

Izzivi in prakse poučevanja psihologije v srednjih šolah

Urednici

Melita Puklek Levpušček in Katja Depolli Steiner



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

IZZIVI IN PRAKSE POUČEVANJA PSIHOLOGIJE V SREDNJIH ŠOLAH

Urednici Melita Puklek Levpušček in Katja Depolli Steiner
Recenzentke Saša Cecić Erpič, Janja Tekavc in Barbara Šteh
Lektor Rok Janežič
Oblikovanje Žiga Valetič
Slika na naslovnici Stock photo © wildpixel

Založila Znanstvena založba Filozofske fakultete
Univerze v Ljubljani
Izdal Oddelek za psihologijo
Za založbo Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete
Tisk Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2021
Prva izdaja
Naklada 300 izvodov
Cena 22,90 €



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost RS.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>
DOI: 10.4312/9789610604679

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni
knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=63671043
ISBN 978-961-06-0468-6

E-knjiga
COBISS.SI-ID=63580419
ISBN 978-961-06-0467-9 (PDF)

Vsebina

<i>Melita Puklek Levpušček in Katja Depolli Steiner</i> PREGOVOR	5
<i>Melita Puklek Levpušček</i> 1. POUK PSIHOLOGIJE DOMA IN PO SVETU	9
<i>Melita Puklek Levpušček in Katja Depolli Steiner</i> 2. UČNI NAČRT ZA PSIHOLOGIJO V GIMNAZIJAH IN POUČEVANJE PSIHOLOGIJE S PERSPEKTIVE UČITELJEV PSIHOLOGIJE	29
<i>Maja Krajnc</i> 3. POUČEVANJE PSIHOLOGIJE V SREDNJEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU: PRIMERJALNA ANALIZA DOKUMENTOV ZA POUČEVANJE PSIHOLOGIJE TER MODULA RAZVOJ IN UČENJE PREDŠOLSKEGA OTROKA V PROGRAMU PREDŠOLSKA VZGOJA	55
<i>Tina Petkovšek</i> 4. PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA PSIHOLOGIJE	79
<i>Branka Ribič Hederih in Katja Košir</i> 5. IGRA VLOG KOT PRISTOP ZA SPODBUJANJE SOCIALNEGA IN EMOCIONALNEGA UČENJA PRI POUKU PSIHOLOGIJE	99
<i>Jasna Vesel</i> 6. VLOGA PREDMETA PSIHOLOGIJA V INTERDISCIPLINARNEM TEMATSKEM SKLOPU	125
<i>Alenka Kompare</i> 7. KRITIČNO MIŠLJENJE PRI POUKU PSIHOLOGIJE: NE LE UČITI SE PSIHOLOGIJO, AMPAK TUDI KRITIČNO MISLITI S PSIHOLOGIJO IN O NJEJ	153

<i>Bernarda Nemec</i>	
8. POUK PSIHOLOGIJE NA DALJAVO V ČASU EPIDEMIJE	185
<i>Katja Depolli Steiner</i>	
9. DIDAKTIKA PSIHOLOGIJE KOT DEL IZOBRAŽEVANJA BODOČIH UČITELJEV PSIHOLOGIJE	213
SUMMARY	229
STVARNO KAZALO	237

Melita Puklek Levpušček in Katja Depolli Steiner

Predgovor

Prizadevati si moramo za spodbujanje psihološke pismenosti prebivalcev Evropske unije s poučevanjem psihologije v srednjih šolah ... ljudje se v šoli učijo osnov fizike in biologije, medtem ko se morajo osnov posameznikovega doživljanja in vedenja učiti sami, pogosto na račun visokih stroškov, tako na osebni kot družbeni ravni.

ROBERT ROE (2011),

takratni predsednik Evropske zveze psiholoških združenj (EFPA)

Psihološka pismenost je pomembna vseživljenjska kompetenca, za katero želimo, da jo ljudje razvijajo v največji meri, saj bodo tako lažje uresničili osebne, profesionalne ter socialne potrebe in cilje. Psihološko pismen posameznik obvladuje psihološka znanja in spretnosti, ki jih potem neposredno udejanja v življenju: lažje rešuje probleme tako na znotrajosebni kot medosebni ravni, bolje se zaveda in razume sebe in druge, bolj spretno komunicira v različnih kontekstih, bolje razume različne dogodke ter pojave v ožjih in širših družbenih kontekstih, zavezan je etičnemu ravnanju in spoštovanju različnosti. Različne psihološke organizacije v Evropi in po svetu si prizadevajo, da bi se psihološko opismenjevanje za vse učence pričelo že v času osnovnega in srednjega izobraževanja in ne šele na univerzitetni ravni. V pričujoči monografiji avtorice, učiteljice psihologije na srednješolski in visokošolski ravni, predstavljamo poučevanje psihologije v slovenskih srednjih šolah, ki ima dolgoletno tradicijo. Smo ena redkih evropskih držav, ki že od šestdesetih let prejšnjega stoletja v predmetnike srednješolskega izobraževanja vključuje psihologijo kot obvezni predmet, s pojavom splošne

mature leta 1995 pa je psihologija tudi izbirni maturitetni predmet. V desetletjih poučevanja psihologije je prihajalo do sprememb v vsebinah učnih načrtov, vse bolj pa se je uveljavljal tudi kognitivno konstruktivistični pristop k učenju, ki v ospredje postavlja aktivno izgradnjo dijakove kognitivne strukture v sodelovanju z učiteljem, v skupini in z lastnim učenjem. Razvijali so se različni aktivni pristopi k poučevanju, učitelji so začeli pri pouku vse pogosteje uporabljati sodobno izobraževalno tehnologijo. Psihologija se je pričela povezovati z drugimi predmetnimi področji, v zadnjih letih predvsem v okviru interdisciplinarnih tematskih sklopov (ITS). Pomembna procesna cilja pri poučevanju psihologije sta postala razvoj veščin kritičnega mišljenja ter razvoj čustvenih in socialnih kompetenc dijakov. Tudi pri izobraževanju bodočih učiteljev psihologije smo naredili pomembne premike v razvijanju učiteljskih kompetenc študentov psihologije. Vsa omenjena področja so opisana in utemeljena z različnimi raziskovalnimi izsledki in analizami ter primeri dobre prakse v devetih poglavjih, ki jih na kratko predstavlja v nadaljevanju.

V prvem poglavju Melita Puklek Levpušček predstavim stanje poučevanja psihologije v Evropi, ZDA in Sloveniji, ki kaže na precej neenotno sliko položaja psihologije v srednješolskem izobraževanju in kompetenc, ki so potrebne za poučevanje predmeta, v različnih državah. V naslednjem poglavju Melita Puklek Levpušček in Katja Depolli Steiner predstavljata rezultate analize slovenskih učnih načrtov za psihologijo (70 in 280 ur) ter načinov poučevanja, ki sva jo opravili pri vzorcu srednješolskih učiteljev in učiteljic psihologije. Kljub zadovoljstvu, ki ga učitelji izražajo v zvezi s predpisanimi učnimi vsebinami, je mogoče zaznati, da si želijo vsebinske prenove, sploh nekaterih delov 70-urnega učnega načrta psihologije, ki bi se v večji meri osredotočil na pridobivanje sodobnejših psiholoških spoznanj (npr. s področja kognitivne nevroznanosti) ter psiholoških znanj in spretnosti, povezanih z razvojem samorefleksije, krepitevijo načinov ohranjanja duševnega blagostanja in duševnega zdravja ter razvijanjem konstruktivnih medosebnih odnosov. V tretjem poglavju Maja Krajnc obravnava stanje poučevanja psihologije v programih srednjega strokovnega izobraževanja, naredi primerjavo učnega načrta psihologije za gimnazije in kataloga znanja za srednje strokovne šole, posebej pa se osredotoči na vsebine in pristope k poučevanju psihologije v srednjem strokovnem programu Predšolska

vzgoja. V četrtem poglavju Tina Petkovšek predstavi profesionalni razvoj učitelja psihologije, posebej dragocen pa je opis njene osebne izkušnje in poklicnih izzivov, s katerimi se je soočala v poklicnem razvoju. V naslednjih treh poglavjih so poudarki in primeri, kako lahko z različnimi pristopi k poučevanju razvijamo psihološke kompetence in pri pouku sledimo ne le vsebinskim, ampak tudi procesnim ciljem. V petem poglavju tako Branka Ribič Hederih in Katja Košir predstavita igro vlog kot način spodbujanja socialnega in čustvenega učenja dijakov ter poudarita pomembnost sistematične in reflektirane opore osebnostnemu razvoju mladostnikov v okviru pouka psihologije. Jasna Vesel v naslednjem poglavju predstavlja koncept ITS in kako lahko psihologija pri obravnavi določenih učnih tematik prevzema vlogo nosilnega predmeta. Za učitelje psihologije bo gotovo zanimiv vpogled v učni načrt ITS Nevroznanost za srednješolce, ki je opisan v tem poglavju. V vsebino naslednjega poglavja o kritičnem mišljenju pri pouku psihologije nas uvede že sam naslov poglavja »Ne le učiti se psihologijo, ampak tudi kritično misliti s psihologijo in o njej«. Alenka Kompare predstavlja teoretična spoznanja avtorjev s področja kritičnega mišljenja in ugotovitve raziskav o učinkovitosti poučevanja kritičnega mišljenja ter ponazarja, kako lahko veščine kritičnega misleca uporabimo pri poučevanju učnih vsebin na področju psihologije. Poglavje Bernarde Nemec je izjemno aktualno, saj podaja sistematičen vpogled v poučevanje na daljavo, ki je v času epidemije covid-19 in zaprtja šol omogočalo kontinuiteto izobraževanja ter verjetno v precejšnji meri vplivalo na učiteljske kompetence in stališča v zvezi z uporabo sodobne izobraževalne tehnologije, hkrati pa pokazalo na neprecenljivo vrednost pouka v razredu. V poglavju so predstavljeni rezultati raziskave o poučevanju psihologije v času poučevanja na daljavo, ki jo je avtorica v času prvega in drugega vala epidemije izvedla pri vzorcu učiteljev psihologije. Monografijo zaključuje poglavje Katje Depolli Steiner, ki predstavi, kako na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani razvijamo kompetence poučevanja bodočih učiteljev psihologije pri predmetu Didaktika psihologije ter stališča študentov do poučevanja psihologije kot bodoče karijerne poti.

Monografijo posvečava vsem učiteljem in učiteljicam psihologije, ki si s svojim delom prizadevajo širiti znanstveno utemeljena psihološka znanja med dijaki, pri tem pa ne ostajajo le pri poučevanju predpisanih

učnih vsebin, ampak si prizadevajo za razvoj psihološke pismenosti pri dijakih z različnimi aktivnimi učnimi metodami in osebnim pristopom, ki dijake navdušuje in spodbuja, da pridobljena znanja in spretnosti uporabljajo v svojem vsakodnevem življenju. Knjigo posvečava tudi zasl. prof. dr. Dragu Žagarju, utemeljitelju in prvemu profesorju predmeta didaktika psihologije v Sloveniji.

Zahvaljujeva se vsem avtoricam poglavij, ki so kljub svojim obveznostim, ki so se v času epidemije covid-19 ne le povečale, ampak pomnožile, našle čas in s svojim pisanjem pripomogle k temu, da sva ponosni urednici monografije.

Melita Puklek Levpušček

Pouk psihologije doma in po svetu

V poglavju je predstavljeno stanje poučevanja psihologije na srednješolski ravni v Evropi, ZDA in Sloveniji. Poglavitna ugotovitev je, da ima psihologija na preduniverzitetni ravni v evropskih državah zelo različen položaj. Le v redkih evropskih državah je psihologija obvezni predmet v srednješolskem predmetniku, v nekaterih državah se sploh ne pojavlja kot učna vsebina srednješolskega izobraževanja, obveznost oziroma izbirnost predmeta je odvisna tudi od vrste srednje šole, različne pa so tudi zahteve glede strokovne usposobljenosti učiteljev psihologije. V ZDA se psihologija izvaja v okviru programa Advanced Placement Program, ki dijakom omogoča, da vnaprej opravljajo predmete na zahtevnostni ravni študijskih predmetov. Slovenija je ena redkih držav, v katerih se psihologija pojavlja kot obvezni predmet v vseh gimnazijskih programih in celotnem srednješolskem strokovnem izobraževanju, prav tako je eden najbolj popularnih izbirnih predmetov na splošni maturi.

Uvod

V številnih evropskih, pa tudi drugih državah je psihologija v srednješolskem izobraževanju priljubljen predmet, študij psihologije pa želja mnogih dijakov (Augustin, 2012; Sokolová, 2014). Kljub temu, da mnogo teh dijakov kasneje ne nadaljuje s študijem psihologije, lahko študirajo sorodna področja ali področja, na katerih so psihološka znanja pomembna. Priljubljenost predmeta je verjetno povezana z vsebinami, ki v veliki meri odgovarjajo na vprašanja, ki si jih dijaki zastavljajo v

tem razvojnem obdobju (kdo sem, kakšen sem, kaj označuje moja edinstvenost in podobnost z drugimi, zakaj se drugi vedejo tako, kot se vedejo, kako naj rešujem nesporazume v medosebnih odnosih, kaj lahko naredim za bolj uspešno učenje ali dobro počutje ipd.). Po drugi strani mnogo študijev vključuje tudi psihološke predmete ali predmete, ki so s psihologijo vsaj posredno povezani. Dijak lahko psihološko znanje, ki ga je pridobil v srednji šoli, uporabi tako pri študiju psihologije, pedagogike, sociologije, filozofije, medicine, ekonomije in socialnega dela kot tudi pri drugih študijih, denimo tistih, ki izobražujejo za bodoči učiteljski poklic (Puklek Levpušček, 2005). Obstaja torej precejšnja verjetnost, da se bodo študenti na izbranem študiju znova srečali s študijskim predmetom, ki obravnava določeno panogo psihologije (npr. na pedagoških smereh s pedagoško in razvojno psihologijo, na študiju sociologije s socialno psihologijo, na študiju medicine ali zdravstvenih ved z občo, klinično in zdravstveno psihologijo, na tehničnih in ekonomskih študijskih smereh lahko izberejo predmet psihologija dela ali ekonomska psihologija itd.).

Kljub priljubljenosti predmeta pa v literaturi ni natančnih podatkov oziroma pregleda o tem, kako je psihologija zastopana v srednjih šolah po Evropi in svetu, v katerih vrstah srednjih šol se poučuje, kakšen je status predmeta (obvezni ali izbirni predmet), kolikšen delež ur ima v predmetniku in kakšno je razmerje ur glede na druge (sploh družboslovne) predmete. Prav tako ni natančnih podatkov o učnih načrtih oziroma učnih vsebinah pri pouku psihologije v različnih državah, o tem, ali je psihologija tudi del eksternega izpita (npr. mature) in ali se dijaki sistematično pripravljajo na eksterni izpit iz psihologije ali so prepuščeni lastnemu študiju predpisane literature. V državah, v katerih je psihologija vključena v srednješolske predmetnike, običajno poučujejo dokaj podobne učne vsebine, predvsem vsebine kognitivne, razvojne in socialne psihologije, raziskovalne metode ter medosebne razlike. Se pa učni načrti za psihologijo razlikujejo glede na ravni poglobljenosti obravnavanih tematik, različne so tudi metode poučevanja, načini ocenjevanja in zahtevane kvalifikacije učiteljev, ki poučujejo psihologijo (Webb, 1997). Psihologijo v različnih državah poučujejo v okviru samostojnega predmeta v gimnazijah (kjer je običajno poudarek na teoretičnih vsebinah, ki jih kasneje poučujejo na študiju psihologije) ali

strokovnih šolah (učne vsebine so v teh šolah prilagojene glede na vrsto izobraževalnega programa), lahko v okviru sorodnih predmetov (npr. filozofija, biologija, državljanska vzgoja), v obliki združenega predmeta (npr. družboslovje) ali kot del programov osebnostnega in socialnega razvoja dijakov (Sokolová in Williamson, 2020).

Pouk psihologije v Evropi

V okviru Evropske zveze psiholoških združenj (EFPA – European Federation of Psychologists' Associations), v katero je včlanjeno tudi Društvo psihologov Slovenije (DPS), od leta 2004 deluje Evropska zveza združenj učiteljev psihologije (EFPTA – European Federation of Psychology Teachers' Associations). Na konferenci EUROPLAT 2017 (European Psychology Learning & Teaching Conference) v Salzburgu so člani EFPTA prvič organizirali simpozij o različnih perspektivah preduniverzitetnega poučevanja psihologije v Evropi (Williamson, Sokolova in McGinty, 2017). M. Williamson s škotske univerze Edinburgh Napier University je predstavila raziskavo, s katero so želeli preučiti stanje preduniverzitetnega izobraževanja psihologije v vseh (38) državah članicah EFPA (Williamson, 2017). Na žalost se je odzvalo le 20 psiholoških združenj držav članic. Izsledki raziskave kažejo, da psihologijo na srednješolski ravni poučujejo v 18 od 20 držav članic EFPA, vendar psihologija (vsaj v splošnem srednješolskem izobraževanju) v nobeni državi, ki se je odzvala povabilu k sodelovanju v raziskavi, ni obvezen predmet. V devetih od 18 vključenih držav je psihologija tudi del eksternega izpita (A level, Abitur, Matura), ki dijakom omogoča vpis na univerzo. V štirih državah se nacionalna psihološka združenja vključujejo tudi v pripravo učnega načrta za psihologijo. V knjigi *Teaching Psychology Around the World* L. Sokolová in M. Williamson (2020) v posebnem poglavju predstavljata še nekaj dodatnih izsledkov iz omenjene raziskave v izbranih evropskih državah, vendar so predstavljeni podatki dokaj skromni. Navajata primer Finske, kjer je psihologija v srednjih splošnih in strokovnih šolah obvezen predmet (vsaj en modul), Islandije in Švedske, kjer je psihologija obvezen predmet za dijake, ki se v srednješolskem izobraževanju usmerjajo v družboslovje, v Češki republiki, Slovaški in Švedski pa je obvezen predmet

v nekaterih programih srednjega strokovnega izobraževanja. V ostalih državah članicah EFPTA, ki so omenjene v poglavju (Danska, Škotska, Anglija in Wales), ima psihologija status izbirnega predmeta, v Nemčiji pa je status psihologije v srednjih šolah zelo odvisen od zveznih držav (v nekaterih zveznih državah se psihologija kot učni predmet v srednjih šolah sploh ne pojavlja). V naslednjem prispevku simpozija EUROPLAT 2017 v Salzburgu (Williamson idr., 2017) je L. Sokolová s Pedagoške fakultete univerze Comenius v Bratislavi predstavila zahteve (kvalifikacije) za poučevanje srednješolske psihologije v Evropi (Sokolová, 2017). Te so zelo različne, razlikujejo pa se tudi od zahtev za poučevanje psihologije v Sloveniji, ki so enake kot za učitelje drugih šolskih predmetov.¹ Evropske države poznajo vzporedni ali zaporedni model izobraževanja bodočih učiteljev. V vzporednem modelu študenti študirajo disciplino, ki jo bodo poučevali, in hkrati pridobivajo pedagoško izobrazbo, v zaporednem modelu pa študenti študirajo disciplino, nato pa po končanem študiju zaključijo še pedagoško izobraževanje. L. Sokolová (2017) ugotavlja, da v nekaterih evropskih državah psihologijo poučujejo tudi učitelji, ki niso študirali psihologije. Države načeloma sledijo enemu izmed naslednjih modelov: diplomant psihologije brez posebne pedagoške izobrazbe, diplomant psihologije z naknadnim pedagoškim izobraževanjem (zaporedni model; kvalificiran za poučevanje enega predmeta – psihologije), kvalificiran učitelj s specializacijo v psihologiji (vzporedni model; navadno kvalificiran za poučevanje vsaj dveh predmetov) in kvalificiran učitelj s specializacijo v drugih predmetih.

Psihologija ima torej na preduniverzitetni ravni v evropskih državah zelo različen položaj. Le v redkih državah je psihologija obvezni predmet

1/ Kot izhaja iz Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, Uradni list RS, št. 16/07, 96. in 97. člen), morajo učitelji splošnoizobraževalnih predmetov (kamor sodi tudi psihologija) imeti izobrazbo ustrezne smeri, pridobljeno po študijskih programih za pridobitev izobrazbe druge stopnje, oziroma raven izobrazbe, pridobljene po študijskih programih, ki v skladu z zakonom ustreza izobrazbi druge stopnje, in pedagoško-andragoško izobrazbo (PAI). V skladu s 100. členom ZOFVI PAI pridobijo tisti posamezniki, ki zaključijo drugostopenjski študij (oziroma program, ki ustreza izobrazbi druge stopnje) s strokovnim nazivom magister profesor ali profesor, oziroma študijski program, ki vključuje ustrezne pedagoško-andragoške vsebine.

v srednješolskem predmetniku, v nekaterih državah se sploh ne pojavlja kot učna vsebina srednješolskega izobraževanja (npr. v Franciji in Španiji), obveznost oziroma izbirnost predmeta je odvisna tudi od vrste srednje šole. Prav tako obstajajo razlike v številu ur poučevanja psihologije, različne pa so tudi zahteve glede strokovne usposobljenosti učiteljev psihologije. V nadaljevanju predstavljam situacijo na Norveškem in Slovaškem, kot je opisana v dostopnih člankih, nato pa še poučevanje srednješolske psihologije v Avstriji, Nemčiji, Italiji in Hrvaški. V teh državah sem kolege, ki poučujejo psihologijo na univerzitetni ravni, prosila, da mi pomagajo ugotoviti stanje preduniverzitetnega poučevanja psihologije v njihovih državah. Marca 2020 sem jim poslala elektronsko sporočilo s prošnjo, da mi odgovorijo na nekaj vprašanj v zvezi s poučevanjem psihologije na srednješolski ravni v njihovih državah. Vprašanja so bila naslednja:

- Je psihologija v ____ (država) na srednješolski ravni obvezni ali izbirni predmet? V katerih vrstah srednjih šol se poučuje?
- V katerih letnikih srednje šole poučujejo psihologijo, v kakšnem obsegu?
- Ali je psihologija predmet na zunanem preverjanju znanja (npr. matura)? Ali se dijaki organizirano pripravljajo na izvedbo izpita iz psihologije v razredu ali se samostojno pripravljajo na izpit?
- Kakšna je zahtevana izobrazba za učitelje, ki poučujejo psihologijo na srednješolski ravni?
- Ali obstaja formalni učni načrt za poučevanje psihologije? Katera vsebinska področja pokriva?

V nadaljevanju predstavljam podatke za posamezne države, ki sem jih pridobila iz člankov in pisnih intervjujev kolegov in kolegic iz omejenih držav.

NORVEŠKA

Psihologija se je kot predmet v norveških srednjih šolah pojavila šele leta 2009 (Møgelvang Jacobsen, 2018). Poučujejo jo le kot izbirni predmet, dijaki lahko izberejo psihologijo 1 v enem letniku in nato še psihologijo 2 v naslednjem letniku (običajno v 2. ali 3. letniku srednje šole, predmet

v vsakem šolskem letu obsega 140 ur). V učnem načrtu za psihologijo so izpostavljeni trije širši učni cilji: priprava dijakov na življenje, spoznavanje s psihologijo kot znanostjo ter spoznavanje s pozitivnimi in negativnimi dejavniki duševnega zdravja. Pouk psihologije vsebuje mnoge tematike, ki jih kasneje poučujejo tudi na univerzitetnem študiju psihologije. Izbira predmeta psihologija z leti narašča, v šolskem letu 2017/18 je približno 12 odstotkov vseh norveških dijakov v splošnih srednjih šolah (angl. Programs for General Studies) izbralo psihologijo. Učitelj je kvalificiran za poučevanje psihologije, če dokonča študijski program psihologije, nato pa opravlja še certifikat iz izobraževanja kot del podiplomskega študija. A. Møgelvang Jacobsen izpostavlja, da le ena univerza na Norveškem (Univerza v Bergnu) ponuja izobraževanje na področju didaktike psihologije, zato se je le 19 odstotkov norveških učiteljev psihologije v srednjih šolah v času svojega študija izobraževalo na področju specialne didaktike poučevanja psihologije na preduniverzitetni ravni.

SLOVAŠKA

Psihologijo na Slovaškem poučujejo v štiriletnih srednješolskih programih (tako v gimnaziji kot srednjem strokovnem izobraževanju). V nekaterih strokovnih srednjih šolah je psihologija obvezni predmet, medtem ko je na gimnazijah le izbirni predmet. Sokolová (2014) navaja, da ga ponuja samo 25 odstotkov gimnazij. Učni načrt je dokaj fleksibilen, učitelji psihologije pa poudarjajo pomembnost učenja samorazumevanja, izkustvenega učenja in učenja socialnih spretnosti. Učenje psihologije zaznavajo kot pridobivanje psihološkega razmišljanja, razvoj prenosljivih spretnosti in spodbujanje osebnostnega razvoja. Podobno kot v Češki republiki lahko predmet poučujejo učitelji s kvalifikacijo poučevanja psihologije, psihologi brez učiteljskih kvalifikacij, pa tudi učitelji družboslovja, filozofije, religije ali pedagogike.

AVSTRIJA

Psihologijo v avstrijskih srednjih šolah poučujejo v splošnih in strokovnih gimnazijah ter na nekaterih srednjih strokovnih šolah, zlasti srednji vzgojiteljski šoli, kjer jo poučujejo v kombinaciji s pedagogiko.

