oblik in vsebin, **enakost možnosti** v izobraževanju za vse posameznike in različne družbene skupine, **strpnost in solidarnost** kot vsebina in način

izobraževanja, **nacionalna identiteta** in odprtost za mednarodno sodelovanje, **znanje kot vrednota** – vseživljenjskost izobraževanja (Izhodišča kurikularne prenove, 1996). Z vidika zagotavljanja uspešnosti posameznika je bilo, lahko bi trdili, vloženo veliko truda.

Po drugi strani pa je leta 1991, še pred osamosvojitvijo Slovenije, profesor Medveš v svojem prispevku z naslovom Pedagoška etika in koncept vzgoje (1991) opozoril, da je bil »človek kot posameznik vselej zgolj predmet vzgoje in nikoli ni mogel biti njen cilj« (prav tam, str. 116). Zato meni, da bi bilo potrebno cilje vzgajanja definirati v njihovem avtentičnem jedru, to pomeni z vidika priprave na sožitje in ne z vidika izboljševanja človeka, vsaka vzgoja je namreč socialni odnos in kot tak le utrinek socialnih razmerij določene socialne celote; je produkt splošnih socialnih odnosov (prav tam). Dodamo lahko, da je vzgoja, ki izpostavlja posameznika, atomiziranega, odtujenega in z željo po stalnem potrjevanju sebe, tudi produkt današnjega časa, v katerem se priložnost in uspeh kažeta kot izključna odgovornost posameznika. Zato je skupnost na ravni zavesti in delovanja drugotnega pomena. Vendar profesor Medveš poudarja, da bi bilo potrebno v družbi, v kateri ni mogoče govoriti o univerzalnih vrednotah, potrebno razmišljati in temeljiti na vzgoji za sožitje, ob zavedanju mnogih raznolikosti in obenem nevarnosti popolnega relativizma (prav tam).

Kje je ob dejstvu, da si prizadevamo za izjemno količino kakovostnega znanja, prostor za skupnost? Kaj nam ta koncept predstavlja? Zakaj in kako dosegati skupnost v okviru pedagoškega delovanja, procesa vzgoje in izo-

braževanja? Najprej je potrebno v okviru pedagoškega delovanja definirati identiteto: kdo smo, kaj želimo doseči, v kakšni relaciji smo z drugimi. Ali smo v skupnosti zato, da:

- od skupnosti sprejemamo, ker smo del nje, pričakujemo vključenost in/ali svoje mesto v skupnosti;
- da postanemo aktivni člani skupnosti, ne da bi se spraševali o stanju skupnosti, družbi sami, njenih mehanizmih, razmerjih moči;
- poskušamo na svoj način razumeti svojo vlogo v skupnosti in tudi prispevati v skupnosti;
- razmišljamo tudi o možnih spremembah v skupnosti in s tem dobesedno postanemo aktivni člani skupnosti, zmožni razmisleka o spremembah in delovanja v smeri sprememb?

Predvsem ravnanja posameznikov v skupnosti: razredu, skupini in delovanje učitelja, vzgojitelja reflektirajo, kako razumemo svojo pozicijo in pozicijo drugih v skupnosti. Od tu naprej se začne vzpostavljati razmerje med vzgojo aktivnega državljana in (obenem tudi) učenca, ki dosega izjemne rezultate na testih znanja. Naše interakcije so v neposredni povezavi z doživljanjem naše vloge: sebe in v relaciji z drugimi, kar vsebuje tudi čustvene komponente, ki v empatični relaciji omogočijo tudi uvid v situacijo drugega. In če občutja sovpadajo z razumevanjem smisla svojega obstoja in delovanja (svojega, v skupnosti), lahko občutja določajo in usmerjajo tudi naše kasnejše delovanje.