Psihologija v gimnazijah ni samostojen predmet, ampak se pojavlja kot predmet, v katerem sta združena psihologija in filozofija (Sirsch, 2020). Predmet poučujejo v zadnjih dveh letnikih splošne gimnazije (2 uri na teden psihologije v tretjem letniku in 2 uri na teden filozofije v četrtem letniku). Ker gre za predmet, ki združuje dve področji, morajo učitelji, ki ga poučujejo, končati drugostopenjski program na fakultetah, ki ponujajo študijske programe izobraževanja za učitelje v srednješolskem izobraževanju (angl. Teacher education programme for general secondary education). Na Dunaju, denimo, je to Fakulteta za filozofijo in izobraževanje. Učitelji predmeta psihologija in filozofija torej končajo dvopredmetni pedagoški študij (psihologija in filozofija). Psihološke vsebine predmeta vključujejo spoznavanje psihologije kot znanstvene vede, duševne procese (zaznavanje, čustva, učenje, mišljenje, spomin, pozornost), osebnost in razvoj osebnosti, življenje v družbi in komunikacijo ter vsebine duševnega zdravja. V učnem načrtu je poudarjen pomen razvijanja veščine razmišljanja o medosebnih odnosih, družbenih problemih in samorefleksije, kritično mišljenje v smislu poglobljenega razumevanja prebranega in kritičnega odnosa do napisanega v medijskih sporočilih, razvoj komunikacijskih in sodelovalnih veščin, zmožnost medkulturnega sobivanja in kritičen odnos do družbenih neenakosti, razumevanje znanstvenega pristopa k proučevanju družbenih in psiholoških fenomenov, razvijanje miselne prožnosti, spoznavanje načel duševnega zdravja itd. (Psychologie und Philosophie für Gymnasium und Realgymnasium, 2020). Kombiniran predmet psihologije in filozofije je tudi izbirni maturitetni predmet, ki sestoji iz pisanja seminarske naloge (če dijak izbere kombiniran predmet psihologije in filozofije kot tistega, pri katerem bo pisal seminarsko nalogo) ter pisnega dela.

ITALIJA

V Italiji psihologijo poučujejo le na družboslovno usmerjenih licejih, in sicer v sklopu predmeta Družboslovje (ital. scienze umane), v katerem se združujejo vsebine antropologije, pedagogike, psihologije in sociologije (Golfieri, 2020). Iz predmetnika družboslovnega liceja (Liceo delle scienze umane, 2010) je razvidno, da ima predmet Družboslovje (poleg maternega jezika) največje število ur v vseh petih letnikih liceja (132 ur

v prvem in drugem letniku, 165 ur v tretjem in četrtem letniku ter 165 ur v petem letniku). Psihološke vsebine torej poučujejo v okviru predmeta Družboslovje in psihologija ni samostojni predmet. V prvem dvoletju se dijaki seznanjajo s psihologijo kot znanstveno disciplino, različnimi teorijami vzgoje, učenja in poučevanja ter s psihološkimi dejavniki učenja, v drugem dvoletju pa je poudarek na raziskovalnih metodah in tehnikah ter razvojni psihologiji. V zadnjem, petem letniku psihološke vsebine niso predvidene, razen Freudove psihoanalize v sklopu filozofskih učnih vsebin. Na maturitetni ravni je predmet Družboslovje na družboslovno usmerjenih licejih drugi maturitetni predmet. Preverjanje in ocenjevanje znanja se izvaja na posamezni šoli in ne eksterno tako kot prvi predmet (tj. italijanski jezik). Učitelji, ki poučujejo predmet Družboslovje, so drugostopenjski diplomanti psihologije ali pedagogike s pripravniškim izpitom, hkrati pa morajo dokazovati, da so v času študija pridobili določeno število kreditov na področju predmetov filozofije, psihologije, sociologije in pedagogike.

NEMČIJA

V Nemčiji je izobraževalni sistem urejen federalno, kar pomeni, da ima vsaka nemška dežela lastno ministrstvo za izobraževanje, ki samostojno določa predmetnike in celo dolžino šolanja na posamezni izobraževalni ravni. Tako je, denimo, trajanje gimnazije (nižja in višja) v nekaterih deželah 8 let, v nekaterih pa 9 let, gimnazije različnih dežel se lahko razlikujejo v predmetnikih in celo maturi. Podatki za deželo Bavarsko (Brunner, 2020) kažejo, da psihologija v gimnazijah ni obvezni predmet, možnost izbire psihologije pa je vezana na tip gimnazije (matematična, jezikoslovna, umetniška ali družboslovna gimnazija) in se v primeru, da dijak izbere psihologijo, izvaja eno ali dve leti. Psihologije tudi ni mogoče izbrati kot maturitetni predmet, se pa zaključne ocene pri predmetu psihologija, ki jih je dijak pridobil v dveh letih, štejejo v končni seštevek rezultata mature. Leta 2018 so nemška združenja akademskih psihologov in psihologov v praksi pričela s pobudo za večje vključevanje psihologije kot obveznega predmeta v srednje šole (Dutke in Spinath, 2018), vendar zaenkrat ostaja le pri pobudi. Prav tako so formalne zahteve glede kvalifikacij učitelja psihologije zakonsko še precej neurejene. Na Bavarskem psihologijo

poučujejo učitelji, ki so končali pedagoško fakulteto s specializacijo v psihologiji, predbolonjski diplomanti psihologije ali psihologi z magistrskim nazivom druge bolonjske stopnje z dodatnim pedagoškim izobraževanjem (Lenhard, 2020). Učni načrt psihologije v bavarskih gimnazijah je modularen, kar pomeni, da dijak izbira module vsebin. Obvezni je le začetni modul 1 (Psihologija kot znanost, 16 ur), nato pa dijak izbira med nadaljnjimi moduli (vsaj dva, če izbere psihologijo kot enoleten predmet): modul 2 (Posameznik in njegov razvoj, 14 ur), modul 3 (Skupinski procesi, 12 ur), modul 4 (Komunikacija, 14 ur), modul 5 (Teorije učenja in dejavniki učenja, 14 ur), modul 6 (Razvoj in vzgoja otrok in mladostnikov, 12 ur; nadaljevanje modula 2), modul 7 (Psihološka področja dela, 14 ur) (Psychologie 11/12 Fachlehrplan, 2004).

HRVAŠKA

Na Hrvaškem je psihologija obvezni predmet v gimnazijah, pa tudi v mnogih strokovnih srednješolskih programih, vendar se v slednjih učni načrti razlikujejo od gimnazijskega in so usmerjeni v poklicne potrebe posameznega programa (Boban Lipić, 2020). Največ ur obveznega programa psihologije imata splošna in jezikoslovna gimnazija (70 ur, 2. in 3. letnik), medtem ko se v klasičnih, naravoslovnih in naravoslovnomatematičnih programih gimnazije izvaja v obsegu 35 ur (3. letnik). V določenih gimnazijah (glede na kadrovske možnosti in zanimanja dijakov) ponujajo dodatno število ur psihologije. Psihologija je izbirni predmet na državni maturi v obsegu učnega načrta za 70 ur obveznega programa. Priprava na izpit iz psihologije na maturi poteka dokaj nestrukturirano, saj v predmetniku gimnazije temu niso namenjene posebne ure. Podobno kot v Sloveniji morajo učitelji psihologije zaključiti dvostopenjski študij psihologije, v času študija pa morajo opraviti pedagoško-didaktične predmete, ki jih lahko opravijo tudi po zaključenem študiju psihologije. Po letu dni poučevanja v šoli (pripravištvo) morajo učitelji opraviti državni strokovni izpit in izpit pri Hrvaški psihološki zbornici. Predmet psihologija je po novem učnem načrtu (Narodne novine 7, 2019) razdeljen na tri področja: (1) znanstveno-raziskovalni pristop (metode psihološkega raziskovanja in razvoj znanstvenega mišljenja pri dijakih), (2) jaz (temeljni psihološki procesi, inteligentnost,

osebnost in razvoj posameznika) ter (3) jaz in drugi (vedenje posameznika v skupini in skupinsko vedenje).

Pouk psihologije v ZDA

Pouk psihologije v štiriletnem srednješolskem izobraževanju v ZDA se izvaja v okviru programa Advanced Placement Program (AP). To je program, ki ga vodi neprofitna organizacija College Board in dijakom omogoča, da vnaprej opravljajo predmete na zahtevnostni ravni študijskih predmetov (College Board, 2020). Ob vpisu na kolidže in univerze, ki to omogočajo, študentom priznajo študijske kredite pri opravljenih AP predmetih, če pri njih dosežejo oceno, ki jo predpiše posamezen študijski program (na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici je spodnja meja ocene priznavanja predmeta običajno vsaj 3 ali 4). Organizacija College Board skrbi za kakovost in organizacijo izvedbe izpitov na AP ravni, izobražuje pa tudi učitelje, ki poučujejo AP predmete. Učne načrte za AP predmete in izpitne naloge pripravijo profesorji s kolidžev in fakultet. Ameriška psihološka zveza (American Psychological Association, APA) je prikazala trende v poučevanju psihologije na srednješolski in dodiplomski ravni, ki so povzeti v kratki infografiki na spletni strani APA (2018). V njej poudarjajo pomen izobraževanja na področju psihologije v srednjih šolah in na dodiplomski študijski stopnji, saj tako dijaki in študenti različnih študijskih smeri sistematično pridobivajo znanje o raziskovanju in praktičnem psihološkem delu. Popularnost psihologije kot študijskega predmeta na dodiplomski ravni kaže podatek, da v ZDA vsako leto med 1,2 in 1,8 milijona študentov dodiplomskih študijskih programov obiskuje predmet Uvod v psihologijo (angl. Introductory Psychology Course), ki je tudi obvezni študijski predmet na številnih dodiplomskih študijskih programih (angl. undergraduate majors) (APA, 2018). Zato verjetno ne čudi podatek, da je psihologija v AP programih na srednješolski ravni precej priljubljena in da je približno 30 odstotkov študentov, ki so zaključili dodiplomski študij, v srednji šoli opravljalo tudi AP izpit iz psihologije (U. S. Department of Education, 2011, v APA, 2012). Vsebine predmeta psihologija na AP ravni določajo Nacionalni kurikularni standardi za psihologijo v srednjih šolah, ki jih potrjuje APA (zadnja

revizija leta 2011) in obsegajo sedem temeljnih področij: psihologija kot znanost, biopsihologija, razvoj in učenje, sociokulturni kontekst, kognicija (spomin, mišljenje, inteligentnost), medosebne razlike (motivacija, čustva, osebnost, psihološke motnje) in uporabnost psihološke znanosti (zdravljenje psiholoških motenj, zdravje) (APA, 2012).

Pouk psihologije v Sloveniji

Psihologija se je kot učni predmet v srednješolskem izobraževanju pojavila v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. V tistem času je bila psihologija v gimnazijah enoletni predmet z dvema tedenskima urama (Cvetko idr., 1964), od leta 1969/70 pa so jo lahko dijaki izbrali tudi na takratnem zaključnem izpitu. V veliki šolski reformi v drugi polovici petdesetih let prejšnjega stoletja so namreč predlagatelji želeli doseči primerljivost različnih srednjih šol ter večjo prehodnost med njimi in na kasnejši študij. Gimnazije so se tako v učnem programu in zaključevanju izobraževanja prilagajale manj zahtevnemu strokovnemu šolstvu; tako je leta 1959 gimnazijsko maturo nadomestil zaključni izpit. Z novimi predpisi v šolskem letu 1969/70, s katerimi so želeli pristojni organi ponovno dvigniti zahtevnost maturitetnega zaključnega izpita in zmanjšati zapostavljenost družboslovja pri zaključnem preverjanju znanja, se je v gimnazijah uveljavil zaključni izpit s štirimi predmeti: slovenščina, matematika ali tuji jezik, predmet iz novejše zgodovine in sociologije ter izbirni četrti predmet. Pri zadnjem, izbirnem predmetu so dijaki najraje izbirali predmet, ki so ga imeli na urniku eno leto, npr. psihologijo, sociologijo ali filozofijo (Gabrič, 2009). V začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja so bile po zakonu o usmerjenem izobraževanju namesto gimnazij uvedene srednje naravoslovne in srednje družboslovne šole ter srednje šole pedagoške smeri. V predmetnikih usmerjenega izobraževanja lahko zasledimo, da so na pedagoški smeri pouk psihologije izvajali v obsegu 35 ur (smer vzgojitelj) in 70 ur (družboslovno-jezikovna smer), v družboslovno-jezikovnem in naravoslovno-matematičnem programu pa v obsegu 70 ur (Zavod SRS za šolstvo, 1987). Ker v omenjenem sistemu srednješolskega izobraževanja ni bilo mature, tudi ni bilo potrebe po širšem poučevanju psihologije.

Na podlagi sklepa Strokovnega sveta Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje leta 1990 se je v šolskem letu 1990/91 začel ponovno uvajati gimnazijski učni program Gimnazija, novost v gimnazijskem programu pa je bila zaključek gimnazije z zunanjo matura. Prva izvedba splošne mature je potekala leta 1995 s tremi obveznimi maturitetnimi predmeti (slovenščina, matematika, tuji jezik) in dvema izbirnima predmetoma. Z določitvijo psihologije kot možnega izbirnega predmeta na maturi se je pojavila potreba po učnem načrtu in predmetnem izpitnem katalogu, s pomočjo katerega bi lahko učitelji pripravljali dijake na preverjanje znanja psihologije na maturi. Psihologija je tako od devetdesetih let prejšnjega stoletja obvezni predmet v obsegu 70 ur v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah ter izbirni predmet na splošni maturi v obsegu 280 ur (od tega se 210 ur izvede kot priprava na matura in izdelava maturitetne seminarske naloge (običajno) v četrtem letniku). Prav tako psihologijo kot obvezni splošnoizobraževalni predmet poučujejo v programih štiriletnega srednjega strokovnega izobraževanja v obsegu 68 ur.² V programu Predšolska vzgoja v tretjem in četrtem letniku poučujejo tudi predmet Razvoj in učenje predšolskega otroka, ki je del drugega strokovno-teoretičnega predmeta na poklicni maturi Vzgoja predšolskega otroka.

V letih 1996–1998 so pod vodstvom Nacionalnega kurikularnega sveta, ki je bil zadolžen za spremembo učnih načrtov po celotni izobraževalni vertikali, delovale področne in predmetne kurikularne komisije, med njimi tudi predmetna komisija za psihologijo. Leta 1998 je bil potrjen učni načrt za psihologijo, ki je bil v veljavi naslednjih 10 let. Leta 2008 je bila izvedena ponovna posodobitev učnih načrtov po celotni izobraževalni vertikali, od osnovne šole do gimnazij. Posodobljeni so bili tako učni načrti gimnazijskih splošnih predmetov kot tudi strokovnih predmetov strokovnih gimnazij. Proces posodabljanja učnih načrtov se je pričel leta 2006 in je temeljil na nadgradnji preнове iz leta 1998. Posodobljeni učni načrti splošnih predmetov v splošnih in strokovnih gimnazijah (med katere sodi tudi psihologija) so pričeli veljati za generacijo, ki se je v šolskem letu 2008/2009 vpisala v prvi letnik. Med načeli, ki so pomenila smernice posodabljanja učnih načrtov, velja izpostaviti avtonomijo učitelja in šole

2/ Psihologija v programih štiriletnega srednjega strokovnega izobraževanja je predstavljena v poglavju M. Krajnc.

tako glede izbire metod in oblik dela kot tudi izbire ciljev in vsebin, za katere dijaki izkazujejo večje zanimanje (t. i. posebna znanja), učno-ciljni in procesno-razvojni pristop, usmerjenost k aktualnemu, trajnemu in uporabnemu znanju, vključenost vseživljenjskih kompetenc, povezovanje učnih predmetov ter razvojno spremljanje dosežkov dijakov (Žakelj, 2008).

Tabela 1: Predmetnik splošne gimnazije (šolsko leto 2020/21) in umeščenost predmeta psihologija v njem

PREDMETI	1. letnik št. ur na leto	2. letnik št. ur na leto	3. letnik št. ur na leto	4. letnik št. ur na leto	Skupno št. ur v pro- gramu	Matu- ritetni stand- ard
I – Obvezni predmeti						
Slovenščina	140	140	140	140	560	560
Matematika	140	140	140	140	560	560
Prvi tuji jezik	105	105	105	105	420	420
Drugi tuji jezik	105	105	105	105	420	420
Zgodovina	70	70	70	70	280	280
Športna vzgoja	105	105	105	105	420	
Glasba	52				52+18*	
Likovna umetnost	52				52+18*	
Geografija	70	70	70		210	315
Biologija	70	70	70		210	315
Kemija	70	70	70		210	315
Fizika	70	70	70		210	315
Psihologija**			70		70	280
Sociologija**		70			70	280
Filozofija**				70	70	280
Informatika	70				70	280
II – Izbirni predmeti		35–105	35–175	280–420	490–630	
III – Druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela	90	90	90	30	300	
Aktivno državljanstvo			35		35	
Obvezne izbirne vsebine	90	90	55	30	265	

PREDMETI	1. letnik št. ur na leto	2. letnik št. ur na leto	3. letnik št. ur na leto	4. letnik št. ur na leto	Skupno št. ur v pro- gramu	Matu- ritetni stand- ard
Skupaj (I+II+III)	1209	1140– 1210	1140– 1210	1045– 1185	4674– 4814	
Število tednov pouka	35	35	35	35	140	
Število tednov drugih oblik vzgojno- izobraževalnega dela	3	3	3	1	10	
Skupno število ted- nov izobraževanja	38	38	38	36	150	

* Izvaja se v okviru obveznih izbirnih vsebin.

** Psihologija in sociologija se lahko izvajata v 2. ali 3. letniku. Filozofija se lahko izvaja v 3. ali 4. letniku.

Vir: eportal Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport

<http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2020/programi/gimnazija/gimnazija/posebni-del.htm>

V času pisanja tega besedila v Sloveniji nimamo celovite in reprezentativne raziskave, ki bi ugotavljala položaj predmeta psihologija v gimnazijskem programu ter programih štiriletnega srednjega strokovnega izobraževanja. V naslednjem poglavju bo predstavljena raziskava analize učnih načrtov 70- in 280-urnega programa, ki sva jo opravili s kolegico dr. Katjo Depolli Steiner na vzorcu 58 učiteljev srednješolske psihologije. Takšne raziskave so dobrodošle, saj lahko s pomočjo podatkov tovrstnih raziskav sklepamo o relevantnosti, aktualnosti, pa tudi zastarelosti učnih vsebin, ki so zapisane v učnih načrtih in jih učitelji morajo poučevati. Prav tako lahko na tak način pridemo do idej in predlogov učiteljev psihologije o tem, katere učne vsebine predlagajo v prenovljenih učnih načrtih oziroma modifikacije katerih vsebin se jim zdijo nujne. Prav tako lahko s pomočjo raziskav pri učiteljih ugotovljamo stanje didaktičnih vidikov poučevanja psihologije: katere oblike in metode dela z dijaki so bolj ali manj pogoste, v kolikšni meri učitelji s pomočjo izbranih metod poučevanja uresničujejo cilje kognitivno-konstruktivističnega pristopa k poučevanju ter v kolikšni meri se pri pouku psihologije uporabljajo različna učna gradiva in izobraževalna tehnologija. Zelo dobrodošle bi bile tudi raziskave, s pomočjo katerih bi ugotovljali, kakšen je položaj psihologije v medpredmetnem povezovanju in

na katerih tematskih področjih se psihologija povezuje z drugimi predmeti (npr. tudi v okviru Interdisciplinarnih tematskih sklopov oziroma ITS). Primanjkuje tudi raziskav na področju stališč dijakov do pouka psihologije: kaj jim je pri pouku psihologije všeč, s katerimi vsebinami na področju psihologije bi se želeli seznaniti v večji meri, kateri pristopi k poučevanju psihologije jih pritegnejo in motivirajo za sodelovanje, kakšne so njihove izkušnje s pripravo na maturo pri psihologiji (tudi v primerjavi z drugimi izbirnimi maturitetnimi predmeti), njihovo zadovoljstvo z izpitnimi nalogami in uspešnostjo na maturi ipd. Trenutna slika kaže, da je psihologija precej priljubljen izbirni maturitetni predmet (tabela 2). V povprečju zadnjih šestih let je psihologijo na maturi izbralo približno 25 do 30 odstotkov dijakov, ki so v določenem letu opravljali splošno maturo. Med dijaki poklicne mature, ki so psihologijo izbrali kot peti predmet na maturi, je bilo takšnih 5,7 do 8,5 odstotka. Poleg angleščine, matematike, kemije in zgodovine je psihologija v zadnjih letih najbolj priljubljena izbira dijakov poklicne mature, ki opravljajo posamezni izpit splošne mature ob poklicni maturi (Andrin idr., 2019).

Tabela 2: Število kandidatov pri splošni maturi (SM) in poklicni maturi s petim predmetom (PM) ter izpitu splošne mature iz psihologije po strukturi – spomladanski izpitni roki 2015–2020

Leto	Referenčna skupina SM ³	Kandidati SM	Kandidati poklicne mature (PM) s petim predmetom	Referenčna skupina SM pri psihologiji	Kandidati SM pri psihologiji	Kandidati PM pri psihologiji
2015	6.283	7.033	1.317	1.715	1.958 (27,8 %)	112 (8,5 %)
2016	6.145	6.899	1.373	1.522	1.721 (24,9 %)	112 (8,2 %)
2017	5.699	6.379	1.429	1.541	1.719 (26,9 %)	82 (5,7 %)
2018	5.589	6.255	1.544	1.508	1.669 (26,7 %)	126 (8,2 %)
2019	5.600	6.185	1.560	1.649	1.825 (29,5 %)	107 (6,9 %)
2020	5.560	6.173	1.657	1.628	1.868 (30,3 %)	130 (7,8 %)

Vir: Splošna matura pri predmetu psihologija leta 2020. Poročilo DPK SM za psihologijo (Veber Rasiewicz in Puklek Levpušček, Državni izpitni center, 2020).

Zaključek

Namen poglavja je bil proučiti stanje srednješolske psihologije v evropskih državah, ZDA in Sloveniji. Glede na skromne podatke o tej tematiki v strokovni literaturi je bila poleg ustaljenega načina tovrstnih analiz s pomočjo strokovnih pisnih virov uporabljena metoda osebnega intervjuja z univerzitetnimi raziskovalci iz evropskih držav, ki so na podlagi vprašanj predstavili stanje poučevanja psihologije v svojih državah. Splošna ugotovitev je, da je psihologija obvezni predmet v srednjih šolah le v nekaterih evropskih državah (npr. Finska, Švedska, Islandija),

3/ Referenčno skupino SM predstavljajo redni dijaki, ki prvič v celoti opravljajo splošno maturo (brez kandidatov z maturitetnim tečajem, 21-letnikov, odraslih in kandidatov poklicne mature). Na dosežkih te skupine postavljamo tudi meje med ocenami.

vendar ne nujno prisotna v vseh vrstah splošnih in strokovnih srednjih šol, kot velja za Slovenijo. V večini evropskih držav, za katere so bili podatki dostopni, je psihologija izbirni predmet, vendar le v nekaterih državah tudi izbirni maturitetni predmet. Psihologija ni nujno zastopana kot samostojni predmet, ampak se pojavlja v kombinacijah z drugimi šolskimi predmeti (Avstrija, Italija). Glede na dostopne podatke je mogoče sklepati, da v Evropi ni univerzalnega sistema zahtevanih kvalifikacij za poučevanje psihologije. Zaključim lahko, da je psihologija v slovenskem srednješolskem sistemu dobro zastopana, saj se pojavlja tako v obveznem programu gimnazije (70 ur) kot v vseh programih štiritletnih strokovnih šol (68 ur) in poklicnega tehniškega izobraževanja. V nekaterih srednjih strokovnih šolah so psihološke vsebine vključene v strokovne module, v gimnazijah pa se pojavljajo tudi v obveznih izbirnih vsebinah (npr. učenje učenja, 15 ur). Prav tako imajo dijaki vseh gimnazij možnost izbire psihologije na maturitetni ravni (v obsegu 280 ur). Psihologija je, tako kot v drugih državah, v Sloveniji precej priljubljen predmet, saj ga četrtnina do tretjina dijakov izbere kot predmet na maturi, prav tako je priljubljen predmet izbire dijakov poklicne mature, ki opravljajo peti predmet na splošni maturi. Po dostopnih podatkih o učnih vsebinah, ki jih poučujejo na srednješolski ravni, je učni načrt za psihologijo v Sloveniji primerljiv z učnimi načrti v drugih evropskih državah, morda pa je manj poudarka na vsebinah duševnega zdravja, ki bi jih veljalo okrepiti v naslednji prenovi učnih načrtov.

L I T E R A T U R A

- Andrin, A., Hedžet Krkač, M., Sirnik, M., Slivar, B., Suban, M. in Volčanšek, S. (2019). *Analiza standardov znanja na poklicni in splošni maturi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- APA (2012). *Guidelines for preparing high school psychology teachers: Course-based and standards-based approaches*. <https://www.apa.org/education/k12/teaching-guidelines.pdf>
- APA (2018). *Trends in precollege and undergraduate psychology*. <https://www.apa.org/ed/precollege/about/trends.pdf>
- Augustin, W. (2012). *What do our students think of the studying of psychology?* EFPTA Newsletter, September 2012, str. 15–19.

- Boban Lipič, A. (2020). *Intervju o stanju psihologije v srednješkolskem izobraževanju na Hrvaškem*. Osebna korespondenca.
- Brunner, L. (2020). *Intervju o stanju psihologije v srednješkolskem izobraževanju v Nemčiji*. Osebna korespondenca.
- College Board (2020). *AP students*. <https://apstudents.collegeboard.org/>
- Dutke, S. in Spinath, B. (2018). *Mehr Psychologie in die Schulen!* https://www.dgps.de/index.php?id=143&tx_ttnews%5Btt_news%5D=1854&cHash=7c764fb210c66aeff64df942cfd74d29
- Gabrič, A. (2009). *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*. Pedagoški inštitut.
- Golfieri, F. (2020). *Intervju o stanju psihologije v srednješkolskem izobraževanju v Italiji*. Osebna korespondenca.
- Lenhard, W. (2020). *Intervju o stanju psihologije v srednješkolskem izobraževanju v Nemčiji*. Osebna korespondenca.
- Liceo delle scienze umane (2010). http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_Liceo%20delle%20scienze%20umane.pdf
- Møgelvang Jacobsen, A. (2018). *The development of the psychology subject in Norwegian senior high schools and the field of subject didactics in psychology in Norwegian teacher education*. EFPTA Newsletter, September 2018. <http://www.efpta.org/docs/EFPTA-Newsletter-2018-final-final-215449-08-10-2018.pdf>
- Narodne novine 7 (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Psihologije za gimnazije u Republici Hrvatskoj*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2019_01_7_155.html
- Psychologie 11/12 Fachlehrplan (2004). *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München*. http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_27055.html
- Psychologie und Philosophie für Gymnasium und Realgymnasium (2020). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*, Fassung vom 03.06.2020. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Puklek Levpušček, M. (2005). Spoznaj samega sebe!: psihologija na maturi. *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 14(2), 390–401.
- Sirsch, U. (2020). *Intervju o stanju psihologije v srednješkolskem izobraževanju v Avstriji*. Osebna korespondenca.
- Sokolová, L. (2014). *The professional needs of psychology teachers*. V MMK2014. Hradec Králové: Magnanimitas, str. 2151–2158. <http://www.efpta.org/docs/Sokolova-Professional-Needs-of-Psy-114237-17-04-2017.pdf>
- Sokolová, L. (2017). *Who are the guides on the journey towards psychology? Professional trajectories of psychology teachers in Europe*. Prispevek predstavljen na simpoziju Journeys to psychology: Different perspectives on pre-tertiary teaching of psychology in Europe. Europlat 2017, European Psychology Learning and Teaching Conference, 18.–20. september, Salzburg, Avstrija. <https://osf.io/q4ner/>

- Sokolová, L. in Williamson, M. (2020). The journey into psychology starts at school: Pre-tertiary psychology education in Europe. V G. J. Rich, A. Padilla Lopez, L. Ebersöhn, J. Taylor in S. Morrissey (ur.), *Teaching psychology around the world* (vol. 5), str. 340–353. Cambridge Scholars Publishing.
- Veber Rasiewicz, B. in Puklek Levpušček, M. (2020). *Splošna matura pri predmetu psihologija v letu 2020*. Poročilo DPK SM za psihologijo. Državni izpitni center. Neobjavljeno poročilo.
- Webb, N. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments on mathematics and science education*. CCSSO.
- Williamson, M., Sokolová, L. in McGinty, J. (2017). *Journeys to psychology: Different perspectives on pre-tertiary teaching of psychology in Europe*. Simpozij predstavljen na Europlat 2017, European Psychology Learning and Teaching Conference, 18.–20. september, Salzburg, Avstrija. <https://osf.io/q4ner/>
- Zavod SRS za šolstvo (1987). *Predmetniki prenovljenih vzgojno-izobraževalnih programov v srednjem izobraževanju*.
- Žakelj, A. (2008). Posodabljanje kurikula za večjo fleksibilnost učnega procesa. V: F. Nolimal (ur.), *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela: zbornik prispevkov*. 1. izd. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.

Melita Puklek Levpušček, Katja Depolli Steiner

Učni načrt za psihologijo v gimnazijah in poučevanje psihologije s perspektive učiteljev psihologije

V poglavju so predstavljeni trenutno veljavna učna načrta za psihologijo (70 in 280 ur) v gimnazijah ter nekateri vidiki poučevanja psihologije v srednjih šolah, kot so uporaba učnih oblik in učnih metod, učnih gradiv in sodobne izobraževalne tehnologije. V osrednjem delu poglavja so predstavljeni rezultati analize omenjenih učnih načrtov ter poučevanja psihologije, ki je bila izvedena s pomočjo spletne ankete pri učiteljih psihologije.¹ V splošnem učitelji temeljne učne sklope v obeh učnih načrtih ocenjujejo kot pomembne do zelo pomembne, v 70-urnem učnem načrtu pa so učitelji dokaj raznoliko ocenili pomembnost posameznih vsebin. Nekateri učitelji psihologije si želijo več poudarka zlasti na vsebinah duševnega zdravja, pozitivne psihologije in nevro-psihologije. Prav tako ugotavlja, da v obeh programih psihologije (obvezni in maturitetni) prevladuje frontalna oblika poučevanja ter klasične učne metode, kot so razlaga, razgovor z dijaki in diskusija. Učitelji psihologije najpogosteje uporabljajo lastno izdelana gradiva, v splošnem pa si precej pomagajo tudi s sodobnimi izobraževalnimi tehnologijami. Spodbuden je podatek, da je za večino učiteljev poučevanje psihologije pravilna karierna odločitev, pozitivno pa ocenjujejo tudi všečnost psihologije pri dijakih (zlasti na gimnazijah).

1/ V poglavju uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.

Uvod

PREDSTAVITEV UČNIH NAČRTOV (70 UR IN 280 UR) ZA PSIHLOGIJO

Trenutno veljavna učna načrta za psihologijo (70 in 280 ur) v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah² sta bila sprejeta leta 2008 in vsebujeta pet učnih sklopov: psihologija kot znanost, čustva in motivacija, spoznavanje, osebnost in medosebni odnosi. Uresničujeta torej temeljni namen predmeta psihologija, ki je pridobiti celovit pogled na posameznikovo duševnost, osebnost in vedenje ter njegovo vpetost v življenje v družbi. Pomembni cilji predmeta psihologija so tudi prenos pridobljenih psiholoških spoznanj v posameznikovo vsakdanje življenje in odnose z drugimi, zmožnost kritične presoje znanstvenih spoznanj, samorefleksivne presoje lastnih dejanj in odnosov z drugimi, opremljanje s strategijami ohranjanja duševnega blagostanja in razvijanje različnih spretnosti v medosebnih odnosih. Omenjeni *splošni cilji* predmeta so konkretnije opredeljeni s pomočjo *predmetno-specifičnih ciljev* znotraj posameznih učnih sklopov, v katerih se znanja delijo na splošna in posebna. *Splošna znanja* so učne vsebine, ki so obvezne in jih učitelj obravnava z vsemi dijaki, *posebna znanja* pa so izbirna znanja, gre za dodatne vsebine ali poglobljanje obveznih učnih vsebin, učitelj pa jih vključuje v pouk glede na zanimanja dijakov. Učni načrt predvideva, da izbirne vsebine predstavljajo 30 odstotkov vseh poučevanih ur, učitelj pa lahko izbira med predlaganimi vsebinami v učnem načrtu ter se odloča za učne teme po lastni strokovni presoji ali v skladu s specifičnimi zanimanji dijakov.

Teoretična podlaga za načrtovanje in izvedbo pouka ter vrednotenje učnih dosežkov je kognitivno-konstruktivistično razumevanje učenja in poučevanja. Poučevanje in vrednotenje znanja sta tako podrejena temu, kar želimo kot rezultat kakovostnega učnega procesa. Učni načrt tako ne vsebuje le *vsebinskih ciljev* (npr. »dijaki razumejo stališča, stereotype

2/ Učna načrta sta dostopna na spletnih straneh: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2020/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_psihologija_gimn_70_ur.pdf in http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_psihologija_gimn_280_ur.pdf

in predsodke ter njihov nastanek in vpliv na vedenje in medosebne odnose«, Učni načrt. Psihologija, 280 ur, 2008, str. 15), ampak tudi *procesne* (npr. »dijaki se učijo argumentirano izražati svoja stališča, ozaveščajo lastne predsodke in razvijajo strpnost in spoštovanje do drugih ljudi«, Učni načrt. Psihologija, 280 ur, 2008, str. 15). Pomembno je, da se učitelj sprašuje, kaj je tisto, kar je znotraj učnih vsebin vredno in bistveno razumeti, kaj bo znanje naučenih vsebin omogočalo dijakom, kaj bodo zmožni razumeti in narediti ter katero kompetenco bodo razvili.

Z zapisom t. i. *pričakovanih dosežkov* se v učnih načrtih iz leta 2008 kaže težnja k razvojnemu spremljanju napredka dijakov ter usmerjanju pouka v razvoj različnih *vseživljenjskih kompetenc* dijakov, kot so učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, sporazumevanje v materinem jeziku, samoiniciativnost in podjetnost, matematične kompetence ter temeljne kompetence v znanosti in tehnologiji, kulturna zavest in izražanje ter digitalna in informacijsko-komunikacijska pismenost. Pri tem je pomembno, da kompetenc ne razvijamo samo na spoznavni ravni oziroma ravni znanja (te se pridobivajo na treh ravneh: poznavanje, razumevanje in uporaba ter višji cilji, kot so analiza, sinteza in vrednotenje), ampak tudi na spretnostni in vrednotni ravni. To pomeni, da pri dijakih razvijamo različne psihološke in medosebne spretnosti, kot so spretnost konstruktivnega spoprijemanja z duševnimi obremenitvami, ustrezno prepoznavanje in uravnavanje čustev, učinkoviti načini učenja, ustvarjalno in kritično mišljenje itd. Pomembno je, da se razlaga strokovnih pojmov prepleta z osebno refleksijo izkušenj dijakov na poučevanem področju in treningom spretnosti, ki omogočajo dijakovo boljše razumevanje in spoprijemanje z izzivi vsakdanjega življenja.

V skladu s kognitivno-konstruktivistično perspektivo so priporočila za metode poučevanja in učenja v učnih načrtih oblikovana tako, da spodbujajo aktivnost dijakov. Priporočene metode dela so metoda reševanja problemov, igre vlog, diskusije, delo z besedili, samorefleksivno spoznavanje, študije primera, projektno delo ter vaje razvijanja različnih spretnosti, ki jih učitelj uresničuje s pomočjo različnih organizacijskih oblik pouka: frontalnega dela, individualnega dela ter dela v skupinah. Prav tako je priporočeno, da so razlage problemsko zasnovane in temeljijo na raziskovalnih spoznanjih. Pri vrednotenju dosežkov je poudarjena raznolikost preverjanja in ocenjevanja znanja. Poleg tradicionalnih pisnih in ustnih

ocenjevanj priporočamo uporabo različnih samostojnih in skupinskih izdelkov, preverjanje razvitosti različnih miselnih, raziskovalnih, socialnih in komunikacijskih spretnosti ter usmerjanje k ozaveščanju dijakovega lastnega napredka skozi samorefleksijo in samoocenjevanje.

V 280-urni program psihologije, ki pripravlja dijake na maturo (Učni načrt. Psihologija, 280 ur, 2008), so vključene vsebine, s pomočjo katerih dijaki poglobljajo znanja na temeljnih področjih (psihologija kot znanost, čustva in motivacija, spoznavanje, osebnost in medosebni odnosi). Splošna (obvezna) znanja, ki jih predvideva 280-urni učni načrt psihologije, povečini sestavljajo splošna (obvezna) in posebna (izbirna) znanja, ki jih najdemo v učnem načrtu 70-urnega programa psihologije. Za razliko od obveznega programa poučevanja psihologije (70 ur) je v maturitetnem programu psihologije bolj poudarjen vidik samostojnega raziskovanja psiholoških problemov (npr. samostojno načrtovanje, izvajanje in vrednotenje preproste psihološke raziskave), prav tako pričakovani dosežki, kot so razpravljanje o psiholoških problemih in kritična presoja psiholoških spoznanj in raziskav ter uporaba raznovrstnih strokovnih in znanstvenih virov s področja psihologije, njihovo ustrezno citiranje in ustvarjanje samostojnih pisnih izdelkov (med katerimi je obvezna vsaj izdelava maturitetne seminarske naloge).

UČNA GRADIVA

V zadnjih treh desetletjih so učiteljice in učitelji, ki poučujejo psihologijo v srednjih šolah, v okviru predmetne razvojne skupine za psihologijo ter različnih projektov na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ) izdali veliko strokovnih gradiv in didaktičnih priročnikov, ki so učiteljem v pomoč pri uresničevanju učnih ciljev tako v 70- kot 280-urnem programu predmeta psihologija. Prva takšna priročnika sta bila *Aktivno v svet psihologije: priročnik za učitelje psihologije v srednjih šolah* avtorice T. Rupnik Vec (1997) in *Kako do znanja psihologije* avtoric F. Mičić, T. Rupnik Vec in J. Vuradin Popović (1998). V slednjem priročniku avtorice sistematično obravnavajo različne učne metode in oblike, ki jih lahko uporabimo pri pouku psihologije, tako bolj tradicionalne oblike dela, ki so naravnane na frontalni pouk, kot so učiteljeva razlaga učne snovi, vodenje strukturiranega pogovora z dijaki in metoda prikazovanja

(demonstracije), kot tudi oblike in metode dela, naravnane kognitivno-konstruktivistično in usmerjene v aktivnosti dijaka, s pomočjo katerih razvija spretnosti samoopazovanja, samouravnavanja učenja, vrstniškega sodelovanja, raziskovalnega pristopa k proučevanju psiholoških pojmov in procesov, poglobljenega razumevanja učne snovi, povzemanja njenega smisla, povezovanja med deli snovi ter kritičnega razmisleka o prebranem in naučenem. Med te oblike in metode dela z dijaki uvrščamo individualno delo dijakov (npr. delo z besedilom in pisno izražanje, metodo samorefleksije) ter skupinske oblike in metode dela, kot so uporaba sodelovalnih struktur, debatni formati, metoda igre vlog in simulacije ter metoda reševanja problemov. V omenjenih priročnikih in tudi kasnejših gradivih za aktivno poučevanje psihologije, ki so izšla pri založbi ZRSŠ,³ najdemo veliko idej, konkretnih priporočil in delovnih listov, s pomočjo katerih lahko učitelj aktivno pristopa k poučevanju psihologije, s poudarkom na razvoju kritičnega mišljenja, samoregulativnih spretnosti dijakov, sodelovalnih in komunikacijskih spretnosti ter samorefleksije, oblikovanju filmske kulture z analizo doživljanj in vedenj filmskih junakov, poglobljenem branju strokovnih besedil in ustvarjanju samostojnih pisnih izdelkov, pomemben pa je tudi poudarek na usmeritvah v avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, kot so avtentične naloge, eseji ter vodenje dnevnika ali mape dosežkov. Temeljno učno sredstvo, ki ga učitelji uporabljajo pri pouku in dijaki za učenje učne snovi, je seveda učbenik. Trenutno sta potrjena dva učbenika: učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oziroma strokovnega izobraževanja⁴ ter učbenik za psihologijo v

3/ Na primer:

- *Poučujemo psihologijo* (2002) skupine avtorjev in urednice T. Rupnik Vec.
- *Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije: Kako poučevati, preverjati in ocenjevati nekoliko drugače* (2003) urednice A. Kompare.
- *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi: Psihologija* (2010) skupine avtoric in urednice T. Rupnik Vec.
- *Ideje za poučevanje psihologije s filmom* (2011) avtorice J. Curk.
- *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi: Psihologija* (2013) skupine avtoric in urednice I. Celin.

4/ *Uvod v psihologijo* (prva prenovljena izdaja 2009) avtoric A. Kompare, M. Stražišar, I. Dogša, J. Curk in avtorja T. Veca.

4. letniku gimnazijskega izobraževanja;⁵ slednji je dopolnjen z delovnim zvezkom.⁶

SODOBNA IZOBRAŽEVALNA TEHNOLOGIJA

Izobraževalna tehnologija je skupno ime za učila, učne pripomočke, učna gradiva, učna sredstva, učne medije in multimedije, ki jih učitelji in učenci/dijaki uporabljajo pri poučevanju in učenju. Sodobne izobraževalne tehnologije vključujejo uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), kot so osebni in tablični računalnik, tiskalnik, digitalni fotoaparati, kamera, pametni telefon, interaktivna tabla, uporaba spleta ipd. Za potrebe pouka in učenja pri psihologiji uporabljamo predvsem urejevalnike besedil, programska orodja za izdelavo elektronskih prosojnic ter statistična programska orodja za zbiranje in obdelavo podatkov ter grafično prikazovanje rezultatov. Svetovni splet je tudi pri pouku psihologije učiteljem in dijakom omogočil dostop do širokega nabora informacij o psiholoških tematikah ter ponudil spletna okolja, orodja in aplikacije, ki jih v učnem procesu uporabimo za usvajanje in poglobljanje učne snovi, raziskovalno delo, spodbujanje samorefleksij in vrstniških diskusij, medsebojno posredovanje povratnih informacij, sinhrono in asinhrono komunikacijo z učitelji in sošolci ipd. Učitelji in dijaki tako lahko uporabljajo:

- spletne brskalnice za iskanje informacij,
- elektronsko pošto za medsebojno komunikacijo,
- spletne klepetalnice, forume in družbena omrežja za diskusije, medsebojno obveščanje ter utrjevanje odnosov s sošolci in učitelji,
- videokonference za poučevanje in ocenjevanje na daljavo,
- elektronska in interaktivna spletna učna gradiva, obogatena s fotografijami, izobraževalnimi filmi, animacijami in interaktivnimi

5/ *Psihologija: Spoznanja in dileme* (prva prenovljena izdaja 2011) avtoric A. Kompare, M. Stražišar, I. Dogša, J. Curk in avtorja T. Veca.

6/ *Psihologija: Spoznanja in dileme, delovni zvezek* (2004) avtoric J. Vesel, A. Kompare, J. Curk, T. Rupnik Vec in avtorja T. Veca.

nalogami (npr. projekt Jazon za interaktivno učenje psihologije in izobraževanje na daljavo),⁷

- informacijske sisteme, kot so spletne učilnice (npr. Moodle), e-zbornica, e-dnevnik in e-redovalnica (npr. eAsistent),
- spletne aplikacije (spletne table, kvizi, ustvarjanje miselnih vzorcev, glasovalni sistemi ...),
- spletna orodja, ki omogočajo ustvarjanje spletnih anket in zbiranje podatkov itd.

V okviru posodobitev pouka na gimnazijah je predmetna razvojna skupina za psihologijo posebno pozornost posvetila tudi razvoju e-kompetenc dijakov ter prikazala primere, kako lahko sodobno izobraževalno tehnologijo uporabljamo tudi pri pouku psihologije. Tako J. Vuradin Popović (2014) v zborniku prispevkov zaključne konference in predstavitve predmetno razvojnih skupin v okviru projekta ZRSŠ *Posodobitev pouka na osnovnih šolah in gimnazijah* predstavlja primere uporabe spletnih aplikacij in okolij pri pouku psihologije, kot so Mahara oziroma spletna aplikacija mape dosežkov za samostojno in skupinsko delo, družbeno omrežje Pinterest za razvoj samorefleksije in konstruktivne medsebojne komunikacije z uporabo fotografij in kratkih zapisov oziroma refleksij, spletno okolje Mind 42 za skupinsko izdelovanje miselnih vzorcev in spletna aplikacija Wallwisher, ki omogoča spletni zid, na katerega dijaki lepijo kratka sporočila (npr. refleksije, komentarje na prebrano) in slike. Avtorica poroča o pozitivnem odzivu dijakov na uporabo omenjenih spletnih orodij ter izboljšanju medsebojne komunikacije in sodelovanja med dijaki in z učitelji.

Namen raziskave

V raziskavi naju je zanimalo mnenje učiteljev psihologije na slovenskih srednjih šolah o vsebinah obeh učnih načrtov za psihologijo v gimnazijah (70 in 280 ur), ki sta v veljavi od šolskega leta 2008/09. Prav tako

7/ Spletna stran: <http://psihologija-jazon.splet.arnes.si/>

naju je zanimalo, katere spremembe oziroma dopolnitve učitelji predlagajo za oba učna načrta, osredotočili pa sva se tudi na nekatere didaktične vidike izvajanja srednješolskega pouka psihologije (pogostost uporabe različnih učnih oblik in učnih metod ter učnih gradiv in sodobne izobraževalne tehnologije, prisotnost timskega dela) ter na motivacijo za poučevanje in učenje psihologije, kot jo zaznavajo učitelji psihologije pri sebi in dijakih. Z raziskavo sva želeli pridobiti vpogled v razmišljanje učiteljev psihologije o učnih vsebinah in vidikih izvajanja pouka psihologije, saj v slovenskem prostoru še nismo izvedli širše analize stanja poučevanja psihologije. Učitelje pa sva spodbudili tudi k razmišljanju o želenih spremembah učnih vsebin, ki bodo verjetno pomembna tematika naslednje preнове učnih načrtov.

Metoda

Na spletni strani *www.ika.si* sva postavili spletni vprašalnik o poučevanju srednješolske psihologije. Na podlagi seznama vseh srednjih šol v Sloveniji sva s pomočjo spleta identificirali učitelje, ki na teh šolah poučujejo psihologijo. Na začetku maja 2019 sva vabilo k sodelovanju v raziskavi poslali na 108 elektronskih naslovov učiteljev psihologije in osem elektronskih naslovov tajništva šole (ker na nekaterih šolah niso objavljena imena učiteljev oziroma njihovi elektronski naslovi, sva tajništva teh šol prosili, da najino sporočilo s povezavo do spletne ankete posredujejo učitelju psihologije). Zbiranje odgovorov je trajalo do konca julija 2019.

UDELEŽENCI

Spletni vprašalnik je začelo izpolnjevati 73 učiteljev psihologije; 45 učiteljev (62 odstotkov) je vprašalnik izpolnilo do konca, 10 učiteljev (14 odstotkov) delno (izpolnili so del, ki se nanaša na učni načrt), 3 učitelji (4 odstotki) skoraj do konca (odgovorili niso le na zadnjih nekaj vprašanj), 15 učiteljev (20 odstotkov) pa je izpolnilo le prvo stran z osnovnimi demografskimi podatki.

V analizo sva zajeli 51 učiteljic in 8 učiteljev psihologije, ki so izpolnili celoten vprašalnik ali vsaj tisti del, ki se nanaša na vprašanja o učnem

načrtu psihologije. Ti učitelji psihologijo v povprečju poučujejo 17,1 leta ($SD = 9,66$), in sicer najmanj 1 leto, največ pa 35 let.

Kot je razvidno iz tabele 3, udeleženci poučujejo v različnih izobraževalnih programih; največ (dobri dve tretjini) jih poučuje v programu splošne gimnazije in/ali v srednjem strokovnem izobraževanju. Večina udeležencev (dobri dve tretjini) poučuje oba gimnazijska predmeta psihologije, 70- in 280-urnega (tabela 4). Med udeleženci je sicer tudi nekaj učiteljev, ki poučujejo le 68-urni program psihologije na srednjih strokovnih šolah, a ker je ta skoraj identičen 70-urnemu gimnazijskemu programu, sva tudi njihove odgovore vključili v nadaljnjo analizo.

Dobra polovica vseh udeležencev ima tudi izkušnje z ocenjevanjem mature; 20 učiteljev (34 odstotkov) je trenutnih, 12 učiteljev (20 odstotkov) pa nekdanjih maturitetnih ocenjevalcev.

Tabela 3: Izobraževalni program, v katerem poučujejo udeleženci

Šola	N	Delež
Splošna gimnazija	28	48 %
Splošna gimnazija, srednja strokovna šola	12	20 %
Srednja strokovna šola	8	14 %
Strokovna gimnazija, srednja strokovna šola	4	7 %
Splošna gimnazija, strokovna gimnazija	3	5 %
Strokovna gimnazija	2	3 %
Splošna gimnazija, strokovna gimnazija, srednja strokovna šola	2	3 %

Tabela 4: Program psihologije, ki ga poučujejo udeleženci

Program	N	Delež
70- in 280-urni program/gimnazija	31	53 %
70-urni in 280-urni program/gimnazija in 68-urni program/srednje strokovno izobraževanje	10	17 %
70-urni program/gimnazija	7	12 %
68-urni program/srednje strokovno izobraževanje	6	10 %
70-urni program/gimnazija in 68-urni program/srednje strokovno izobraževanje	3	5 %
280-urni program/gimnazija	2	3 %

PRIPOMOČEK

Spletni vprašalnik sestavlja več delov.

V prvem delu udeleženci odgovarjajo na vprašanja o spolu, številu let poučevanja psihologije, izobraževalnem programu in programu psihologije, ki ga poučujejo. Dodani sta še vprašanja, ki se nanašata na učiteljevo motivacijo za poučevanje psihologije (tj. ali si je to želel že v času študija in v kolikšni meri je poučevanje psihologije zanj pravilna karierna odločitev).

Drugi del se nanaša na vprašanja o 70-urnem programu psihologije. Podani so glavni učni sklopi tega programa in posamezne vsebine znotraj njih. Učitelj na petstopenjski lestvici najprej označi, v kolikšni meri se mu zdi pomembno, da so v učni načrt uvrščeni posamezni učni sklopi, nato pa podobno oceni še vse podane vsebine znotraj učnih sklopov. Na koncu tega dela učitelj v odgovoru na odprto vprašanje poda mnenje o tem, katerim vsebinam bi bilo treba dati več poudarka, katere vsebine pa bi bilo smiselno izločiti iz učnega načrta.

Tretji del se nanaša na 280-urni program psihologije. Podani so glavni učni sklopi tega programa in posamezne vsebine znotraj njih. Učitelj na petstopenjski lestvici najprej označi, v kolikšni meri se mu zdi pomembno, da so posamezni učni sklopi in podane vsebine znotraj njih uvrščeni v maturitetni izpit iz psihologije. Na koncu vsakega sklopa lahko učitelj odgovori na odprto vprašanje o tem, ali je vsebina tega sklopa morda zastarela in bi jo bilo treba dopolniti s sodobnejšimi spoznanji. Ta del vprašalnika se zaključuje z vprašanjem, ali obstaja psihološka vsebina, ki ni zajeta v učnem načrtu 280-urnega programa psihologije, vendar je pomembna in bi jo morali uvrstiti v maturitetno preverjanje znanja.