### **3 Kako v razredu/skupini doseči ustrezno razmerje med kognitivnimi in konativnimi cilji?**

Vsi, ki smo zaključili pedagoško smer izobraževanja, smo se seznanili z osnovnimi didaktičnimi vsebinami. Mednje sodijo: definiranje ciljev, metod, oblik dela, načel itd. Tudi priprave sledijo temu modelu. Za vsako uro ali časovno obdobje se natančno definira pripravo, ki vsebuje cilje, oblike, metode, načela, vsebine. Z omenjenim linearnim potekom dneva je mogoče z zaporedjem ur, ki zagotovijo tudi ravnovesje med področji dejavnosti ali predmeti, doseči popolno didaktično sistematiko, ki zagotavlja predvsem učni proces, v katerem si sledijo predmeti in vsebine z dokaj natančno določenim potekom. Ob perfekciji priprav in izvedb se lahko zgodi, da bi strategije in tehnike poučevanja, ki predstavljajo celostne pristope poučevanja z integracijo kognitivnih in konativnih ciljev, povzročili pri vzgojiteljih in učiteljih strah, da bi zmanjkalo časa za pomembnejše teme (beri: linearno strukturirane učne ure z določeno količino vsebine). Zato je v slovenski izobraževalni prostor težko umestiti strategije, kot je jutranje srečanje v vrtcih in šolah, razredniške ure (z namenom oblikovanja skupnosti), šolski parlament, samoevalvacijo, projektno in problemsko poučevanje, integrirano delo po centrih aktivnosti. Vse oblike odstopajo od utečene strukture načrtovanja, ki nudi občutek varnosti in preverljivosti. Dejstvo pa je, da vse naštetе oblike nudijo integracijo kognitivnih in konativnih ciljev. Kaj bi bilo torej potrebno spremeniti, da ne bi več ločevali dela v razredu na delo, ki je skladno z učnim načrtom, in delom, ki ga imamo še zraven predpisanega, utečenega, nujno potrebnega?



Morebiti bi bilo potrebno pri obravnavi razmerja med skupnostjo in posameznikom razmisliti o strukturi procesa in se vprašati:

- Koliko delajo otroci sami, koliko v paru, skupinsko, koliko skupaj?
- Zakaj izberemo tako razmerje med različnimi oblikami?
- Kaj želimo z določenimi oblikami dela doseči? Katere kompetence naj bi otrok, učenec ob tem razvijal?
- Kaj je vsebina skupnega dela, kaj individualnega, skupinskega?
- Ali se posameznik v našem razredu/skupini počuti kot pomemben del skupnosti? Na osnovi česa lahko to trdimo?
- Na kakšen način posameznik prispeva k razvoju in delovanju skupnosti?
- Kateri del/deli dneva je/so namenjeni oblikovanju skupnosti?
- Ali se kognitivni cilji prepletajo s konativnimi: razvojem volje, empatije, odnosa do dela, drugih?
- Kakšno vlogo imajo otroci, učenci? So lahko aktivni ali se od njih pričakuje zgolj in samo ustrezno delovanje, skladno s pričakovanji družbe, odraslih?
- So pogledi otrok, njihova občutja, predlogi vključeni v odločitve?
- Ali kdo (in kdo) vpraša in ob katerih priložnostih vpraša otroke in učence o njihovem pogledu na dogodke, situacije?

Z vidika profesionalnega poslanstva je pomembno predvsem zavedanje, da v razredu, skupini, vedno vzgajamo predstavnike določene skupnosti. Vzgoja je sicer načrtna

dejavnost. Zelo mogoče pa je, da nenačrtno s svojim delovanjem in vrednotenjem določenih področij in izpuščanjem drugih služimo prav tistemu, česar se ne zavedamo, in zato ostajamo odvisni od situacije, v kateri smo. Aktivno državljanstvo in oblikovanje skupnosti pomeni participiranje – ne samo zato, da bi dajali, pač pa tudi zato, da bi aktivno in sami določali to, kar bi želeli živeti. V nasprotnem primeru živimo to, kar je trenutno družbeno zaželeno, pričakovano – v določenem času in prostoru. Situacija vedno nekomu ustreza. Ali ustreza tudi vsakemu izmed nas, vsem otrokom in vsem nam? Otroci morajo doživeti izkušnjo oblikovanja skupnosti, sicer bo skupnost določala njih same. Veščine pridobimo z učenjem, delovanjem – tudi veščino oblikovanja, življenja, ohranjanja, negovanja skupnosti, v kateri si, in da lahko postaneš pomemben in aktiven član, vsak posameznik in vsi skupaj.

### **Literatura:**

- Ivanuš Grmek, M., Novak, B. (2000): Modeli racionalnega in empiričnega modela evalvacije kurikula. V: Štrajn, D. (ur.) *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Izhodišča kurikularne prenove* (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Medveš, Z. (1991): Pedagoška etika in koncept vzgoje. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 3–4; str. 101–212.
- Strmčnik, F. (2001): *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.