V četrtem delu spletnega vprašalnika učitelj odgovarja na vprašanja o različnih vidikih izvajanja poučevanja psihologije: o uporabi učnih oblik, učnih metod, učnih gradiv in sodobnih izobraževalnih tehnologij, ter oceni vsečnost pouka psihologije za dijake.

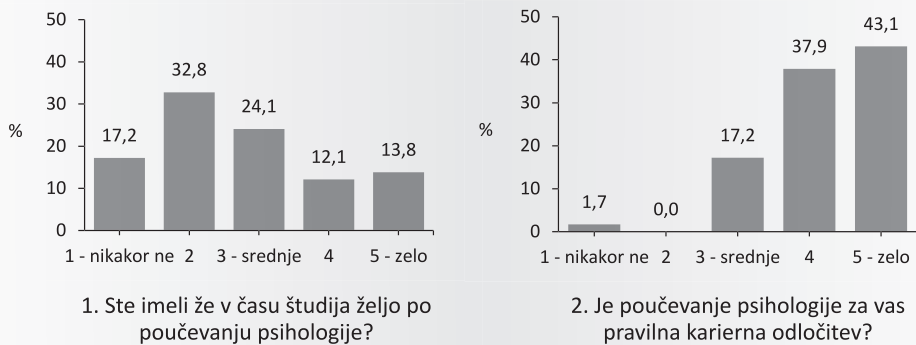
Vprašanja so v programu spletne ankete zastavljena tako, da učitelji po prvem delu odgovarjajo le na vprašanja, ki so zanje relevantna glede na to, kateri program psihologije poučujejo (npr. učitelji, ki poučujejo le 70-urni program, s pomočjo filtrskih vprašanj ne vidijo vprašanj, ki se nanašajo na 280-urni program).

Rezultati z razpravo

MOTIVACIJA ZA POUČEVANJE PSIHLOGIJE

Najprej predstavlja rezultate o motivaciji učiteljev za poučevanje. V tem delu je odgovorilo 59 udeležencev. Kot kaže slika 1, je bila pri večini udeležencev v času študija želja po poučevanju psihologije le nizko do srednje izražena, vendar pa 81 odstotkov učiteljev poučevanje sedaj ocenjuje kot zanje pravilno karierno odločitev. Zanimiva je primerjava z rezultati vzdolžne raziskave o motivaciji in razvoju profesionalnih kompetenc na področju pedagoške psihologije ter všečnosti posameznih delovnih področij psihologije pri študentih psihologije na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani (Pekljaj idr., 2020). V omenjeni raziskavi avtorice ugotavljajo, da je pri študentih psihologije, tako v času dodiplomskega kot magistrskega študija, delo na področju vzgoje in izobraževanja manj zaželeno, sploh v primerjavi z delom na kliničnopsiholoških področjih. Tudi v raziskavi E. Boštjančič in M. Vidmar (2010, v Boštjančič in Bajec, 2011) o pričakovanih študentov psihologije o bodoči karieri in želenih področjih zaposlitve je samo 10 odstotkov študentov psihologije navedlo, da želijo poučevati psihologijo. Vendar pa rezultati raziskave C. Pekljaj in sodelavk (2020) tudi kažejo, da se z leti študija krepi zanimanje za delo na področju vzgoje in izobraževanja, saj se je pri študentih v obdobju od začetka 2. letnika dodiplomskega izobraževanja do konca 1. letnika magistrskega študija statistično pomembno zvišala le želja po delu na področju vzgoje in izobraževanja (ne pa tudi na kliničnopsihološkem področju, področju dela in organizacije ter raziskovanja). Najini rezultati prispevajo dodatno spoznanje k že ugotovljenim izsledkom motiviranosti za delo na področju vzgoje in izobraževanja, saj nakazujejo, da slovenski učitelji psihologije (vsaj tisti, ki so sodelovali v raziskavi) svoj poklic opravljajo z veseljem in zavezanostjo.

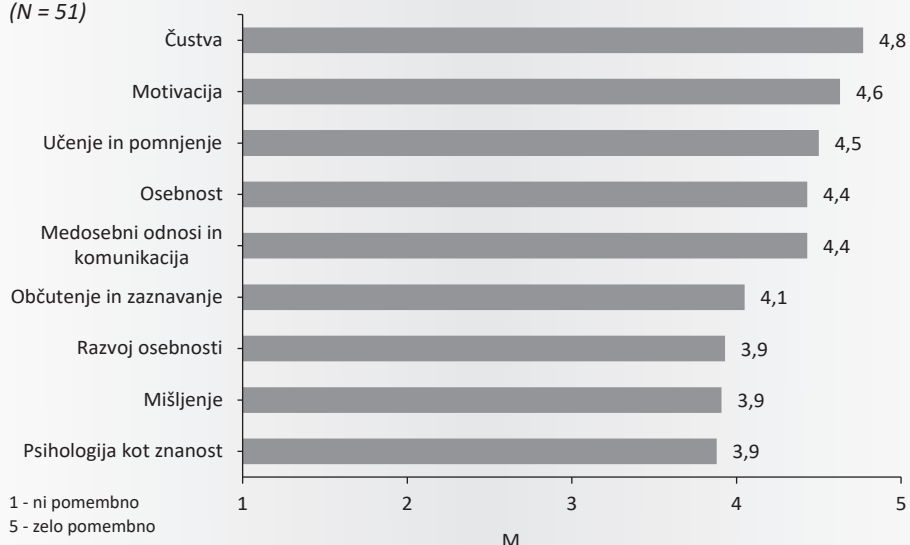
Slika 1: Kako želen poklic je poučevanje psihologije? (N = 59)



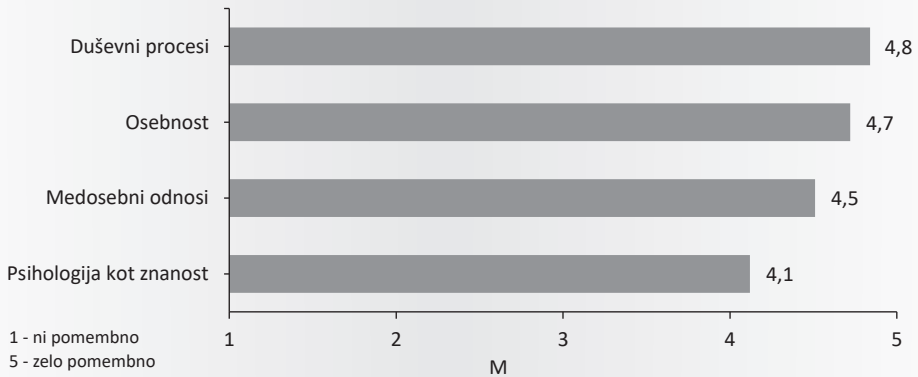
MNENJE UČITELJEV PSIHOLOGIJE O VSEBINAH UČNIH NAČRTOV

Učitelje sva najprej vprašali, v kolikšni meri se jim zdi pomembno, da so v učni načrt uvrščeni posamezni učni sklopi (lestvica: 1 - ni pomembno, 5 - zelo pomembno). Kot vidimo na slikah 2 in 3, ki prikazujeta povprečne ocene za oba programa psihologije (70 in 280 ur), so vsi učni sklopi ocenjeni kot pomembni oziroma zelo pomembni. Najvišje ocenjena so področja duševnih procesov ter področje osebnosti in medosebnih odnosov ter komunikacije.

Slika 2: Pomembnost temeljnih učnih sklopov v učnem načrtu za 70-urni program psihologije (N = 51)



Slika 3: Pomembnost temeljnih učnih sklopov v učnem načrtu za 280-urni program psihologije (N = 43)



Boljši vpogled v mnenje udeležencev o vsebini obeh učnih načrtov nam omogočata sliki 4 in 5, ki prikazujeta delež udeležencev, ki so temeljne učne sklope in posamezne vsebine znotraj njih ocenili kot pomembne (ocena 4) ali zelo pomembne (ocena 5).

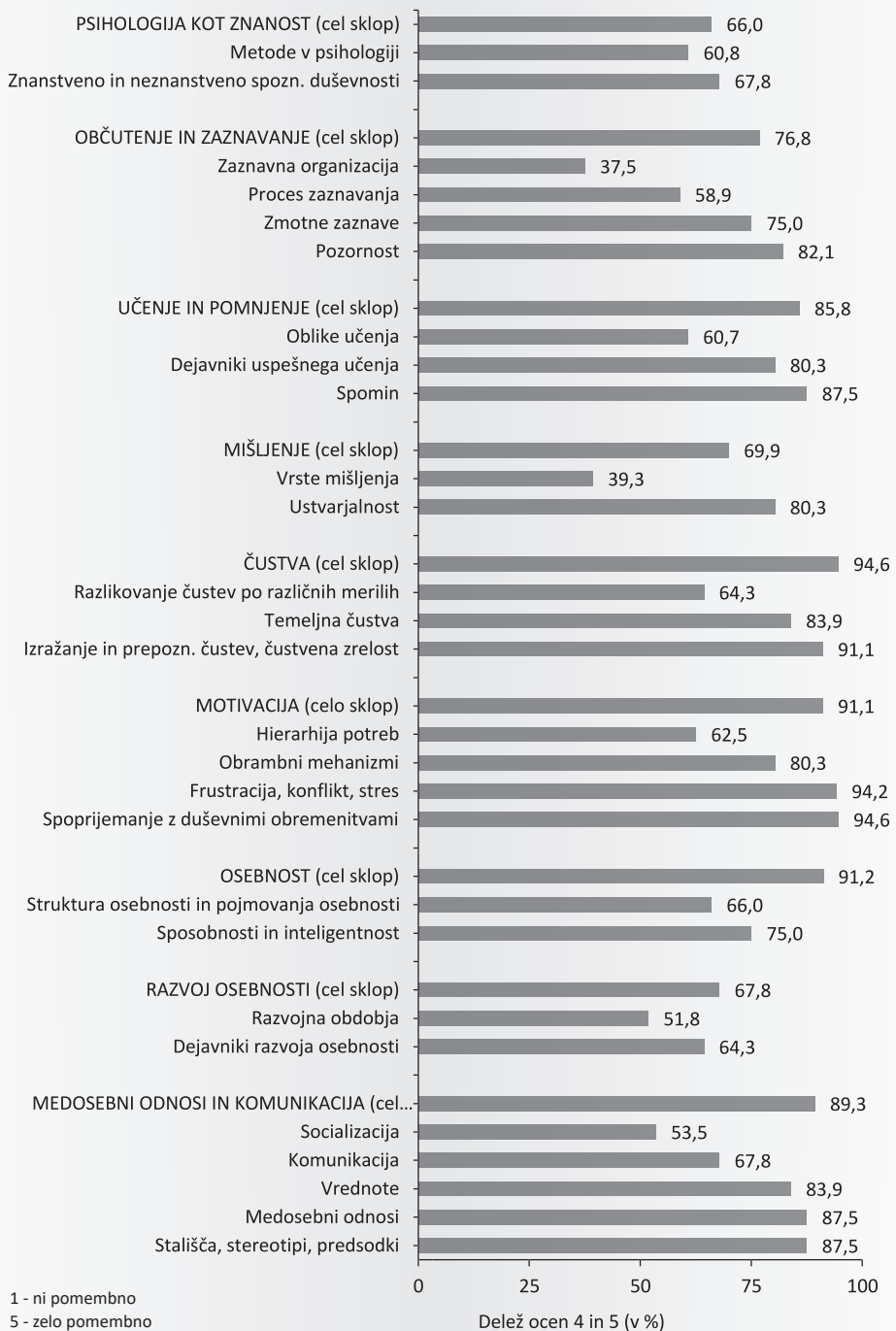
Ocene temeljnih učnih sklopov in vsebin znotraj njih v **70-urnem učnem načrtu** psihologije so precej raznolike. Kot najpomembnejši so se pokazali učni sklopi čustva, motivacija in osebnost, ki jih kot pomembne ocenjuje več kot 90 odstotkov učiteljev. Tesno jim sledita sklopa medosebni odnosi in komunikacija ter učenje in pomnjenje. Kot precej manj pomembni se kažejo učni sklopi občutenje in zaznavanje, mišljenje, razvoj osebnosti in psihologija kot znanost. Znotraj vseh temeljnih sklopov najdemo nekaj vsebin, ki so slabše ocenjene. Najbolj izstopata dve vsebini, zaznavna organizacija ter vrste mišljenja, ki ju kot pomembni ocenjuje le dobra tretjina udeležencev; sledita dve vsebini, razvojna obdobja ter socializacija, ki ju kot pomembni ocenjuje le polovica udeležencev. Omenjene vsebine zahtevajo več pozornosti pri naslednji prenovi učnih načrtov ter morda razmislek o tem, ali jih prenoviti ali celo izvzeti iz 70-urnega programa psihologije in nadomestiti z drugimi učnimi vsebinami.

V **280-urnem učnem načrtu** psihologije so se kot pomembne ali zelo pomembne pokazale skoraj vse vsebine. Učitelji največjo pomembnost pripisujejo učnemu sklopu duševni procesi, znotraj katerega so vse posamezne vsebine pri več kot 90 odstotkih udeležencev dobile oceno 4 ali

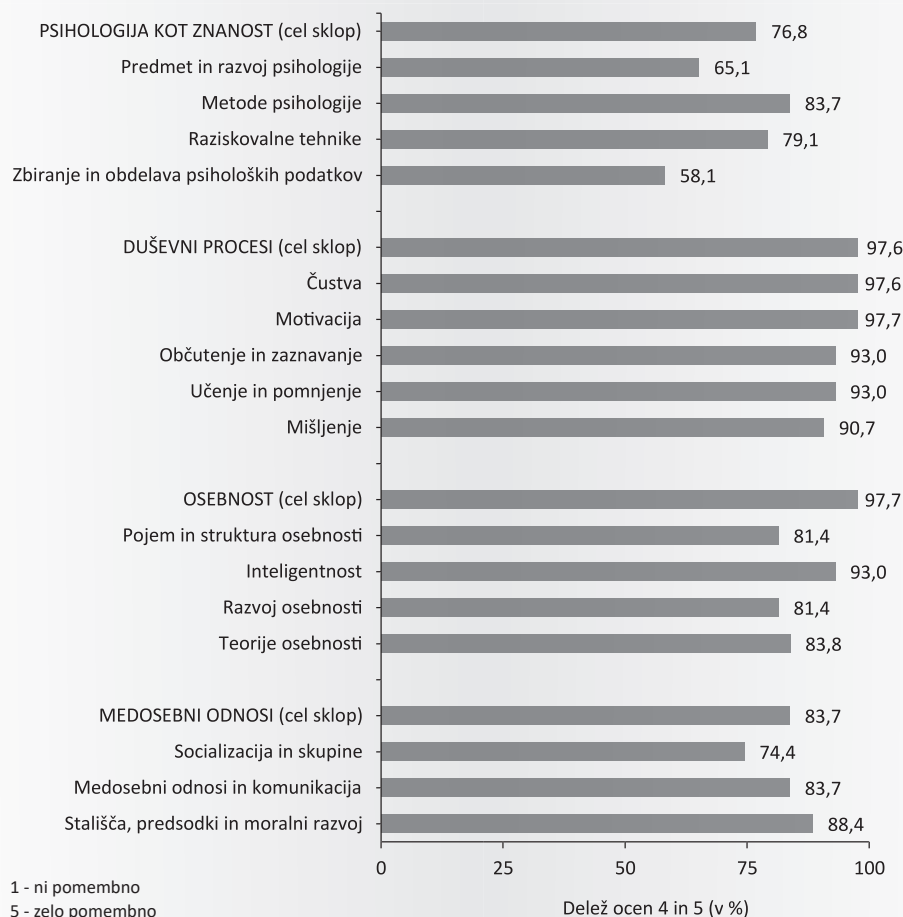
5. Zelo visoko, tako v celoti kot pri posameznih vsebinah, sta ocenjena tudi učni sklop osebnost (znotraj njega predvsem inteligentnost) in učni sklop medosebni odnosi (znotraj njega zlasti stališča, predsodki in moralni razvoj). Zadnji učni sklop, psihologija kot znanost, je sicer ocenjen kot pomemben, kot takega ga zaznava dobre tri četrtine udeležencev, so se pa pokazale precejšnje razlike med vsebinami znotraj njega.

Primerjava 70- in 280-urnega učnega načrta psihologije kaže, da slednjega udeleženci zaznavajo veliko bolj enotno in bolj pozitivno. Zanimiva je tudi ugotovitev, da je v obeh učnih načrtih v primerjavi z ostalimi učnimi sklopi nekoliko slabše ocenjen temeljni učni sklop psihologija kot znanost. Primerjalna analiza učnih vsebin pri pouku psihologije v evropskih državah (glej poglavje Pouk psihologije doma in po svetu) kaže, da je pomemben cilj večine učnih načrtov psihologije (vsaj v gimnazijah in primerljivih, akademsko usmerjenih srednješolskih programih) seznanjanje dijakov z znanstvenim spoznavanjem v psihologiji in njegovim ločevanjem od neznanstvenega spoznavanja, ki je v laični javnosti precej prisotno. Morda so poglavja v slovenskih učnih načrtih psihologije, ki govorijo o značilnostih znanstvenega raziskovanja, raziskovalnih metodah in tehnikah v psihologiji ter statistiki, za učitelje manj privlačna, saj zajemajo vsebine objektivnega znanstvenega proučevanja, katerih uporabnost je v vsakdanjem življenju manj razvidna, zato jih je dijakom težje približati in jih navdušiti za omenjeno snov. Relevantnost omenjenih vsebin dijaki verjetno dojemajo šele pri izbirnem maturitetnem predmetu psihologija, kjer omenjena znanja uporabijo pri izdelavi empirične raziskovalne naloge. Vsekakor pa bi bila dobrodošla prevetritev vsebin psihologije kot znanosti v naslednji prenovi učnih načrtov z morda razumljivejšo in bolj konsistentno klasifikacijo raziskovalnih metod ter vključitvijo dodatnih pomembnih elementov znanstvenega in neznanstvenega spoznavanja duševnosti (npr. opisom kognitivnih zmot), poglavje zbiranja in obdelave podatkov pa bi morda lahko bolje prilagodili praktični rabi pri pisanju maturitetne seminarske naloge (Curk, 2019, osebna korespondenca).

Slika 4: 70-urni učni načrt psihologije: pomembnost temeljnih učnih sklopov in vsebin znotraj njih (N = 51)



Slika 5: 280-urni učni načrt psihologije: pomembnost temeljnih učnih sklopov in vsebin znotraj njih (N = 43)



Zanimalo naju je še, kakšni so predlogi učiteljev za spremembo 70- in 280-urnega učnega načrta. Pri sklopu vprašanj o **70-urnem učnem načrtu** sva jim na koncu zastavili dve odprti vprašanji. Prvo vprašanje se je nanašalo na to, ali pogrešajo določene vsebine, ki niso uvrščene v učni načrt. Odgovorilo je 39 udeležencev; njihovi odgovori se nanašajo le na določene učne sklope (ni bilo podanih mnenj za občutenje in zaznavanje, učenje in pomnjenje ter osebnost); udeleženci pa tudi niso bili enotni v odgovorih. Še največ predlogov dodatnih vsebin je na področju čustev ter medosebnih odnosov in komunikacije; več pozornosti

želijo nameniti predvsem uravnavanju čustev, zaljubljenosti/ljubezni, navezanosti, žalosti in žalovanju ter partnerskim odnosom. Precej predlogov pa se nanaša na tri vsebinske sklope, ki jih trenutni učni načrt ne vključuje (vsaj ne v obveznem delu). To so duševno zdravje, nevropsihologija in pozitivna psihologija. Največ predlogov je s področja duševnega zdravja, kjer učitelji želijo pozornost nameniti predvsem različnim psihičnim motnjam in težavam, nekaj predlogov pa se je nanašalo še na načine spoprijemanja s stresom in travmo ter (samo)pomoč pri težavah v duševnem zdravju. Na področju nevropsihologije udeleženci predlagajo poglobljeno spoznavanje možganov oziroma razlago duševnih procesov z vidika delovanja možganov, na področju pozitivne psihologije pa nekateri udeleženci pogrešajo vsebine, kot so čuječnost, meditacija in sprostitvene tehnike.

Na drugo odprto vprašanje o tem, katere vsebine bi bilo smiselno izločiti iz 70-urnega programa psihologije, je odgovorilo 36 udeležencev. Odgovori so sicer zajeli vse učne sklope, a se predlogi večinoma ne ponavljajo; pojavilo se je nekaj predlogov o tem, da je treba skržiti vsebine pri metodah psihologije ter izločiti zaznavno organizacijo, Eysenckove osebnostne dimenzije, Hipokratovo tipologijo temperamenta in različne delitve (npr. vrste mišljenja, oblike učenja).

Udeleženci v splošnem predlagajo, da se vsebine 70-urnega učnega načrta psihologije aktualizirajo in posodobijo (npr. dodajo vsebine s področij psihologije, ki se v zadnjem času pospešeno razvijajo), pouk psihologije naj bo v večji meri praktično naravnani, da lahko dijaki spoznanja uporabijo v vsakodnevnem življenju (zlasti pri vsebinah uravnavanja čustev in medosebnih odnosov), izloči oziroma prenovi pa naj se vse, kar je zastarelo (npr. različne delitve, klasifikacije).

Pri vsakem učnem sklopu **280-urnega učnega načrta** psihologije je bilo dodano odprto vprašanje, ki se je nanašalo na predloge možnih vsebinskih dopolnitev učnega sklopa. Podanih je bilo veliko posamičnih predlogov, le nekaj se jih je večkrat ponovilo. Prvi učni sklop, psihologijo kot znanost, je komentiralo 27 udeležencev. Njihovi predlogi se nanašajo predvsem na posodobitev opisa psihologije kot znanosti; vanj si želijo vključiti sodobne panoge psihologije in nove psihološke smeri, zlasti nevropsihologijo in kognitivno nevroznanost. Predlagajo tudi posodobitev opisa raziskovanja v psihologiji, zlasti pri predstavitvi tehnik

in grafičnih prikazov podatkov. Drugi učni sklop, duševne procese, je komentiralo 29 udeležencev. Največ pozornosti so namenili poglavjem o čustvih, motivaciji in mišljenju, kjer so posamično našteali več vsebin, ki so uporabne v vsakdanjem življenju, poleg tega pa se je večkrat ponovil predlog, da se v ta učni sklop vključijo spoznanja nevropsihologije. Tretji učni sklop, osebnost, je komentiralo 25 udeležencev. Njihovi predlogi so večinoma usmerjeni na posodobitev trenutno obravnavanih avtorjev in teorij s področja osebnosti; v učni načrt želijo umestiti zlasti sodobne teorije osebnosti (npr. teorija velikih 5). Zadnji učni sklop, medosebne odnose, je komentiralo 20 udeležencev. Njihovi predlogi se nanašajo predvsem na vsebine komunikacije, pri katerih želijo večjo praktično naravnost.

Učitelje, ki poučujejo maturitetni program psihologije, sva tudi vprašali, ali obstaja vsebina, ki v tem programu ni zajeta, vendar je pomembna in bi jo morali uvrstiti v maturitetno preverjanje znanja. Odgovorilo je 25 udeležencev. Največ odgovorov se nanaša na vsebine s področja duševnega zdravja in nevropsihologije, ostali odgovori pa so posamični in pokrivajo vsebine iz različnih učnih sklopov.

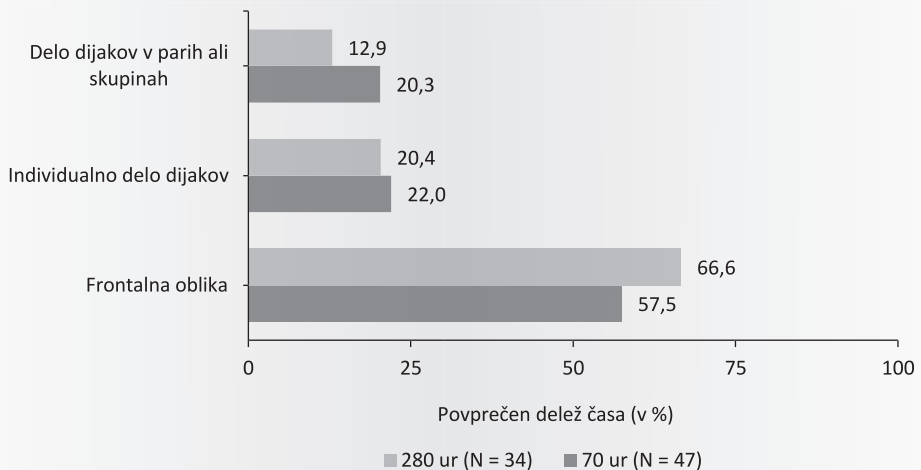
Oblike in metode poučevanja psihologije

POGOSTOST UPORABE POSAMEZNIH UČNIH OBLIK

V zadnjem sklopu spletne ankete naju je zanimala izvedba pouka psihologije. Učitelje sva najprej vprašali, kako pogosto pri svojem poučevanju uporabljajo tri učne oblike; za vsako obliko so napisali delež časa (v odstotkih), ki ga zanjo porabijo v povprečju enega šolskega leta pri urah, ki so namenjene poučevanju (izvzete so torej morebitne druge aktivnosti in ocenjevanje znanja). Kot je razvidno iz slike 6, v obeh programih psihologije prevladuje frontalna oblika, ostali dve obliki pa sta precej manj pogosti. Največja razlika med programoma se kaže pri frontalni obliki in delu dijakov v parih ali skupinah. Prve je veliko več v maturitetnem, 280-urnem programu, druge pa v 70-urnem programu psihologije. Poglobljen pregled odgovorov udeležencev (izhajali sva iz frekvenčnih porazdelitev in pogledali, kateri odgovori se najpogosteje pojavljajo) je pokazal, da je

razlika med programoma še večja, kot je razvidno iz slike 6. V 280-urnem programu večina učiteljev (74 odstotkov) uporablja frontalno obliko v 60 do 80 odstotkov časa pouka, v 70-urnem programu pa jo večina učiteljev (68 odstotkov) uporablja v 40 do 60 odstotkov ur pouka. Delo dijakov v parih ali skupinah v maturitetnem programu psihologije pri večini učiteljev (74 odstotkov) predstavlja 10 do 20 odstotkov časa pouka, v 70-urnem programu pa pri večini učiteljev (52 odstotkov) 20 do 30 odstotkov ur. Le pri individualnem delu dijakov ni razlik med programoma, v obeh programih ga večina učiteljev (88 oziroma 83 odstotkov) uporablja v obsegu 10 do 30 odstotkov ur. Zakaj pride do opisanih razlik? Verjetno jih lahko pripišemo dejstvu, da je delo v parih ali skupinah časovno potratno, zato ga učitelji v 280-urnem programu zamenjujejo s frontalno obliko, da jim uspe predelati vse vsebine po programu in tako dijake ustrezno pripraviti na maturitetno preverjanje znanja.

Slika 6: Povprečna pogostost uporabe različnih učnih oblik v 70- in 280-urnem programu psihologije

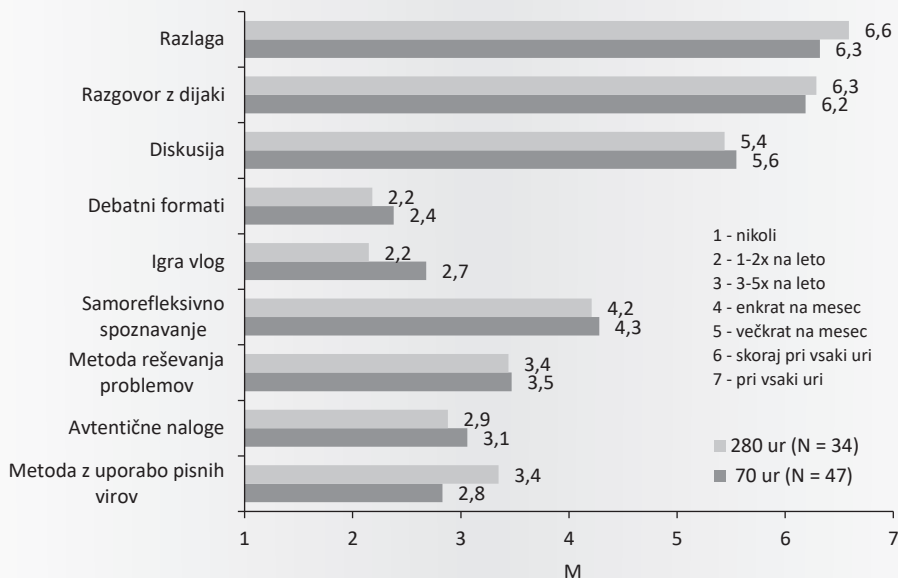


POGOSTOST UPORABE POSAMEZNIH UČNIH METOD

Naslednje vprašanje se je nanašalo na uporabo posameznih metod poučevanja. Učitelje sva za vsak program posebej prosili, da ocenijo, kako pogosto pri pouku uporabljajo posamezne naštetе metode; ocene so podali na sedemstopenjski lestvici (1 - nikoli, 7 - pri vsaki uri). Slika 7

kaže, da pri osnovnem in maturitetnem programu psihologije prevladujejo tri učne metode: razlaga, razgovor z dijaki in diskusija. Vse te učitelji v povprečju uporabljajo zelo pogosto, skoraj pri vsaki uri. Precej pogosto je tudi samorefleksivno spoznavanje, ki ga učitelji v povprečju uporabljajo vsaj enkrat na mesec. Ostale učne metode uporabljajo redko, v povprečju le nekajkrat letno. 32 odstotkov učiteljev je označilo, da v 70-urnem programu nikoli ne uporabljajo debatnih formatov poučevanja, v 280-urnem programu pa je bilo takšnih kar 50 odstotkov. V 280-urnem programu igre vlog nikoli ne uporablja 38 odstotkov učiteljev. Prav tako 17 odstotkov učiteljev v 70-urnem programu psihologije nikoli ne uporablja avtentičnih nalog, v 280-urnem programu pa je takšnih 38 odstotkov. Razlike med programoma so majhne, razen pri igri vlog, ki je nekoliko bolj pogosta v 70-urnem programu psihologije, in metodi z uporabo pisnih virov, ki je nekoliko bolj pogosta v 280-urnem programu. Tudi pri izbiri metod poučevanja je verjetno pomemben dejavnik razpoložljivi čas; vse metode, ki jih učitelji uporabljajo le nekajkrat letno, zahtevajo precej časa, kar je ovira zlasti za poučevanje v 280-urnem programu psihologije.

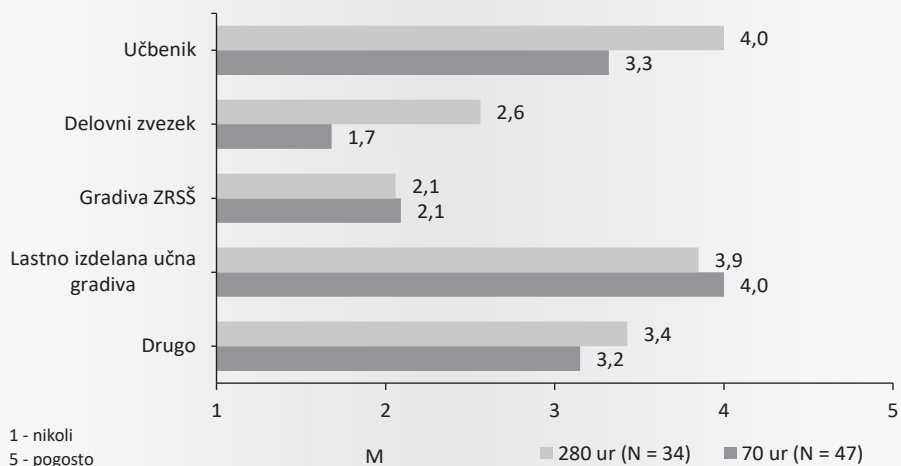
Slika 7: Pogostost uporabe posameznih učnih metod v 70- in 280-urnem programu psihologije



UČNA GRADIVA

V nadaljevanju so učitelji odgovarjali na vprašanje o uporabi učnih gradiv. V spletni anketi je bil podan seznam učnih gradiv, udeleženci pa so na petstopenjski lestvici (1 - nikoli, 5 - pogosto) ocenili, kako pogosto uporabljajo posamezno učno gradivo. Pokazalo se je (slika 8), da učitelji v povprečju najpogosteje uporabljajo lastno izdelana gradiva; njihova uporaba je precej pogosta v obeh programih psihologije. Sledi uporaba učbenika, kjer pa prihaja do razlik med programoma; učbenik je v 280-urnem programu uporabljan precej pogosto, v osnovnem programu pa le občasno. Učitelji v obeh programih občasno uporabljajo tudi druga gradiva; navedli so videoposnetke, ki jih najdejo na spletu, filme, predavanja TEDx, knjige, članke, vprašalnike in različne spletne vire, pri poučevanju v 280-urnem programu pa poleg naštetega uporabljajo tudi banko maturitetnih nalog, ki je dosegljiva na spletni strani Državnega izpitnega centra. Preseneča redka uporaba ostalih potrjenih in/ali recenziranih gradiv, tj. delovnega zvezka in gradiv ZRSŠ. Delovni zvezek se namreč v maturitetnem programu, za katerega je potrjen, v povprečju uporablja le občasno. Še slabše stanje se kaže pri gradivih ZRSŠ, ki se kljub obsežni ponudbi v povprečju redko uporabljajo; le nekaj učiteljev je navedlo, da uporabljajo različne priročnike za učitelje in portal za učenje psihologije na spletnih straneh ZRSŠ Jazon.

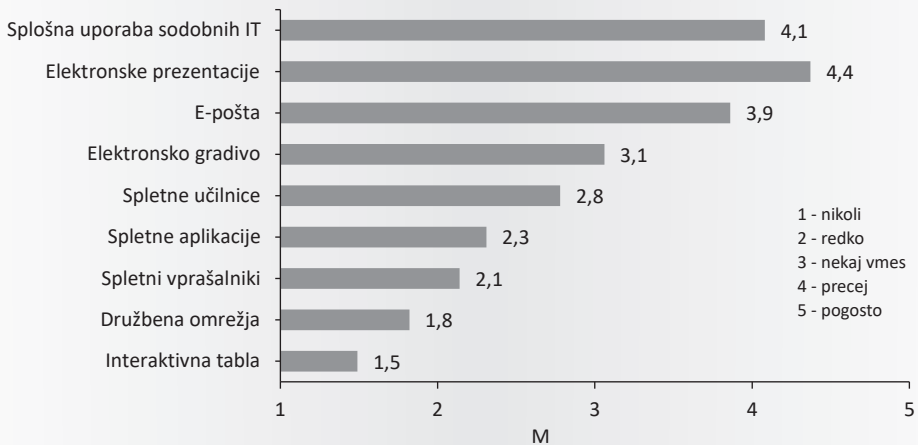
Slika 8: Pogostost uporabe posameznih učnih gradiv v 70- in 280-urnem programu psihologije



UPORABA SODOBNIH IZOBRAŽEVALNIH TEHNOLOGIJ

Zanimalo naju je tudi, v kolikšni meri učitelji psihologije pri pouku uporabljajo sodobne izobraževalne tehnologije. Prosili sva jih, da to ocenijo s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice (1 - nikoli, 5 - pogosto). V tem delu nisva razlikovali med 70- in 280-urnim programom; odgovori, ki so prikazani na sliki 9, kažejo splošno stanje, ne glede na program. V splošnem učitelji pri poučevanju psihologije precej uporabljajo sodobne izobraževalne tehnologije. Pogosta je zlasti uporaba elektronskih prezentacij, precej pogosta pa je tudi uporaba elektronske pošte. Kot občasna se kaže uporaba elektronskih gradiv in spletnih učilnic, medtem ko učitelji redko uporabljajo spletne aplikacije in spletne vprašalnike ter le izjemoma družbena omrežja in interaktivno tablo.

Slika 9: Pogostost uporabe sodobnih izobraževalnih tehnologij pri pouku psihologije (N = 49)

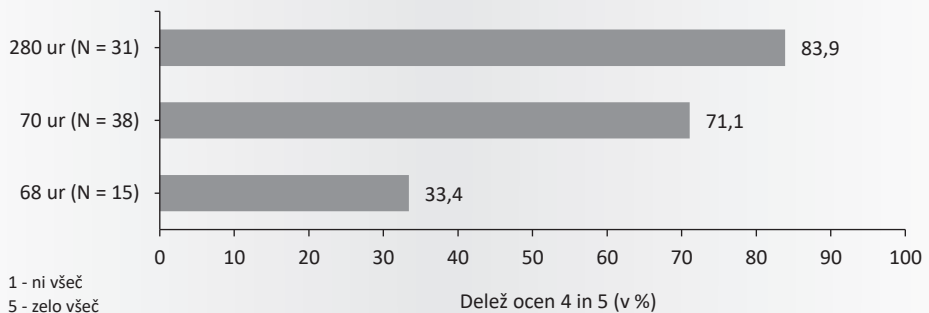


VŠEČNOST POUKA PSIHOLOGIJE

V zaključku spletne ankete sva učitelje psihologije vprašali, kakšna je po njihovem mnenju všečnost vsebin in pouka psihologije pri dijakih njihove šole. Ocenili so jo na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – ni jim všeč, 5 – zelo jim je všeč). Število udeležencev, ki so odgovorili na to vprašanje, je precej nizko, a njihovi odgovori kljub temu pokažejo zanimivo primerjavo med srednješolskimi programi in programoma

psihologije v gimnazijah. Kot vidimo na sliki 10, ki prikazuje delež najvišjih ocen (oceni 4 in 5), je všečnost pouka psihologije najvišja pri 280-urnem, maturitetnem programu psihologije, za katerega kar dobre štiri petine učiteljev meni, da je psihologija dijakom všeč ali zelo všeč. To je seveda pričakovano, saj imajo predmet po tem programu le dijaki, ki so ga sami izbrali in predstavlja njihov izbirni maturitetni predmet. Najnižjo všečnost pouka psihologije zaznavajo učitelji pri dijakih srednjega strokovnega izobraževanja, ki imajo 68-urni program psihologije, a je treba tudi omeniti, da je kar 60 odstotkov učiteljev menilo, da je njihovim dijakom psihologija srednje všeč (ocena 3). Morda prihaja tudi do razlik v ocenah priljubljenosti predmeta med različnimi srednjimi strokovnimi šolami, npr. za dijake na srednji vzgojiteljski šoli je psihologija eden izmed temeljnih strokovnih predmetov in je zato tudi bolj pomembna in všečna, medtem ko je za dijake katere izmed drugih srednjih strokovnih šol morda subjektivno manj pomembna in všečna. Poudariti je treba, da v raziskavi niso sodelovali dijaki, ampak njihovi učitelji, ki so v oceni všečnosti pouka psihologije pri dijakih verjetno izhajali predvsem iz lastne perspektive o tem, kakšna je motivacija dijakov za učenje psihologije. Vsekakor bi bile dobrodošle raziskave, v katerih bi ugotavljali neposredna stališča dijakov do pouka psihologije.

Slika 10: Všečnost vsebin in pouka psihologije pri dijakih po oceni njihovih učiteljev psihologije



Zaključki

Večino vsebin učnih načrtov za psihologijo (70 in 280 ur) so učitelji v spletni anketi ocenili kot pomembno in relevantno za pouk psihologije v gimnazijah. Med programoma pa je prišlo tudi do razlik v ocenah nekaterih vsebinskih sklopov. Nekoliko večjo heterogenost ocen učnih vsebin je mogoče zaznati v 70-urnem učnem načrtu za psihologijo. Učitelji sicer poudarjajo visoko pomembnost poučevanja duševnih procesov (zlasti čustev, motivacije, učenja in pomnjenja), hkrati pa so kritični do vsebin občutenja in zaznavanja (sploh področja zaznavne organizacije) ter mišljenja (sploh vrst mišljenja). Prav tako se jim zdi pomembno, da se dijaki seznanijo s področjem osebnosti, vendar razvoj osebnosti ocenjujejo kot manj pomembno vsebino znotraj tega učnega sklopa. V sklopu poučevanja medosebnih odnosov se jim zdi manj pomembno poučevanje pojma socializacije (verjetno tudi zato, ker omenjeno vsebino dijaki spoznavajo pri sociologiji). Po drugi strani so učitelji vse učne vsebine 280-urnega programa precej enotno ocenili kot pomembne do zelo pomembne, nekoliko slabše je bilo ocenjeno le vsebinsko področje psihologije kot znanosti. Na podlagi analize mnenj o učnih načrtih s perspektive učiteljev sklepava, da je treba v prihodnji prenovi učnih načrtov posebno pozornost posvetiti predvsem prenovi 70-urnega učnega načrta psihologije in morda razmisliti, kako učne vsebine v čim večji meri povezati z razvojem veščin samoopazovanja in samorefleksije dijakov, kako spodbuditi transfer naučenega na ohranjanje in izboljševanje duševnega blagostanja dijakov ter kako pri dijakih s pomočjo učnih vsebin in praktičnih nalog razvijati spretnosti vzpostavljanja in ohranjanja konstruktivnih medosebnih odnosov. Pri tem bi bilo smiselno vključiti več vsebin duševnega zdravja in tehnik spoprijemanja s psihičnimi težavami, pristope prepoznavanja in uravnavanja lastnih čustev ter koncepte pozitivne psihologije, kot so osebna sreča, duševno blagostanje, življenjski smisel, prožnost, optimizem ipd. V prenovi učnih načrtov bo treba posebno pozornost posvetiti nekaterim zastarelim pojmovanjem (npr. struktura in teorije osebnosti, delitve čustev) ter dodati učne vsebine, ki so na področju psihologije pridobile veljavo v zadnjih desetletjih (npr. področje kognitivne psihologije in kognitivne nevroznanosti).

Kljub temu, da oba učna načrta napotujeta k večji uporabi raznovrstnih učnih oblik in metod, zlasti tistih, ki spodbujajo aktivno sodelovanje dijakov ter rabo avtentičnih nalog in učnih dejavnosti, še vedno močno prevladujejo (zlasti v maturitetnem programu) tradicionalna frontalna oblika pouka ter metode razlage, razgovora in diskusije, pri katerih ni nujna reorganizacija razreda v manjše skupine ali ustvarjanje učnih nalog za individualno delo dijakov. V 70-urnem učnem načrtu psihologije je sicer že zdaj predvidena možnost izvedbe laboratorijskih vaj, a te zaradi izostanka normativne ureditve delitev v skupine v praksi niso zaživele. Če bodo laboratorijske vaje predvidene tudi v prenovljenem učnem načrtu, je smiselno hkrati ponuditi konkreten nabor vsebin, ki so primerne za to obliko izvedbe. Vsekakor pa je treba učitelje v obeh programih spodbuditi k večji uporabi različnih sodelovalnih oblik učenja ter metod, ki spodbujajo samorefleksijo dijakov ter razvijanje njihovih komunikacijskih spretnosti, spretnosti pisnega izražanja, kritičnega razmisleka o učnih vsebinah in vživljanja v perspektivo drugega ter spretnosti raziskovanja psiholoških pojavov. Pri tem so lahko poleg učbenikov in delovnega zvezka v pomoč različna učna gradiva, ki so nastajala v okviru delovanja predmetne razvojne skupine na ZRSS, in spletni portal Jazon, na katerem so zbrana elektronska učna gradiva tudi za predmet psihologija.

LITERATURA

- Boštjančič, E. in Bajec, B. (2011). Karierno odločanje in predstave študentov o bodočem delovnem mestu. V M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 153–190). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Celin, I. (ur.) (2013). *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi: Psihologija*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/Izzivi%20razvijanja%20in%20vrednotenja%20znanja%20v%20gimnazijski%20praksi%20PSIHLOGIJA/files/assets/basic-html/index.html#page4>
- Curk, J. idr. (2002). *Poučujemo psihologijo: zbornik idej za poučevanje psihologije v gimnazijah in srednjih strokovnih in tehničnih šolah* (ur. T. Rupnik Vec). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Curk, J. (2011). *Ideje za poučevanje psihologije s filmom*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Curk, J. (2019). *Pripombe in predlogi v zvezi z učnim načrtom, PIK in maturo iz psihologije*. Osebna korespondenca.
- Kompare, A. (ur.) (2003). *Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije: Kako poučevati, preverjati in ocenjevati nekoliko drugače*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mičić, F., Rupnik Vec, T. in Vuradin Popović, J. (1998). *Kako do znanja psihologije – didaktično-metodični priročnik za učitelje psihologije v srednjih šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. in Pečjak, S. (2020). Motivacija in razvoj kompetenc na področju pedagoške psihologije – perspektiva ene generacije študentov psihologije. *Psihološka obzorja*, 29, 87–97.
- Rupnik Vec, T. (1997). *Aktivno v svet psihologije: priročnik za učitelje psihologije v srednjih šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (ur.) (2010). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi: Psihologija*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/projektiess/gradiva/posgim/GRA_Psihologija.pdf
- Učni načrt. Psihologija, gimnazija, 70 ur (2008). http://eportal.mss.edus.si/ms-swww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_psihologija_gimn_70_ur.pdf
- Učni načrt. Psihologija, gimnazija, 280 ur (2008). http://eportal.mss.edus.si/ms-swww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_psihologija_gimn_280_ur.pdf
- Vuradin Popović, J. (2014). Kako smo posodobili pouk psihologije. V: A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah: sklop: posodobitev pouka na osnovnih šolah in gimnazijah*. Zbornik prispevkov zaključne konference in predstavitev predmetnih razvojnih skupin (str. 105–109). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/PKP-zbornik-prispevkov-zakl-konf.pdf>

Maja Krajnc

Poučevanje psihologije v srednjem strokovnem izobraževanju: primerjalna analiza dokumentov za poučevanje psihologije ter modula Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja

Psihologija je kot splošnoizobraževalni predmet prisotna tako v programih srednjega splošnega kot srednjega strokovnega izobraževanja, v slednjem pa tudi v okviru modula programa Predšolska vzgoja, Razvoj in učenje predšolskega otroka. Poučevanje temeljno opredeljujejo učni načrti in katalogi znanja, ki izhajajo iz kurikularnih in programskih prenov s podobnimi izhodišči. Implementacija in evalvacija teh dokumentov sta ponavadi obravnavani znotraj posameznega programa (pogosteje v okviru programa splošne gimnazije), redko ali nikoli pa med različnimi programi srednješolskega izobraževanja. V prispevku sem želela narediti prav takšno analizo in preučiti, ali in kje so razlike oziroma nekonsistentnosti. Raziskala in nakazala sem določena poenotenja, ki bi lahko vodila ne le k boljši kvaliteti dokumentov, temveč posledično tudi pouka in poučevanja psihologije in psiholoških vsebin ne glede na srednješolski program.

Uvod

Učni načrt ni le formalni didaktični dokument, temveč temeljno ogrodje, na katerem učitelji gradijo in uresničujejo svoje zaznave kvalitetnega poučevanja. Medtem ko vpogled v vsebine pomeni idejo stroke o informacijah, pomembnih za posredovanje naslednjim generacijam, je struktura učnega načrta tista, ki ponuja odgovore o didaktični viziji na državni ravni. Če se že vsebine glede na različne programe smiselno razlikujejo, bi morala biti prav ta vizija od programa neodvisna. Toda ali to drži?

Šole ni težko ugledati kot polje, na katerem se soočajo in »spopadajo« za prevlado različni politični interesi, pa tudi ideološki in teoretični pogledi (Rutar Ilc, 2005a). Tudi konkretne šolske prakse in didaktične rešitve se ne porajajo v »vakuumu«, ampak so naddoločene: izvirajo iz določenih teoretičnih, včasih pa celo ideološko obarvanih usmeritev. Rutar Ilc (2005a) navaja, da je pri tem pomembno:

- kako ti pogledi in iz njih izhajajoči pristopi umeščajo oziroma, sociološko rečeno, »pozicionirajo« učitelja in kako učenca, torej v kakšno vlogo in položaj (tudi medsebojni) ju postavljajo;
- kako opredeljujejo razmerja med učenci;
- kako konceptualizirajo znanje in katerim ciljem dajejo prednost;
- katere vsebine izbirajo in na kakšen način jih organizirajo;
- kakšne dnevne rutine ponujajo;
- kakšne ureditve prostora priporočajo in kakšno organizacijo urnika, časa oziroma delovnega dne.

Vsi navedeni vidiki se neposredno odražajo v strukturi in vsebini učnih načrtov. Učni načrt je dokument, ki določa vsebino ter opredeljuje vsebinske in procesne cilje, ki jih želimo dosežati in razvijati pri pouku (Vuradin Popović in Celin, 2012). Lahko bi rekli, da je vsebina le pomembna podlaga, ki temelji na znanstvenih dejstvih, dejavnosti pa so praktični načini, s katerimi spodbujamo in razvijamo različne kompetence ter dosežamo procesne cilje (delo z viri, sodelovanje in komunikacija, razvijanje različnih veščin kritičnega mišljenja, vključujoč samorefleksijo in samoregulacijo). Poglavitna naloga učnega načrta je učne cilje in učne vsebine prilagoditi neposredni učni uporabi. Učno

dogajanje usmerja ciljno in vsebinsko ter organizacijsko in metodično. Učitelju je v pomoč pri načrtovanju in izvajanju pouka, saj sta od učnega načrta odvisna sistematično poučevanje in učenje. Če je izdelava učnega načrta profesionalno izpeljana, je to večinoma ustvarjalno dejanje, ki od učitelja zahteva poznavanje in upoštevanje relevantnih predpostavk kakovostnega učenja (Strmčnik, 2001).

Trenutni učni načrti izhajajo iz zadnjih prenov gimnazijskega in srednje strokovnega izobraževanja. Posodobitev učnih načrtov za gimnazijski program je temeljila na *Smernicah, načelih in ciljih posodabljanja učnih načrtov* (2007), ki so pomenili nadgradnjo kurikularne prenove iz obdobja 1996–1998 in so bili dopolnjeni z naslednjimi načeli: (1) avtonomija učitelja in šole, (2) odprtost in izbirnost, (3) učno-ciljni in procesno-razvojni pristop, (4) kompetenčni pristop oziroma vključenost kompetenc, (5) povezovanje predmetov in disciplin oziroma integrativni kurikulum in (6) razvojno spremljanje učenčevih rezultatov. Prenovo srednjih strokovnih programov pa so določala *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001), ki kot bistvene novosti izpostavljajo: (1) odpiranje kurikula, (2) modularizacijo programov, (3) povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja ter (4) izenačevanje izobrazbenega standarda za šolsko in dualno obliko poklicnega izobraževanja. V *Dopolnjenih izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2019) pa se pojavijo tudi novi elementi: kompetenčna zasnovanost, vajeniška oblika izobraževanja ter smernice za pripravo programov usposabljanja in izpopolnjevanja kot možnost nadaljnega poklicnega izobraževanja za diplomante srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Teoretične in didaktične poglede so nato na prenovu prenašali strokovnjaki dveh institucij. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Center za poklicno izobraževanje sta bila v letih 2006–2014 pomembna nosilca prenove učnih načrtov in programov, ki so sedaj že dobro zasidrani v šolski praksi. S tem sta določila tudi poučevanje psihologije tako v splošnem kot srednjem strokovnem izobraževanju.

Več kot pet let kasneje se zdi, da je poteklo dovolj dolgo obdobje za implementacijo teh dokumentov, njihovo primerjavo, analizo in evalvacijo.

Izhajam iz mnenja J. A. Johnson (2001), ki meni, da je cilj uspešnega izobraževalnega programa in s tem učinkovitega razvoja učnega načrta zadovoljevanje trenutnih potreb kulture in družbe ter pričakovanj prebivalstva, ki mu služimo. Zato razvoj učnih načrtov in proces reforme izobraževanja nenehno preverjamo, pregledujemo in spreminjamo. Razvoj učnih načrtov je lahko izziv, zato je udeležba vseh zainteresiranih strani, zlasti posameznikov, ki so neposredno vključeni v pouk, bistven del uspešnega razvoja in revizije učnih načrtov. Tudi Alsubaie (2016) izpostavlja učitelja kot najpomembnejšo osebo v procesu izvajanja učnega načrta in kot izvajalca zadnje faze procesa razvoja učnega načrta, njegove implementacije. S svojimi znanji, izkušnjami in kompetencami so učitelji v središču vseh prizadevanj za razvoj učnega načrta, za katerega se morajo potruditi, da ga poznajo in razumejo.

Prav zato se mi zdi smiselno narediti pregled trenutnega stanja na področju poučevanja psihologije, pri čemer izhajam predvsem iz dveh perspektiv učitelja psihologije. Prva obravnava perspektivo učitelja, ki poučuje na različnih srednješolskih programih, kar predstavlja nezamisljiv delež učiteljev psihologije, saj z izjemo večjih gimnazij ali srednješolskih centrov ni dovolj ur za polno zaposlitev učitelja psihologije znotraj enega programa. Druga perspektiva pa obravnava poučevanje psihologije v konkretnem programu srednjega strokovnega izobraževanja, ki zajema velik obseg psiholoških vsebin, Predšolski vzgoji, in se neposredno dotika tudi uporabe teh vsebin v poklicnem okolju pomočnika vzgojitelja predšolskih otrok.

Poučevanje psihologije v programih srednjega strokovnega izobraževanja

Za začetek naj na hitro predstavim nekaj podatkov o srednješolskem izobraževanju v Sloveniji. V šolskem letu 2019/20 je bilo v srednješolsko izobraževanje vključenih 90,6 odstotka mladih, starih od 15 do 18 let, oziroma 92,8 odstotka, če upoštevamo tudi tiste 15- do 18-letnike, ki so bili vključeni v srednješolsko izobraževanje za odrasle (Kozmelj, 2020). Od teh jih je srednje splošno izobraževanje izbrala dobra tretjina, preostali pa programe, ki vodijo k pridobitvi poklica. Po podatkih Eurostata (Kozmelj,

2019) je delež mladih, ki se v Sloveniji odločijo za nižji poklicni, srednji poklicni, poklicno-tehniški ali srednje strokovni program, eden najvišjih v Evropski uniji. Izmed teh največji delež, kar 42 odstotkov, predstavljajo programi srednjega strokovnega izobraževanja.¹

V šolskem letu 2019/20 smo v Sloveniji izvajali kar 54 programov SSI (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, b. d.). Namenjeni so učencem, ki so končali osnovno šolo ali izobraževalni program nižjega poklicnega izobraževanja (Center RS za poklicno izobraževanje, b. d.). Trajajo štiri leta. Njihova značilnost je, da na eni strani omogočajo poklicno usposobljenost, na drugi strani pa ustrezno pripravo za nadaljnji študij v programih višjega in visokega strokovnega izobraževanja. Kdor opravi peti predmet splošne mature, bo lahko kandidiral za univerzitetni študij določenih smeri.

Programi obsegajo standard splošnih znanj v okviru splošnoizobraževalnih predmetov, med katere se poleg slovenščine, tujega jezika, matematike, umetnosti, fizike, kemije, biologije, geografije, zgodovine, sociologije ter športne vzgoje uvršča tudi psihologija. Programi omogočajo izbiro in s tem usmerjanje dijakov v različne poklice, saj ob teh predmetih vključujejo tudi obvezne strokovne module ter obvezne izbirne module, pri čemer dijak izbere enega ali več izbirnih modulov – odvisno od tega, kaj določa konkretni izobraževalni program.

Psihologija je tako v programih SSI splošnoizobraževalni predmet,² določene psihološke vsebine pa so posredno vključene tudi v nekatere strokovne module. Velikokrat so povezane s komunikacijo (npr. v programu Aranžerski tehnik – modul Tržno komuniciranje) ali psihologijo dela (npr. v programu Farmaceutski tehnik – modul Podjetništvo in komunikacija), občasno pa tudi s specifičnimi znanji posameznega poklica (npr. v programu Tehnik varovanja – modul Kazniva dejanja in kriminalistika ali v programu Zdravstveni tehnik – modul Vzgoja za socialne vrednote).

1/ Od tu dalje bom za srednje strokovne izobraževalne programe uporabljala zapis programi SSI.

2/ Vendar je izvajanje predmeta izbirno, šole se pri sestavljanju predmetnika odločajo med sociologijo in psihologijo.

Tabela 5: Učni cilji s psihološkimi vsebinami v nekaterih strokovnih modulih programov SSI

Program	Strokovni modul	Primeri ciljev, povezanih s psihološkimi vsebinami
Aranžerski tehnik	Tržno komuniciranje	<ul style="list-style-type: none"> • spozna različne načine sporazumevanja, • razlikuje in razume načine besednega in nebesednega sporazumevanja, • opiše lastnosti uspešnega prodajalca
Farmaceutski tehnik	Podjetništvo in komunikacija	<ul style="list-style-type: none"> • pozna kriterije načrtovanja zaposlovanja, • pozna kriterije nagrajevanja zaposlenih, • pozna metode motiviranja zaposlenih
Tehnik varovanja	Kazniva dejanja in kriminalistika	<ul style="list-style-type: none"> • razume družbeno dogajanje in odklonske pojave v družbi, • pozna osnovno tipologijo delinkventov in žrtev (viktimologija), • razume vzroke kriminalitete (nagnjenost)

Izjema je srednje strokovni program Predšolske vzgoje, kjer obvezni strokovni modul Razvoj in učenje predšolskega otroka zajema relevanten izbor izključno razvojnopsiholoških vsebin in je del strokovnega maturitetnega predmeta Vzgoja predšolskega otroka. Za izvajanje tega obveznega modula je predvidenih kar 136 ur.

PSIHOLOGIJA KOT SPLOŠNOIZOBRAŽEVALNI PREDMET – ANALIZA IN PRIMERJAVA UČNEGA NAČRTA IN KATALOGA ZNANJ

Splošnoizobraževalni predmet Psihologija torej vsebujejo tako predmetniki srednjega splošnega izobraževanja (splošne, klasične in strokovne gimnazije)³ kot tudi programov SSI. V predmetniku gimnazijskega programa je za izvedbo obveznega predmeta namenjenih 70 ur, v programih SSI pa zaradi predvidenega obsega poklicnega usposabljanja pri delodajalcu manj, 68 ur. Zanimala me je primerjava med dokumentoma, ki opredeljujeta načrtovanje in izvajanje istega predmeta v različnih srednješolskih programih.

Čeprav je poimenovanje dokumentov, ki določajo učne vsebine in cilje, drugačno – *učni načrt* za gimnazijski program in *catalog znanja* za

3/ V nadaljevanju bom za vse programe srednjega splošnega izobraževanja uporabljala izraz »gimnazijski program«.

programe SSI –, gre za dokumenta z enakim namenom. Katalog znanja za srednje strokovno oziroma tehnično-poklicno izobraževanje je bil izdan leta 2007, učni načrt za gimnazijske programe pa leta 2008.⁴ Zakaj sta dokumenta poimenovana različno, ni jasno. V strokovni literaturi je pogostejša primerjava izrazov kurikul(um) in učni načrt. M. Ivanuš Grmek in B. Čagran (2010) navajata, da se je izraz kurikul(um) v slovenskem prostoru začel uporabljati kar kot sinonim za učni načrt, saj ga pogosto razumemo v okviru Kellyjeve (1989, v Ivanuš Grmek in Čagran, 2010) opredelitve, ki kurikulum pojmuje kot načrt za poučevanje in učenje, pri čemer daje pomembno težo načrtu celovitega razvoja učenca. V *Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001) ter *Dopolnjenih izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2019) razlog za uporabo izraza »katalog znanja« ni pojasnjen, temveč je vsebinsko izenačen z učnimi načrti in pogosto naštet ob njih (npr. »V srednješolskem izobraževanju so trenutno le posamezni cilji, povezani z državljsko vzgojo, zajeti v učnih načrtih in katalogih znanj različnih, predvsem družboslovnih in humanističnih predmetov.«, *Dopolnjena izhodišča*, 2019, str. 3).

Z učiteljeve perspektive izraz »učni načrt« vsekakor nakazuje širše pojmovanje učnega procesa kot izraz »katalog«, tj. »sistematični seznam knjig z določenimi podatki, publikacija s seznamom določenih del in nekaterimi podatki, zastar. dnevnik, redovalnica« (Katalóg, 2020), ki se povezuje zgolj s seznamami oziroma navajanjem znanja, torej končnega rezultata procesa učenja, in deluje zelo zastarelo, neosebno, tehnično. Poimenovanje temeljnega dokumenta za poučevanje ni nepomembno, saj z njim učiteljem posredujemo tudi določena implicitna pričakovanja in cilje njihovega dela. Poenotenje poimenovanj bi bilo zaželeno, izbrati izraz »učni načrt« pa strokovno bolj primerno.

Ob nadaljnjem pregledu obeh dokumentov je jasno opazna razlika v strukturi posameznega dokumenta in poimenovanju vsebinskih delov.

4/ Pri učnem načrtu za gimnazijske programe so avtorji (in recenzenti) jasno navedeni, pri katalogu znanja pa navedb avtorjev ni.

Tabela 6: Vsebinski deli dokumentov za poučevanje psihologije glede na vrsto programa

Učni načrt za gimnazije	Katalog znanja za srednje strokovne in tehniške programe
1. Opredelitev predmeta: predstavitev psihologije kot splošnoizobraževalnega predmeta in namen predmeta	1. Uvod: predstavitev filozofije predmeta, navedba kompetenc in njihov opis
2. Splošni cilji/kompetence: zapis sedmih splošnih ciljev	2. Usmerjevalni/splošni cilji predmeta: zapis sedmih splošnih ciljev
3. Cilji in vsebine: zapis obveznih in izbirnih ciljev ter obveznih in izbirnih vsebin	3. Učni cilji in priporočene dejavnosti: obvezni in izbirni cilji s primeri dejavnosti za pouk in priporočila ⁵
4. Pričakovani dosežki/rezultati: zapis vsebinskih in procesnih znanj, tudi navedba dokazov usvojenih kompetenc	4. Odnosni cilji: dokument bralca usmeri na dejavnosti za pouk in priporočila, zapisana v 3. poglavju ⁶
5. Medpredmetne povezave: zapis interdisciplinarnih vsebin in znanosti, s katerimi se povezujejo	5. Minimalni standardi znanja: zapisanih je pet minimalnih standardov znanja
6. Didaktična priporočila: vrstni red obravnave učnih vsebin, doseganje različnih ciljev in ravni znanja pri pouku, spodbujanje in razvoj kompetenc (za posamezno kompetenco, metode poučevanja)	6. Didaktična priporočila: vrstni red obravnave učnih vsebin, doseganje različnih ciljev in ravni znanja pri pouku, metode poučevanja, medpredmetno povezovanje
7. Vrednotenje dosežkov: usmeritve glede preverjanja in ocenjevanja znanja	7. Preverjanje in ocenjevanje znanja: usmeritve glede preverjanja in ocenjevanja znanja

Dokumenta začenjata prva tri poglavja z istim vrstnim redom in vsebinami, nato pa se pojavijo razlike v njuni strukturi. Vsebinsko gledano se z vidika celotnih dokumentov v zajetih elementih sicer večinoma

5/ Na tem mestu se v katalogu znanja pojavita napaki, saj napoveduje zapis obveznih in izbirnih učnih *vsebin*, zapisani pa so učni cilji, zapisa vsebin ni. Prav tako poglavje vsebuje dve legendi označbe obveznih in izbirnih vsebin, od teh ena napačno navaja, da gre za vsebine 70-urnega programa, pri drugi pa je navedba pravilna.

6/ Odnosno znanje zajema cilje, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, naravnosti, ravnanj in stališč (Brodnik, 2012).

skladata, vendar pa so razhajanja in neenotnosti za učitelje, ki poučujejo psihologijo na obeh programih, neosmišljene in nepotrebne. Preglednejši se zdi učni načrt za gimnazijske programe, saj npr. v zapisu jasno loči (obvezne in izbirne) cilje ter (obvezne in izbirne) vsebine, od teh pa v naslednjem delu pričakovane dosežke, kar učitelja bolje vodi v načrtovanju učnega procesa, katalog znanja pa npr. cilje predmeta obravnava kar v treh delih, še posebej nejasna je ločitev odnosnih ciljev od (obveznih in izbirnih) učnih ciljev. Medpredmetne povezave, pomemben poudarek prenove, učni načrt izpostavlja kot samostojen vsebinski del, katalog znanja pa jih uvršča med druge vsebine, pod didaktična priporočila. Po drugi strani ne katalog znanja ne učni načrt kompetenc ne obravnavata kot samostojni vsebinski del; prvi jih uvršča v uvodni del, drugi pa pod didaktična priporočila.

Ker se po vsebinski strukturi učni načrt in katalog znanja skladata z učnimi načrti in katalogi znanj za druge splošnoizobraževalne predmete, gre očitno za to, da je pri prenovi prišlo do različnih pogledov na to, kako je treba te dokumente zasnovati in katere dele poudariti oziroma izpostaviti. Te različne perspektive so seveda razumljive in dobrodošle na stopnji oblikovanja učnih načrtov, ko se o njih razpravlja, vendar bi morale biti v končni odločitvi na ravni vseh srednješolskih predmetov poenotene. Razlike, ki obstajajo med srednješolskimi programi, bi morale biti v zahtevnosti vsebin in miselnih procesov, ne pa v poimenovanjih, strokovnih smernicah in poudarkih, ki jih v svoji zasnovi odražajo temeljni dokumenti, kot so učni načrti oziroma katalogi znanja.

Po primerjavi poimenovanja in zgradbe dokumentov nadaljujem z vsebinsko primerjavo. Izmed temeljnih ciljev kurikularne prenove sem izbrala tri kriterije: (1) zastavljene kompetence, (2) taksonomska raven obveznih učnih ciljev ter (3) razmerje med obveznimi in izbirnimi učnimi cilji.

Ključne kompetence presegajo okvir »znanja o uporabi znanja« in obsegajo tudi druge vrste znanja, osebnostne lastnosti in vrednote. So »kompleksni sistemi znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov« (Weinert, 2001). Za kompetenčni pristop je značilno, da začenja z nasprotnega konca kot inteligenčni testi, ki so se izkazali za slabe napovedovalce delovne uspešnosti,

namreč z opazovanjem uspešnih in učinkovitih izvajalcev del ter ugotavljanjem, po čem se ti ločijo od manj uspešnih (Winterton idr., 2005). Kompetentnost tako vključuje tudi veščine in dispozicije, ki presegajo zgolj kognitivno zmožnost, kot so samozavedanje, samoregulacija in socialne veščine, kar jih veže na posameznikovo ravnanje, ki se ga lahko ta nauči oziroma ga razvija (Pevac Grm idr., 2006). Prenova programov SSI je sledila viziji kompetenčne zasnovanosti, kar pomeni, da pri načrtovanju in izvajanju poklicnega in strokovnega izobraževanja v ospredje postavlja razvoj t. i. ključnih in poklicnih kompetenc. Tudi posodobljeni učni načrti za splošno srednje izobraževanje poudarjajo razvoj kompetenc, a pri tem izhajajo iz leta 2006 izdanega priporočila Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Kompetence so v tem dokumentu opredeljene kot »... kombinacija znanja, spretnosti in odnosov ...«, ki ustrezajo okoliščinam (Priporočila Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006, 2006). Ključne kompetence so tiste, »ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpopolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost«. Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc, ki jih imamo za enako pomembne. S temi osmimi ključnimi kompetenca-mi oziroma z njihovo integracijsko funkcijo pri pouku, z vključevanjem kroskurikularnih tem ter z vsebinskimi in raznolikimi didaktičnimi posodobitvami naj bi s prenovo prispevali k celostnemu pristopu k učenju in poučevanju (Žakelj, 2014).

Razlike v določitvi vsebine in števila kompetenc se odražajo tudi v razlikah v učnem načrtu za gimnazije in katalogu znanja za programe SSI, in sicer v številu in vsebini kompetenc, ki jih vsebujeta.

Tabela 7: Primerjava kompetenc v učnem načrtu in katalogu znanja za psihologijo

Kompetence, zapisane v učnem načrtu za gimnazijske programe	Kompetence, zapisane v katalogu znanja za programe SSI
<ul style="list-style-type: none"> • Učenje učenja • Socialne in državljanske kompetence • Sporazumevanje v maternem jeziku • Samoiniciativnost in podjetnost • Matematične kompetence ter temeljne kompetence v znanosti in tehnologiji • Kulturna zavest in izražanje • Digitalna in informacijsko-komunikacijska pismenost 	<ul style="list-style-type: none"> • Učenje učenja • Socialne veščine • Sporazumevalne zmožnosti • Podjetniške kompetence • Varovanje zdravja • Matematične kompetence • Raziskovanje in razumevanje naravnih in družbenih procesov in pojavov • Medkulturne kompetence • Informacijsko-komunikacijska pismenost • Estetske kompetence

Zanimivo je, da katalog znanja za programe SSI ambicioznejše predpostavlja razvijanje večjega števila kompetenc kot učni načrt za gimnazijske programe, med drugim varovanje zdravja in estetske kompetence. Učitelj psihologije naj bi v okviru kompetence varovanje zdravja k razvoju kompetence varovanja zdravja in skrbi za lastno počutje dijaka spodbujal pri obravnavanju različnih tem, ki se posredno ali neposredno dotikajo zdravja, oziroma pri obravnavanju raznovrstnih psiholoških vidikov zdravja (npr. stres, samopodoba, družina). Estetska kompetenca naj bi bila posredno vključena v različne teme usvajanja snovi. Učitelj naj bi učence k ozaveščanju pomena estetskega spodbujal pri poglavjih o duševnih procesih, npr. spoznavni procesi, čustvovanje in motivacija, še posebej pri temi o zadovoljevanju potreb in vrednotah. Učence naj bi spodbujal k različnim dejavnostim, pri čemer naj bi poudarjal pomen estetskega videza izdelka, in sicer pri tistih psiholoških temah, ki so v neposredni povezavi z njegovo poklicno kariero. Na tem mestu naj poudarimo, da se izpostavljanje kompetence varovanje zdravja za delo z mladostniki, ki se trenutno bolj kot kadar koli soočajo z razvojnimi in družbenimi izzivi, zdi res utemeljeno in dobrodošlo. Primarnopreventivna vrednost predmeta psihologije je velikokrat neprepoznana, prednost pa je v tem, da zaradi velike vključenosti mladih v srednješolsko izobraževanje zajema širok razpon mladostnikov.

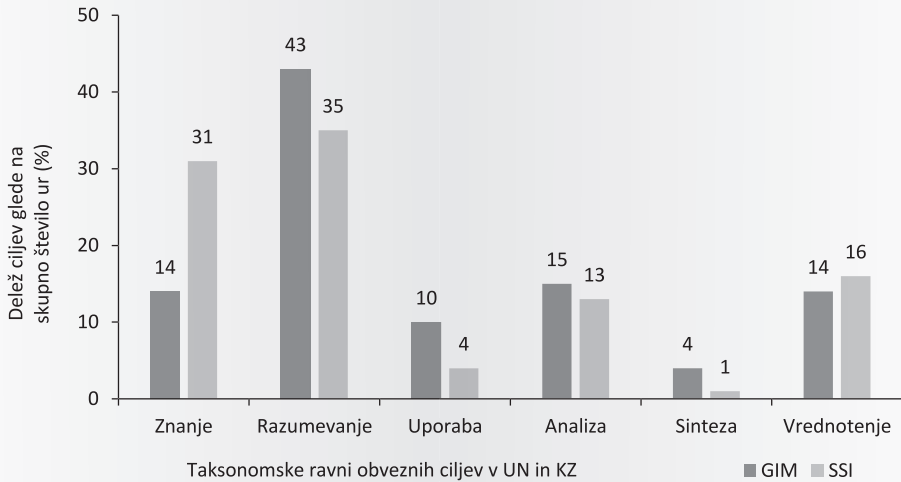
Uporabljeni klasifikaciji kompetenc verjetno najbolj neposredno prikazujeta različna teoretična izhodišča in usmeritve snovalcev učnega

načrta in kataloga znanja ne le v slovenskem, temveč tudi evropskem strokovnem prostoru. Razpravo o utemeljenosti števila in vsebine teh kompetenc prepuščam drugim, bi pa bilo v prihodnje zanimivo raziskati, v kolikšni meri posamezne zapisane kompetence učenci pri pouku psihologije dejansko razvijajo in katere izmed njih učitelji pri poučevanju bolj poudarjajo v primerjavi z drugimi. Predpostavljali bi lahko, da se tudi v tem izvedbenem pogledu programi srednjega splošnega in srednjega strokovnega izobraževanja razlikujejo.

Naslednji izjemno pomemben del učnega načrta oziroma kataloga znanja je zapis učnih ciljev. Taksonomska raven obveznih ciljev učitelja usmerja k oblikovanju pouka in želenim učnim dosežkom, ki naj bi jih uresničili vsi dijaki. Žakelj (2014) pri posodobljenih učnih načrtih za gimnazijo kot pomembno kvaliteto načrtovanja ciljev in vsebin navaja premik od poznavanja vsebin in podatkov k obvladovanju strategij pridobivanja in uporabe novih znanj. Načrtovan je bil premik od preprostega utrjevanja k iskanju uporabne vrednosti znanja ter k povezovanju znanja znotraj predmeta in med predmeti. Prenovljeni učni načrti so sestavljeni tako, da vključujejo cilje, ki presegajo zgolj faktografsko znanje in vodijo k samostojnemu, kompleksnemu, problemskemu in kritičnemu mišljenju. Tako v njih najdemo cilje za razvijanje kompleksnega mišljenja (npr. analitične zmožnosti, kot so primerjanje, razvrščanje, sklepanje, abstrahiranje in problemski pristop), pa tudi miselne navade oziroma vrline (npr. kritično in ustvarjalno mišljenje ter samoregulativnost) (Žakelj, 2014). Tudi smernice prenove programov SSI poudarjajo uravnoteževanje učnociljnega in problemskega ter učnovsebinskega načrtovanja pri pripravi katalogov znanja in izvajanju učnega procesa (Pevc Grm idr., 2006).

Učni načrt za gimnazijske programe in katalog znanja za programe SSI sem primerjala po taksonomskih ravneh učnih ciljev po Bloomu (Rutar Ilc, 2005b), saj me je zanimalo razmerje med posameznimi taksonomskimi stopnjami in skupnim številom obveznih učnih ciljev. Osredotočila sem se zgolj na zapis obveznih učnih ciljev, saj ti določajo nespremenljiv del pouka psihologije. Podobno razmerje učnih ciljev bi pričakovala na nižjih ravneh, nato pa – glede na zahtevnost programov – nekoliko nižji delež višjih taksonomskih ciljev (analiza, sinteza, vrednotenje) v katalogu znanja za programe SSI.

Slika 11: Primerjava taksonomskih ravni obveznih ciljev v učnem načrtu in katalogu znanja

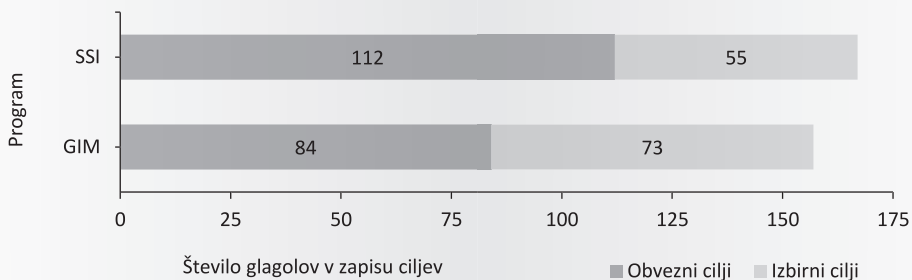


Iz slike 11 so razvidne razlike v deležih taksonomskih ravni učnih ciljev na vseh ravneh taksonomije znanja. Največja razlika je na ravni reprodukcije oziroma znanja, kjer od dijakov programov SSI v primerjavi z njihovimi vrstniki na srednjem splošnem izobraževanju pogosteje pričakujemo prepoznavo ali obnovo razlag, dejstev, podatkov oziroma informacij, terminov, simbolov, pravil in postopkov. V obeh dokumentih so zelo redko zapisani obvezni učni cilji na ravni sinteze in, presenetljivo, ravni uporabe. Sploh pri slednji ravni je razlika med učnim načrtom in katalogom znanja večja, saj so v katalogu znanja obvezni učni cilji redko zastavljeni v obliki glagolov, ki nakazujejo raven uporabe. Zanimiva je tudi primerjava ravni vrednotenja, kjer se delež obveznih učnih ciljev najbolj izenačuje, kar je glede na to, da gre za najvišjo stopnjo Bloomove taksonomije znanja, presenetljivo. Analiza zahtevnosti učnih ciljev za snovalce dokumentov in stroko na področju poučevanja psihologije vsekakor odpira veliko vprašanj, npr. ali je porazdelitev deležev zahtevanega znanja v programih ustrezna in sorazmerna z njihovo zahtevnostjo ter kakšne naj bi bile razlike med različnimi stopnjami izobraževalnih programov, ko govorimo o znanju psihologije.

Zadnja primerjava med dokumentoma bo v stopnji obveznosti oziroma izbirnosti ciljev. Izbirnost ciljev in vsebin naj bi omogočala fleksibilnost

učnega procesa, saj je del ciljev in vsebin namenjen izbiri glede na dijakove interese. Pri tem lahko govorimo o bolj poudarjeni individualizaciji in diferenciaciji ter o prilagojenem izvajanju pouka glede na sposobnosti in zmožnosti dijakov. M. Ivanuš Grmek in B. Čagran (2010) poudarjata, da sta avtonomija in strokovna odgovornost šoli in učiteljem prepuščeni ne le z izbiro metod in oblik dela, temveč tudi z nacionalnimi dokumenti, ki so dovolj odprti, tako da lahko učitelj tudi sam (oziroma skupaj z učenci) izbira cilje in vsebine, pri katerih je zanimanje učencev večje. Avtonomija pomeni iskanje lastne poti do dogovorjenega cilja. Izbirnost ciljev učitelju omogoča, da vsebino in zahtevnost pouka prilagodi glede na potrebe, sposobnosti in motivacijo dijakov, obenem pa prek učiteljevih zaznav avtonomije deluje na motivacijo učitelja samega. Friedman (1999) navaja, da je avtonomija učiteljev pogosto povezana s stopnjo motivacije učiteljev in njihovega zadovoljstva z delom, s stresom (izgorelostjo), strokovnostjo in opolnomočenjem (angl. empowerment). Omogočanje t. i. pedagoškega vidika avtonomije, ki se navezuje na razvoj učnih načrtov, poučevanje in ocenjevanje znanja, pa tudi v ožjem smislu izbiro ciljev, metod in gradiv, ki jih uporabljajo pri poučevanju, učitelje aktivira in spodbuja k temu, da niso zgolj izvajalci pedagoškega procesa, temveč tudi njegovi soustvarjalci (Castle, 2004). Le učitelj, ki bo zaznaval višjo stopnjo avtonomnosti, bo v večji meri zmožen prispevati tudi k zaznavi avtonomije pri učencih, tako da bodo raziskovali teme in vprašanja, ki jih zanimajo.

Slika 12: Primerjava razmerja med obveznimi in izbirnimi cilji v učnem načrtu in katalogu znanja



Rezultati primerjave (slika 12) kažejo, da učni načrt učitelju ponuja več avtonomije pri izbiri učnih ciljev, saj je razmerje med obveznimi in izbirnimi cilji skoraj izenačeno (54 proti 46 odstotkov), v katalogu znanja pa je delež obveznih ciljev večji (67 proti 33 odstotkov). Razmerja obveznih in izbirnih ciljev lahko komentiram z več vidikov. Učitelji psihologije v programih SSI imajo v primerjavi s tistimi v srednjem splošnem izobraževanju res manj avtonomije, hkrati pa naj bi bili učni izidi v programih SSI zaradi večjega deleža obveznih ciljev bolj poenoteni. Če rezultate povežem še z ugotovljenimi deleži taksonomskih stopenj obveznih učnih ciljev, pa lahko učitelji srednjega splošnega izobraževanja ob večjem deležu izbirnih učnih ciljev lažje prilagajajo in korigirajo stopnje znanja pri svojih dijakih. Iz primerjave je tudi razvidno, da kljub manjšemu številu ur katalog znanja v zapisu učnih ciljev skupno vsebuje več glagolov kot učni načrt. To verjetno izhaja prav iz dejstva, da katalog znanja v primerjavi z učnim načrtom vsebuje več obveznih ciljev, ki zajemajo več nižjih taksonomskih ravni in so zato bolj specifično zapisani. V prihodnje bi bilo zanimivo raziskati, kako se to povezuje z izbiro učnih metod, učnih oblik in drugimi kazalniki kakovosti pouka.

Modul Razvoj in učenje predšolskega otroka – analiza kataloga znanja

Kot omenjeno, bom pozornost usmerila tudi v katalog znanja za obvezni strokovni modul v okviru programa Predšolska vzgoja. Program Predšolska vzgoja se uvršča med srednje strokovne programe in se po štirih letnih zaključih s poklicno maturo. S tem posameznik doseže naziv strokovne izobrazbe vzgojitelj predšolskih otrok. Razvoj in učenje predšolskega otroka je obvezni strokovni modul, njegovi cilji, vezani na psihologijo,⁷ pa so: (1) pridobivanje osnovnih spoznanj o zakonitostih delovanja duševnih procesov, osebnosti in vedenja pri predšolskem otroku, (2) poznavanje in povezovanje teoretičnih in praktičnih znanj o razvoju in učenju predšolskega otroka, (3) usposabljanje za opazovanje, spremljanje in vrednotenje

7/ Drugi cilji so še: ravnanje v skladu z načeli poklicne etike, uporabljanje sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije in kritično vrednotenje dobljenih informacij.

otrokovega razvoja in napredka, (4) seznanjanje z uporabo spoznanj o otrokovem razvoju na različnih strokovnih področjih, (5) uporabljanje različnih načinov učinkovitega sporazumevanja z otroki v različnih razvojnih obdobjih, (6) razvijanje kritičnega mišljenja z analiziranjem in primerjanjem različnih spoznanj o otrokovem razvoju, (7) usposabljanje za prepoznavanje individualnih razvojnih značilnosti otroka, (8) razvijanje sposobnosti strokovnega odločanja o ravnanju v primeru vzgojnih in vedenjskih odklonov, (9) razvijanje zmožnosti samorefleksije vzgojnega ravnanja, (10) razvijanje osebnostnih lastnosti, kot so komunikativnost, odgovornost, empatičnost, odprtost ..., ter različnih socialnih spretnosti, s pomočjo katerih spodbuja otrokov duševni razvoj, ter (11) pridobivanje osnovne informacije o nadarjenih otrocih in drugih skupinah otrok s posebnimi potrebami ter razvijanje razumevanja njihovih razvojnih posebnosti. Pri *Izhodiščih za načrtovanje ciljev strokovno-teoretičnih predmetov* (2007) naj bi bila enakovredna spoznavanje teorije in potrebnost znanja pri praktičnem izobraževanju.

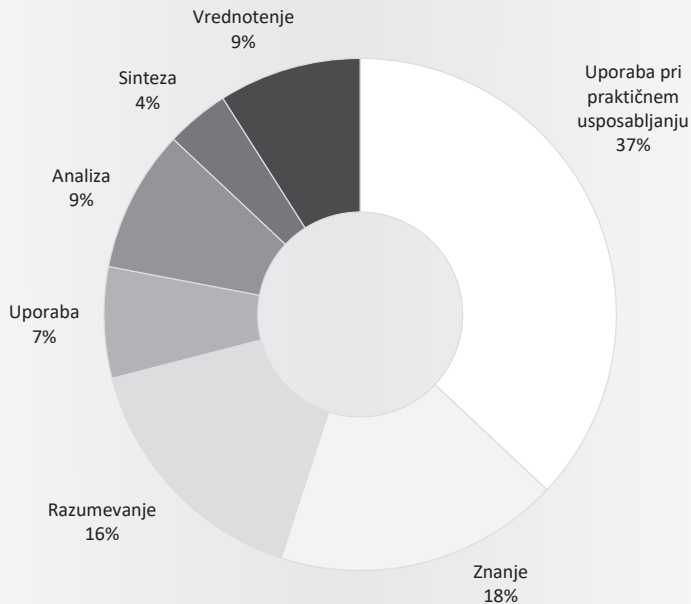
Tudi pri modulu Razvoj in učenje predšolskega otroka je dokument z zapisom ciljev in vsebin poimenovan katalog znanja. Njegova struktura je precej drugačna od kataloga znanja za splošnoizobraževalni predmet psihologija; najprej navaja poimenovanje modula, sledi zapis usmerjevalnih ciljev, poklicnih kompetenc, iz katerih nato za vsako posamezno poklicno kompetenco sledi razpredelnica informativnih in formativnih ciljev.⁸ Poklicne kompetence, ki jih navaja katalog znanja, so: (1) spodbujati razvoj motoričnih in duševnih procesov, (2) spodbujati socialno-emocionalni razvoj otroka, (3) nuditi podporo otroku pri razvoju govora, (4) vzdrževati ustrezno klimo v skupini in (5) otroku s posebnimi potrebami nuditi podporo pri osebnem razvoju.

Informativni cilji so zapisani zelo posplošeno in na nižjih taksonomskih stopnjah znanja (npr. pozna značilnosti telesnega in motoričnega razvoja otroka, spozna značilnosti zgodnjega spoznavnega razvoja). Opazimo pa lahko nedoslednosti v zapisu formativnih ciljev, pri katerih

8/ Usmerjevalni ali splošni cilji so oblikovani tako, da izražajo zmožnosti, vednost in držo, ki vodijo do kompetentnega delavca in državljana. Informativni (materialni) cilji so vsebinski cilji. Ko gre za oblikovanje dijakovih zmožnosti in uporabo znanja v delovne in življenjske namene, pa govorimo o formativnih ali funkcionalnih ciljih (Ermenc idr., 2007).

lahko zasledimo kombinacijo vsebinskih (informativnih) in formativnih ciljev. Slednji (npr. spodbuja otroka, nudi pomoč, spodbuja strpnost, zna ukrepati, postavi jasna pravila, omeji neželjeno vedenje) predstavljajo 37 odstotkov, torej manjšino vseh zapisanih učnih ciljev v tem stolpcu. Pri preostalih učnih ciljih, ki sem jih prepoznala kot informativne, pa lahko ugotovimo razporeditev taksonomskih stopenj, ki jih prikazuje slika 13. Taksonomske stopnje so tokrat ustrezno razporejene tako, da dijaki sorazmerno gradijo poznavanje strokovnih pojmov in informacij, hkrati pa jih usmerjamo k njihovi analizi, sintezi in vrednotenju. Nizek delež učnih ciljev na ravni uporabe znanja ni problematičen, saj to raven dosegamo pri že prej omenjenih učnih ciljih, namenjenih uporabi pri praktičnem usposabljanju na delovnem mestu.

Slika 13: Analiza formativnih učnih ciljev pri modulu Razvoj in učenje predšolskega otroka



Analize učnih ciljev po kriteriju izbirnosti ni bilo mogoče izvesti, saj katalog znanja tega ne ponuja – vsi cilji so obvezni. To prepoznavam kot problematično in pomembno pomanjkljivost kataloga znanja, zato sem se odločila za raziskovalno preučitev tega vidika. Zaradi že zadovoljive prepletenosti teoretičnega znanja in njegove uporabe v praksi prek učnih

ciljev sem se odločila, da se bom pri raziskovanju naslonila predvsem na potrebe delovnega mesta, za katero se izobražujejo dijaki, saj pričakujem, da bom s tem dobila vpogled v to, kateri cilji bi lahko ob morebitni prenovi kataloga znanja ostali obvezni in kateri postali izbirni.

PRESOJA UČNIH CILJEV MODULA RAZVOJ IN UČENJE PREDŠOLSKEGA OTROKA: RAZISKAVA POTREB DELOVNEGA MESTA

S pomočjo baze podatkov Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport sem na elektronske naslove 306 javnih vrtcev in osnovnih šol s pripadajočo vrtčevsko enoto poslala prošnjo za sodelovanje v anketi, s katero bi ocenili obveznost oziroma izbirnost formativnih ciljev kataloga znanja za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka. Želela sem pridobiti mnenja zgolj zaposlenih na delovnem mestu pomočnika vzgojitelja, saj imajo ti vpogled v potrebe in zahteve delovnega mesta, za katero usposablja program Predšolska vzgoja. Na vabilo se je odzvalo skupno 96 pomočnikov vzgojitelja iz kar desetih statističnih regij.⁹ V anketi sem jih prosila, da označijo (1) stopnjo strinjanja na štiristopenjski lestvici (1 - sploh se ne strinjam, 4 - povsem se strinjam) o obveznosti posameznega informativnega cilja ter (2) mnenje o obveznosti oziroma izbirnosti posameznih formativnih ciljev, pri čemer naj izhajajo izključno iz lastne zaznave potreb delovnega mesta pomočnika vzgojitelja.

Na podlagi rezultatov ankete lahko sklepam, da se pomočniki vzgojiteljev strinjajo z obveznostjo vseh zapisanih informativnih ciljev, saj je razpon povprečne stopnje strinjanja od 3,2 do 3,8 (na štiristopenjski lestvici). Najvišjo stopnjo strinjanja so udeleženci označevali pri informativnih ciljih, ki se nanašajo na telesni in motorični ($M = 3,8$, $SD = 0,42$) ter čutni in zaznavni razvoj otrok ($M = 3,7$, $SD = 0,47$), najnižjo pa pri ciljih, povezanih s predrojstvenim obdobjem in značilnostmi obdobja novorojenčka ($M = 3,2$, $SD = 0,71$). Stališča udeležencev so verjetno povezana s tem, da so cilji zapisani zelo posplošeno, tako da je težko razlikovati, katere vsebine znotraj posameznega cilja so bolj ali manj potrebne za potrebe

9/ Podatki o vzorcu: v raziskavi je sodelovalo 92 žensk in 4 moški s povprečno delovno dobo 12 let na delovnem mestu pomočnika vzgojitelja. V vzorcu so bile zastopane vse statistične regije, razen koroške in zasavske. Zbiranje podatkov je trajalo od 27. 7. 2020 do 14. 8. 2020 s pomočjo spletne aplikacije 1ka.

delovnega mesta pomočnika vzgojitelja. Ko sem namreč udeležence raziskave prosila, naj za posamezen formativni cilj¹⁰ označijo svoje mnenje o njegovi obveznosti oziroma izbirnosti, sem dobila natančnejši vpogled v stališča anketirancev. Rezultati kažejo visoko stopnjo strinjanja¹¹ za kar 48 odstotkov navedenih učnih ciljev, od tega so se za 12 odstotkov učnih ciljev udeleženci strinjali, da bi morali biti izbirni, za 36 odstotkov pa, da bi morali biti obvezni. Največ formativnih učnih ciljev, za katere so se anketiranci strinjali, da bi lahko bili izbirni, se vsebinsko – tako kot pri informativnih ciljeh – nanaša na poznavanje predrojstvenega obdobja in obdobja novorojenčka (npr. pojasni značilnosti prenatalnega razvoja in analizira vpliv različnih škodljivih dejavnikov pred in med porodom na nadaljnji razvoj (90 odstotkov), razčleni in opiše osnovne značilnosti novorojenčkovega vedenja (86 odstotkov), predvidi možne težave, ki jih bo kazal otrok v prvih letih zaradi vpliva teratogenov (84 odstotkov)), pa tudi na poznavanje značilnosti in razvoj otrokovega temperamenta od rojstva dalje (npr. analizira podobnosti in razlike v vedenju novorojenčkov in opredeli pojem temperamenta (85 odstotkov), presodi vplive dednosti in vzgoje na razvoj otrokovega temperamenta (84 odstotkov), na temelju poznavanja različnih raziskav razloži, kako otrokov temperament vpliva na odziv odraslih in njihov vzgojni stil (84 odstotkov)). Verjetno so udeleženci te cilje označevali kot potencialno izbirne, ker povečini ne zadevajo starostnega obdobja otrok, ki se vključujejo v vrtec. Za nekatere druge formativne učne cilje, ki so jih pogosto označevali kot izbirne, bi morda lahko rekli, da so (pre)teoretični (npr. presodi vlogo medijev pri oblikovanju vedenja (79 odstotkov), oblikuje kritičen odnos do merjenja inteligentnosti (88 odstotkov)), da se potreba po tovrstnem znanju v slovenskem prostoru ne pojavi pogosto (npr. oceni govorni razvoj dvojezičnega otroka (70 odstotkov)) ali da ga ne dojemamo več kot problematično (npr. opazuje razvoj stranskosti ter argumentira neprimernost preusmerjanja levičarjev (79 odstotkov)).

Glede na to, da se pomočniki vzgojiteljev za skoraj polovico

10/ Zajela sem vse učne cilje, zapisane v kategoriji »formativni učni cilji«, ne glede na moje zgoraj zapisano stališče, da bi lahko nekatere izmed njih označili kot informativne.

11/ Visoko stopnjo strinjanja sem določila, ko je 66 % ali več udeležencev posamezen cilj označilo kot obvezen oziroma izbiren.

formativnih učnih ciljev strinjajo o njihovi morebitni obveznosti ali izbirnosti, ocenjujemo, da katalog znanja dobro zajema potrebe delovnega mesta pomočnika vzgojitelja. Vsekakor stališča pomočnikov vzgojiteljev ne morejo biti edino merilo za določanje izbirnosti oziroma obveznosti posameznega učnega cilja, a menim, da so rezultati raziskave nakazali zanimiva izhodišča. Vsekakor so rezultati pokazali, da je opredelitev izbirnosti oziroma obveznosti možna. Nadaljnja razprava, tudi v psiholoških strokovnih krogih, bi lahko nadaljevala to presojo ter razrešila tudi vprašanje obveznosti oziroma izbirnosti preostalih 52 odstotkov učnih ciljev, pri katerih med udeleženci ni bilo tako visokega konsenza. Na tem mestu bi rada poudarila, da čeprav udeleženci v anketi niso podajali predlogov o dodatnih obveznih ali izbirnih vsebinah, ki jih zaznavajo pri svojem delu, bi bila ta diskusija v bližnji prihodnosti zaželena in potrebna. Menim, da se v sodobni strokovni literaturi in vsakodnevnem življenju pojavljajo teme in problemske situacije, s katerimi se pomočniki vzgojiteljev pogosto srečujejo, a so se zaradi pomanjkanja strokovne podlage primorani nanje odzivati intuitivno (npr. žalovanje otroka, nasilje v družini, težave s senzorno integracijo).¹²

Zaključek

Razlike, ki sem jih zasledila med dokumenti, ki temeljno opredeljujejo poučevanje psihologije na različnih srednješolskih programih ter strokovnega modula Razvoj in učenje predšolskega otroka, podajajo več vprašanj kot odgovorov. Nekatere so s perspektive učiteljev celo problematične in na številnih ravneh, razvidnih in prikritih, ustvarjajo

12/ »Senzorna integracija je nevrološki proces, ki nam pomaga organizirati čutne vnose iz lastnega telesa in okolja, ter omogoča, da telo te informacije učinkovito uporabi znotraj določenega okolja« (Ayres, 1972). Omogoči nam, da damo vsemu, kar izkusimo, pomen in nam pomaga, da se v določeni situaciji odzovemo na primeren način, na podlagi predhodnih izkušenj. Senzorna integracija je osnova za učenje in vedenje. Razvoj senzorne integracije je najintenzivnejši v predšolskem obdobju, zato je v tem obdobju pomembno, da je otrok vključen v senzorno bogate aktivnosti.

nepotrebne razlike v izhodiščih za poučevanje psihologije. Očitno neenotnost stroke, ki v slovenskem prostoru kroji dogajanje v šolah in razredih, bi morali odločneje naslavlјati in z razpravo pripeljati do skupnih strokovnih rešitev, neodvisnih od posameznikov ali institucij, ki jih bodo implementirale. Poimenovanje dokumentov, njihova struktura ter ne nazadnje izbrana klasifikacija kompetenc in učnih ciljev bi morali biti v slovenskem šolskem prostoru bolj poenoteni. Edine razlike, ki jih ocenjujem kot smiselne, so sorazmerne razlike v zahtevnosti vsebinskih in procesnih ciljev oziroma vsebin glede na namen modula. Iz predstavljene raziskave je očitna visoka pripravljenost strokovnih delavcev, ki usvojena znanja pri svojem delu tudi uporabljajo, da prispevajo svoj vpogled v razdelitev teh vsebin. Prepričana sem, da bi lahko enotnost in proaktivnost psihološke stroke, da spremlja, analizira in evalvira poučevanje predmeta lastne znanosti, v teoriji in praksi pomembno prispevala k njegovi kvalitetni izvedbi in tako učitelje psihologije podprla pri njihovih prizadevanjih za doseganje tega cilja.

L I T E R A T U R A

- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106–107.
- Brodnik, V. (2012). Preverjanje in ocenjevanje znanja po posodobljenem učnem načrtu za predmet zgodovina v osnovni šoli. V Žakelj, A. in Borstner, M. (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 181–193). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3–10.
- Center RS za poklicno izobraževanje (b. d.). *Značilnosti izobraževalnih programov*. <http://www.cpi.si/formalno-izobrazevanje.aspx#Programisrednjegastrokovnegaoztehnikegaizobraevanja>
- Dopolnjena izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2019). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.cpi.si/kurikul/podlage-za-pripravo-izobrazevalnih-programov.aspx>
- Ermenc, K. S., Cencen, Z. in Klančnik, B. (2007). *Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse*. Cicero. http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/priprava_izvedbenega_kurikula.pdf

- Eurostat (2019). *Vocational education and training statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Vocational_education_and_training_statistics
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58–76.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001). Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/izhodišca.pdf>
- Ivanuš Grmek, M. in Čagran, B. (2010). Pridobitve in ovire prenovljenih učnih načrtov v gimnaziji. *Šolsko polje*, 11(3–4), 93–106.
- Johnson, J. A. (2001). Principles of effective change: Curriculum revision that work. *Journal of Research for Educational Leaders*, 1(1), 5–18. https://www2.education.uiowa.edu/archives/jrel/fall01/Johnson_0101.PDF
- Katalóg (2020). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=katalog>
- Kozmelj, A. (2020). *Tudi v šolskem letu 2019/20 osnovnošolcev več, srednješolcev pa nekaj manj kot v preteklih letih*. Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8854>
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (b. d.). *Srednješolski izobraževalni programi*. <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/Ssi/tehnisko.htm>
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pearson, L. C. in Moomaw, W. (2006). Continuing validation of teacher autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100(1), 44–51.
- Pevc Grm, S., Ermenc, K. S., Mali, D., Hvala Kamenšček, P. M., Slivar, B., Pogačnik, Š. in Kovač, M. (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priručnik*. Cicero. <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/kurikul.pdf>
- Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*, 2006/962/ES, Uradni list Evropske unije SL, L 394/10-18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=C ELEX:32006H0962&from=NL>
- Rutar Ilc, Z. (2005a). Pasti in potenciali sprememb. V A. Zupan (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 8–21). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2005b). Učnoljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenovo gimnazij. V T. Rupnik Vec (ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu* (str. 8–27). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov* (2007). Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42 &pID=164&rID=1466>
- Vuradin Popović, J. in Celin, I. (2012). Procesi učenja in poučevanja za razvijanje in spremljanje ter vrednotenje znanja. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 210–217). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. V D. S. Rychen in L. H. Salganik (ur.), *Defining and selecting key competencies* (str. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.
- Winterton, J., Delamare, F. in Strigfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills, and competencies: Clarification of the concept and prototype*. Research report elaborated on behalf of Cedefop, Thessaloniki.
- Žakelj, A. (2014). *Posodabljanje kurikularnega procesa v gimnazijski praksi: digitalna publikacija Konzorcija splošnih gimnazij*. <http://publikacija.k56.si/strokovnjaki/index.html>

Tina Petkovšek

Profesionalni razvoj učitelja psihologije

Učitelj psihologije je v osnovi psiholog, ki ne opravlja tipično psihološkega dela, na drugi strani pa učitelj, ki ni tipičen učitelj. Študij psihologije je koncipiran kot nepedagoški študij in tako ga bodoči psihologi povečini ne izberejo zaradi vizije poučevanja psihologije. Na splošno med študenti psihologije bodoča zaposlitev v šolstvu ni prva izbira. Kljub temu se kasneje dobršen del psihologov po zaključku študija zaposli ravno v šolstvu, nekateri tudi kot učitelji psihologije. V članku je najprej opisan profesionalni razvoj učiteljev v luči nekaterih teoretičnih opredelitev. Poklicni razvoj učiteljev je vseživljenjski proces učenja na osebnem, družbenem in ožjem strokovnem področju, pomemben vidik tega pa je učiteljeva refleksija in ocene lastne zmožnosti za poklicno delovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja in delovanja. Avtorica izpostavi kontekst poklica učitelja in specifične okoliščine, ki sovplivajo na oblikovanje identitete učiteljev psihologije. Nadalje opiše osebno izkušnjo profesionalnega razvoja in jo osvetli skozi Hubermanov teoretični okvir. Opiše izzive, s katerimi se je soočala na začetku svojega poklicnega razvoja. Posebna dodana vrednost učiteljev psihologije je po njeni oceni prispevek vsega psihološkega znanja, ki ga lahko kot učitelji, razredniki ali pedagoški delavci v komunikaciji s starši, sodelavci in drugimi deležniki s pridom uporabljajo. Čeprav je začetke doživljala kot težke, je v poklicu zelo zadovoljna, poučevanje in delo z mladimi pa jo izpolnjujeta.

Uvod

KONTEKST POKLICA UČITELJA

Delo je v zahodni kulturi izredno pomemben del življenja, delovna kariera pa je skoraj sinonim za posameznikov osebni razvoj. Že leta 1957 je Super v svojem temeljnem delu *The Psychology of Careers* (1957, v Javrh 2011, str. 21) izpostavil, da zaposlitev zajame več časa kot katera koli druga posameznikova aktivnost, ter opozoril na socialno in psihološko komponento, saj delo tudi pomembno determinira socialni status, oblikuje vrednote in navade ter vpliva na rutino in stil življenja. Učiteljski poklic nima visokega družbenega ugleda in značilnosti visokega poklicnega statusa, kot so slava, bogastvo in moč. Tudi status učiteljskega poklica je v večini evropskih držav nizek ali zelo nizek (Kalin in Čepić, 2019, str. 11), a vendar so učitelji v svojem poklicu večinoma zadovoljni in jih delo izpolnjuje.

Učiteljska stroka se sooča z definiranjem sebe glede na druge poklice. V zadnjih nekaj desetletjih se je močno spremenila, učitelji poleg znanja razvijajo transverzalne kompetence, soočeni so tudi z izzivi poučevanja otrok z različnimi vzgojno-izobraževalnimi težavami. Vzporedno se njihovo poučevanje vedno bolj prepleta z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki od njih zahteva veliko novega učenja ter posodabljanja učnih vsebin, oblik in metod dela. Tako vloga učiteljev postaja vse bolj zahtevna in zapletena, kljub temu pa mednarodna poročila opozarjajo, da status učiteljev v primerjavi z drugimi poklici upada (OECD, 2018).

Države, ki se zavedajo, da je konkurenčnost in uspešnost države odvisna od kakovosti izobraževalnega sistema, povečujejo vlaganje v izobraževanje. Študije potrjujejo, da je vlaganje v izobraževanje učiteljev naložba v razvoj konkurenčnosti države in zmanjševanje nezaposlenosti (Eurydice, 2013; Eurydice, 2015; OECD, 2018). Izobraževalni analitik Sahlberg (2012, v Šteh idr., 2019) je analiziral izreden uspeh finskega izobraževalnega sistema in ugotovil, da k njegovemu uspehu prispevajo trije poglobitvi vidiki: razvoj programov za izobraževanje učiteljev (ki temeljijo na raziskovalnem delu pod mentorstvom ter poudarjajo poznavanje učne vsebine, pedagogiko, didaktiko in psihologijo); pomembna finančna

podpora za izobraževanje in poklicni razvoj učiteljev, pravično plačilo in ustrezni delovni pogoji; ustvarjanje cenjenega poklica, kjer imajo učitelji ustrezno avtoriteto in strokovno avtonomijo, vključno z odgovornostjo za evalvacijo, ki vodi k analizi in izpopolnjevanju prakse.

PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV V TEORIJ

Poučevanje je zelo kompleksen proces in profesionalna aktivnost učiteljev. Kot profesionalna aktivnost ima poučevanje nekaj pomembnih značilnosti: za njegovo izvajanje je potreben fond specializiranega znanja, je ciljno usmerjeno, rešuje zelo kompleksne probleme in vključuje spretno delovanje (Depolli, 2004).

Izobraževalni sistemi so kakovostni, kolikor so kakovostni vzgojno-izobraževalni delavci. Dvig kakovosti in učinkovitosti vzgoje in izobraževanja pa je odvisen od poklicnega razvoja učiteljev (Čepič in Kalin, 2019).

Učiteljev profesionalni razvoj je vseživljenjski proces, ki se začne s poklicnim usposabljanjem in nadaljuje skozi celotno aktivno obdobje. Ta proces ni izoliran, zaznamujejo ga sodelovanje in kooperativno učenje, pomoč sodelavcev, pa tudi spoštovanje lastnega dela in njegova ustrezna predstavitev. Poklicni razvoj je torej celosten proces rasti, ki povezuje osebno, socialno in poklicno raven (Javrh, 2011). Učitelj je vanj vpet v lastnem krogu izkustvenega učenja, pri tem je dobrodošlo, da svoje izkušnje reflektira in razvija proces refleksije. Proces profesionalnega razvoja učitelja je individualen in/ali skupinski, se kontekstualno nanaša na učiteljevo delovno mesto ter prispeva k razvoju poklicne usposobljenosti na podlagi različnih formalnih in neformalnih izkušenj. Novejše opredelitve poudarjajo, da profesionalni razvoj učitelja vključuje različne oblike sistemsko načrtovanih priložnosti in pridobivanje izkušenj, ki spodbujajo poklicno rast in razvoj učiteljev (Čepič, Kalin in Šteh, 2019). Proces razvoja učitelja je notranji proces, ki se ga vsi učitelji ne zavedajo. Učitelji lažje ozaveščajo kopičenje znanja in izkušenj, osebni vidik razvoja pa ozaveščajo težje ali sploh ne.

Poklicni razvoj učiteljev razumemo tudi kot proces, v katerem učitelj doseže in vzdržuje najvišjo raven poklicne usposobljenosti, ki jo lahko doseže (Čepič in Kalin, 2019).

Profesionalizem učitelja ni le skupek njegovih kompetenc, pravega učitelja po Korthagenu (2011) določajo njegove osebne odlike: prepričanja, emocionalna angažiranost, notranja motiviranost za poklicno delovanje, etična zavezanost in prepoznavanje poslanstva svojega poklica. Tako je učitelj rezultat lastne kumulativne avtobiografije in deluje na osnovi osebnih konstruktov, prepričanj, želja, hotenj, razumevanja človeka, učenja, poklicne rasti in razvoja. Pri poučevanju ne gre le za znanje. Številne študije razvoja učiteljev kažejo, da je poučevanje profesija, kjer bistveno vlogo igrajo občutja in čustva (Korthagen, 2011).

Kakšen je dober učitelj? Paradigma dobrega učitelja prehaja od učitelja, ki dobro poučuje, k učitelju, ki dobro spodbuja učenje (Marentič Požarnik, 2000). Tickle (Korthagen, 2004) je bolj kot kompetence dobrega učitelja izpostavil učiteljeve osebne lastnosti, kot so: empatija, sočutje, razumevanje, tolerantnost, ljubezen do mladih ter fleksibilnost.

Učiteljev razvoj je lahko podprt od zunaj (s strani šole, ravnatelja, kolegov), a se dogaja v človeku. Vsak učitelj gre v procesu svojega profesionalnega razvoja skozi določena obdobja. Različni avtorji različno opredeljujejo faze učiteljevega kariernega razvoja, vsekakor pa je karierni razvoj učitelja povezan s stvarnim življenjem in je del ostalih procesov (razvoj poteka hkrati na ravni poklicnega, socialnega in osebnostnega razvoja). Za učiteljev karierni razvoj je nadvse pomembno, da učitelj ni prepuščen samemu sebi, temveč da ima možnost za sodelovanje. Naloga vodstva šole je, da omogoča pogoje in spodbuja sodelovanje med strokovnimi delavci (Fullan in Hargreaves, 2000, v Ropar in Moretti, 2013). Potrebe učitelja in vodstva šole je treba uravnotežiti, saj le to odraža karierni razvoj v obojestransko zadovoljstvo (Peček, 2005; Hopkins, 2007, v Ropar in Moretti, 2013).

Učiteljev profesionalni razvoj bom predstavila z vidika dveh avtorjev, ki sta opisala stopenjske modele poklicnega razvoja: Ryanov model in Hubermanov model. Prehodi med posameznimi fazami so tekoči in harmonični, lahko pa tudi naporni in težavni.

Ryanov model učiteljevega razvoja

Ryanov model je bil v preteklosti zelo uveljavljen. Opisuje tri osnovna obdobja učiteljevega profesionalnega razvoja: obdobje idealnih predstav, obdobje preživetja in obdobje izkušenosti. Nekateri avtorji ta

model dopolnijo s četrtem obdobjem, tj. obdobjem ponovne dovtetnosti za vplivanje (Depolli, 2004).

1. faza: obdobje idealnih predstav

Od odločitve za učiteljski poklic do začetkov poučevanja traja obdobje idealnih predstav. Učitelj si samega sebe predstavlja v idealizirani podobi ter lahko oblikuje permisivna, demokratična in alternativna pedagoška stališča, do katerih je pogosto premalo kritičen.

2. faza: obdobje preživetja

Prvih nekaj let poučevanja je učitelj v fazi preživetja. Občuti razkorak med oblikovanimi pedagoškimi stališči in realnostjo svoje vloge učitelja. Izziva tega obdobja sta vzpostavljanje discipline v razredu in časovno ter vsebinsko načrtovanje pouka. V tem obdobju je lažje tistim učiteljem, ki imajo ob sebi mentorja.

3. faza: obdobje izkušeniosti

V tretji fazi učitelj vstopi v obdobje izkušeniosti, vzpostavi občutek nadzora nad razredom in pridobi samozaupanje. Vzpostavi pedagoško rutino in se sprosti. Za novosti ni dovteten, ker mu pomenijo novo tveganje za težave in neuspeh.

4. faza: obdobje ponovne dovtetnosti za vplivanje

Nekje na polovici delovne dobe začne učitelj razmišljati o svojem delu in ga revidirati. Sprašuje se o svojem vplivu na učence. Obremenjevati ga začnejo generacijske razlike. Nekateri učitelji potrošijo veliko energije in mnogi tudi »izgorevajo«. Del učiteljev v tem stresnem obdobju postane ponovno dovtetljiv za novosti: se izobražujejo, v svoje delo vpeljejo nove metode in opuščajo rutino, v katero so se zatekli na začetku poklicnega dela. Njihova pedagoška stališča se ponovno pričnejo približevati idealiziranim stališčem iz obdobja idealnih predstav.

Hubermanov model kariere učitelja

Huberman je v svojem modelu opisal tri glavna obdobja in več stopenj oziroma faz (Huberman, 1993). Glavna obdobja so: vstop v kariero, stabilizacija in izpreganje. Faze pa so lahko: poklicna aktivnost, negotovost,

sproščenost ali konzervativnost. Posebnost Hubermanovega modela je, da lahko gre učiteljev razvoj v smeri ugodnega – »harmoničnega« ali neugodnega – »problematičnega« razvoja. Huberman se v svojem razumevanju oddaljuje od klasičnega razumevanja kariere, ki je karierni razvoj skušalo videti kot (največkrat vertikalno in sukcesivno) pot razvoja od ene do druge faze (Javrh, 2007). Njegov model razvoja je torej bolj razvejan, ponuja bolj kompleksno pojasnjevanje učiteljevega razvoja in predvideva različne možne povezave med stopnjami.

V nadaljevanju so kratko opisane faze po Hubermanu (Huberman, 1993). Potek učiteljevega razvoja po njegovem modelu ni univerzalen, prehajanje skozi faze je individualen proces – v smeri harmoničnega ali problematičnega razvoja. Tako je tudi končni izid pri nekaterih učiteljih sproščeno izpreganje, pri drugih pa zagrenjeno izpreganje.

1. faza: vstop v poučevanje

Vstop v poklic se po Hubermanu začne s prvo fazo preživetja in odkrivanja. Na tej stopnji učitelj spozna poklic in svojo vlogo. Z vidika preživetja se sooči z realnostjo poklica, spopade se s problemom discipline in avtoritete, išče razmerje med strogostjo in permisivnostjo. Drugi, ugodnejši izhod prvega obdobja pa je občutenje navdušenja nad poučevanjem in pripadnosti stroki.

2. faza: stabilizacija v poklicu

V tem obdobju se učitelj identificira kot učitelj. V svoji vlogi učitelja in pri poučevanju postaja vse bolj suveren in samozavesten. Razvija svoje poklicne kompetence. Počuti se razbremenjenega, ker ni več začetnik, postane enakovreden med sodelavci in se ne čuti več tako pod nadzorom.

3. faza: poklicna aktivnost/eksperimentiranje ali poklicna negotovost/revizija

Faza stabilizacije se lahko razvije v poklicno aktivnost ali poklicno negotovost. V poklicni aktivnosti je učitelj aktiven, preizkuša metode, pristope in naloge ter uvaja spremembe. Meje zna postaviti učencem, staršem in vodstvu. Postane suveren učitelj, ki ima svoja pravila, zahteve in svoje mesto na šoli. V fazo poklicne negotovosti ali revizije pa učitelj preide iz faze stabilizacije ali je celo že vstopil v poklicno aktivnost in zaradi slabe

izkušnje zdrsnil v fazo negotovosti. K temu izidu lahko vodijo konflikti (z učenci, starši, kolegi ali vodstvom), ki jih ne razreši uspešno. Če učitelj konflikt uspešno razreši, nadaljuje s poklicno aktivnostjo. V tej fazi sicer deluje angažirano in je na vrhuncu svoje kariere, po drugi strani pa lahko učitelji v tem obdobju padejo v fazo negotovosti s krizo srednjih let. V tem izidu se lahko učitelj počuti nezadovoljnega in izgoreva.

4. faza: sproščenost ali konzervativnost

Izkušnost omogoča sproščenost, učitelj pa ostaja avtonomen in suveren. V tem obdobju čuti manj potrebe po nadzoru, višja je njegova tolerantnost. Negativna različica v tej fazi je konzervativnost, ki se pokaže kot zmanjšanje učiteljevih ambicij in pojav odpora do inovacij.

5. faza: sproščeno izpreganje ali zagrenjeno izpreganje

Za zadnjo fazo je značilno občutenje širše odgovornosti. Učitelj v obdobju sproščene izpreganja kakovostno izvaja svoje delo in ima dober stik z učenci, vzporedno pa lahko išče interesna področja izven poklica. V tem obdobju je kritičen in opaža pomanjkljivosti izobraževalnega sistema, ki jih želi reševati. V primeru zagrenjenega izpreganja pa je učitelj kritičen do vzgojnega sistema, a ne vidi rešitve. Ob takem izidu z učenci nima pravega stika in ima pogosto težave z disciplino. Tak učitelj je utrujen in izčrpan.

Poudariti velja, da je karierni razvoj učitelja kompleksen in razvijajoč se vseživljenjski proces, v njem pa učitelj nastopa kot subjekt in objekt učenja in razvoja. Kognitivne raziskave so pomagale odkriti, kako so lahko učiteljeva izhodiščna prepričanja in ocene lastne učinkovitosti pri vsakem posamezniku spodbujevalec ali zaviralec njegovega napredka (Avalos, 2011). Vendar pa lahko na učiteljev karierni razvoj vpliva učitelj sam kot skrbnik svojega strokovnega razvoja in/ali šola kot organizacija, ki mu lahko omogoči vrsto priložnosti. Poleg učiteljevega osebnega odnosa do kariere in želje po napredovanju je v šoli za ustvarjanje pogojev, ki učiteljem omogočajo karierni razvoj, v okviru svojih pristojnosti odgovoren tudi ravnatelj šole (Ropar in Moretti, 2013).

Na učiteljevo identiteto in karierni razvoj po moji oceni vplivajo tudi stališča družbe do poklica ter razlike med privlačnostjo in ugledom določenih študijskih smeri in kasneje profesij. Ne nazadnje na učitelja

delujejo tudi razmere na trgu delovne sile in plačna razmerja ter razlike v delovnih pogojih med pripadniki profesije, če imajo možnost primerjave med zaposlenimi kot učitelji, ter tistimi, ki se zaposlijo na drugih področjih. Slednje velja ravno za srednješolske učitelje, ki jim poučevanje ni bila osnovna izbira poklica. Kar 40 odstotkov srednješolskim učiteljem poučevanje ni bila prva poklicna izbira (Japelj Pavešić idr., 2019). Del te skupine smo tudi učitelji psihologije.

SPECIFIČNOST POKLICA UČITELJA PSIHOLOGIJE

Študij psihologije je v svoji zasnovi nepedagoški študij. Diplomanti predbolonjskega študija so po zaključku študija opravili še dodatno pedagoško-andragoško izobraževanje, ki traja leto dni in se zaključi s pridobitvijo javno veljavne listine. Nekateri diplomanti psihologije so pedagoško-andragoška znanja pridobili v obsegu izbirnih vsebin v zadnjem letniku študija in na osnovi tega zaprosili za izdajo javno veljavne listine o opravljeni pedagoško-andragoški izobrazbi. Bolonjski magistrski študij psihologije pa v rednem programu obsega omenjene predmete in tako študentom že v času študija omogoča pridobitev vseh pedagoško-andragoških znanj, ki so potrebna za delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Učitelji po opravljenem pripravništvu ali v prvem letu po zaposlitvi opravljajo strokovni izpit v vzgoji in izobraževanju – s tem zadostijo zakonski podlagi za zaposlitev na delovnem mestu učitelja.

Zaposlovanje psihologov je med letoma 2009 in 2016 spremljal Bajec (2015). Ugotovil je, da je bilo v tem času za psihologe skupno razpisanih 1132 delovnih mest, od tega 218 v osnovnih šolah in 91 v srednjih šolah, kar je sicer peto mesto po številu razpisanih mest po področjih dela. Skupno je bilo razpisanih največ (273) delovnih mest za opravljanje dela svetovalne službe. Za poučevanje je bilo skupno razpisanih 85 mest (četrto mesto po pogostosti), a so v to številko zajeta vsa delovna mesta poučevanja, torej tudi na višji in visokošolski ravni. Bajec je zbral podatke, da je bilo v letih 2009–2016 od 283 prvih zaposlitev skupno 96 zaposlitev v šolstvu, kar je dobra četrtnina. Na voljo ni posebnega podatka o zaposlitvah za učitelje v srednjih šolah.

Zanimivi so izsledki raziskave E. Boštjančič in M. Vidmar (Boštjančič in Bajec, 2011), v kateri sta avtorici med študenti psihologije preverjali,

kje se želijo zaposliti. Kot najprivlačnejša področja zaposlovanja so se izkazala: osebno svetovanje, delo kliničnega psihologa, delo na področju pedagoške psihologije in delo psihoterapevta. Desetina študentov pa je za idealno delo izbrala poučevanje psihologije.

Poučevanje psihologije torej za večino študentov psihologije ni prva izbira, a je glede na zgoraj navedene Bajčeve podatke verjetna možnost zaposlitve. Študenti poučevanja ne dojemajo kot tipično psihološkega dela. Tako imamo situacijo, ko učitelji psihologije nismo ne tipični psihologi ne tipični učitelji. Moje opažanje je, da je večina psihologov začela s poučevanjem psihologije zaradi priložnosti za prvo zaposlitev in ne dejanskega ciljnega iskanja prve izbire zaposlitve.

Po drugi strani pa menim, da smo učitelji psihologije s svojim delom zadovoljni. Verjetno ga tisti, ki se v njem ne »najdejo«, kmalu zapustijo in se usmerijo na drugo področje zaposlitve. Učitelji, ki pa ostanemo, se živimo, se v njem razvijamo in ga lahko doživljamo kot izpolnjujoč poklic.

Leta 2014 sem na vzorcu 209 srednješolskih učiteljev (ne le psihologije) z vprašalnikom preverjala njihovo zadovoljstvo in pogoje dela (Petkovšek, 2015). Učitelji so bili najbolj zadovoljni z naravo dela samega, s poučevanjem. Dokaj visoko so ocenjevali tudi zadovoljstvo s sodelavci, splošno zadovoljstvo pri delu in varnost zaposlitve. Objektivna prednost zaposlovanja v šolstvu je relativna varnost zaposlitve, saj je velika večina učiteljev zaposlena za nedoločen čas. Po podatkih omenjene raziskave (Petkovšek, 2015) je imelo pogodbo o zaposlitvi za nedoločen čas 92,8 odstotka anketiranih učiteljev, 7,2 odstotka pa jih je imelo pogodbo za določen čas. Podatek je ugoden, če izhajam iz primerjave z ugotovitvami A. Kralj in T. Rener (2010), ki sta pred desetimi leti poročali, da je bila v slovenskem šolstvu kar tretjina zaposlenih s pogodbami za določen čas.

K. Depolli Steiner (2011) je ugotovila, da učitelje obremenjuje šolski sistem, ki jim ne daje podpore v avtoriteti, zato je njihov poklic hkrati visoko zahteven in premalo cenjen. Učitelji tako pri svojem delu zelo verjetno občutijo pomanjkanje recipročnosti, in sicer tako na medosebni (neprimerno vedenje učencev lahko zaznavajo kot nepriznavanje svojega truda) kot tudi na organizacijski ravni (prenizka plača je izraz odnosa, ki ga ima do učitelja njegov delodajalec, tj. šola oziroma pristojno ministrstvo). O podobnih ugotovitvah pišeta tudi Kalinova in Čepičeva (Kalin in Čepić, 2019).

Profesionalni razvoj in izobraževanje

Pomemben del učiteljevega profesionalnega razvoja je neprestano izobraževanje in vrednotenje svojega dela.

Izobraževanje učitelja psihologije poteka na več ravneh. Osnova je sledenje strokovni literaturi in periodiki. Nadalje znotraj pedagoškega zbora potekajo redna izobraževanja in tematske konference. Po želji in interesih se učitelji vključujejo v mreže učečih se šol in razne projekte, vsak učitelj pa si navadno na letni ravni izbere vsaj eno izobraževanje. Učitelji psihologije se lahko prostovoljno vključimo tudi v Društvo psihologov Slovenije ter znotraj njega v sekcijo psihologov v vzgoji in izobraževanju. Društvo občasno organizira kongres psihologov, Univerza v Ljubljani ponuja izobraževanja za alumne, Filozofska fakulteta v Ljubljani pa seznanja z aktualnimi raziskovalnimi dejavnostmi v okviru Rostoharjevih dni. Možnosti in priložnosti za izobraževanje je veliko, s tem pa tudi izhodišč za strokovni in profesionalni razvoj.

Profesionalni razvoj učitelja psihologije v praksi – osebna izkušnja

Zanimanje za pedagoško delo je v meni zorelo že od obiskovanja vrtca dalje, me spremljalo v osnovni šoli in me s koncem srednje šole vodilo k izbiri študija psihologije. Svoj bodoči poklic pa sem si sprva predstavljala kot delo psihologinje v posvetovalnici za otroke in starše ali kot svetovalno delo v vrtcu, kjer bi združevala diagnostični in svetovalni vidik psihološkega dela. Študentsko delo v času absolventskega staža in prva zaposlitev sta bila delo vzgojiteljice v vrtcu in kasneje eno leto izvajanje mobilne specialnopedagoške pomoči za čas nadomeščanja sodelavke na porodniški odsotnosti. V tem času sem opravila tudi nastope in strokovni izpit na področju vzgoje in izobraževanja.

Ko se je pojavila priložnost za zaposlitev na delovnem mestu učiteljice psihologije in komunikacije na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani, sem se želela lotiti novega izziva. Moje izkušnje s šolo in učitelji so bile v veliki večini pozitivne in prijetne. Dotlej sem poznala le vidik, kako učitelj predava zanimivo snov, znanje dijakov tudi

ocenjuje, uživa primeren ugled dijakov in okolice ter ima ne nazadnje dolge šolske počitnice. Po podpisu pogodbe o zaposlitvi pred poletjem sem se veselila bodoče zaposlitve in komaj čakala, da se novo šolsko leto začne. Postopoma sem se na poučevanje tudi pripravljala. Ta moja naravnost je povsem značilna za t. i. obdobje idealnih predstav po Ryanovem modelu učiteljevega razvoja.

Pred začetkom dela so me na šoli predstavili kolektivu, opremili z mapo z vsemi relevantnimi informacijami, tudi moja predhodnica mi je prijazno odstopila nekaj gradiv in primerov priprav ter me opremila s priročniki za poučevanje predmeta. Na šoli je bila pomočnica ravnateljice, ki je bila prav tako psihologinja in mi je ob vsaki dilemi priskočila na pomoč. Ob prijetnem in primernem sprejemu učiteljice novinke pa se je pravo delo šele začelo.

PREŽIVETJE IN ODKRIVANJE

Začetek poučevanja je bil stresen. Novo delovno mesto je pomenilo spoznavanje nove stavbe, prostorov, množice novih sodelavcev, hišnega reda, napisanih in nenapisanih pravil ter vodenje vse potrebne šolske dokumentacije. Tudi zakonodajo, ki sem jo sicer bežno še poznala s priprav na strokovni izpit, sem bila primorana poznati in jo dosledno upoštevati v vsakodnevni praksi v razredu.

Poučevala sem psihologijo in komunikacijo, ki so jo tedaj imeli na šoli le v enem od sicer štirih programov, ki se na šoli izvajajo. Za eno učno uro sem se kot začetnica doma pripravljala tudi več kot tri ure. Prvo leto poučevanja sem dopoldne delala v šoli, popoldne pa doma ustvarjala priprave za naslednji dan. Pri pripravi sem usklajevala vsebine učnega načrta ter ideje iz priročnika in vsakdanjega življenja, pogosto pa sem si pomagala tudi z zapiski psihologije iz časa moje srednje šole.

Kljub časovno obremenjujočemu delu so mi bile priprave na učne ure v veselje. Včasih sem občutila razočaranje, da dijaki ne cenijo dovolj mojega truda zanje. Zaznavala sem jih celo kot nehvaležne, da se trudim zanje pripraviti zanimive učne ure in primere, oni pa včasih klepetajo, se z nejevoljo odzivajo na pobude za aktivno delo in podobno.

Tudi delo v razredu sem doživljala kot izjemno stresno. Počutila sem se, kot da vse dopoldne nastopam. Trema pred vsakim delovnim dnevom

je bila velika. Posebej pred novo učno uro sem se bala, ali bom kos situaciji ter ali bom načrtovano časovno razporeditev realizirala. Ob ponovitvah enake učne ure v drugih razredih sem bila že bolj suverena in sem čutila manj stresa.

Posebno težka naloga je bila vodenje razreda ter vzdrževanje primerne ravni spoštljivega odnosa in avtoritete. Zanimivo je, da so bili dijaki vseh razredov mirni in poslušni na prvi – spoznavni učni uri, kasneje pa so se nekje bolj, drugje manj že kazali znaki preizkušanja mej moje potrpežljivosti. Glede na to, da sem bila mlada in neizkušena, je bilo predvsem s strani dijakov nekaj zelo neprimernih provokacij. Veliko sem premišljevala o tem, kje naj postavim meje ter kako naj najdem ravnotežje med sproščenostjo (in slabšo disciplino v razredu) ter strogostjo (v kateri se nisem počutila domače in pristno). Moje iskanje ravnovesja se je odražalo tudi v tem, da sem v različnih razredih preizkušala različne pristope.

Tako sem proti koncu prvega leta poučevanja ugotavljala, da je delo učitelja (psihologije) naporno ter da terja ogromno domačega dela in priprav, dijaki, ki jim je bil moj trud namenjen, pa so delovali nehvaležni. Opisano doživljanje ima vse značilnosti druge faze po Ryanu, ki jo avtor opisuje kot obdobje preživetja in je v mojem primeru trajala dve leti. Ves čas sem se spraševala, ali imam kompetence dobrega učitelja, nisem bila niti povsem prepričana, da bom vztrajala in ostala v tem poklicu. Prvih nekaj let poučevanja sem se ukvarjala tudi s subjektivno percepcijo, da so druga področja zaposlovanja psihologov bolj cenjena od zaposlitve v šolstvu.

Zgoraj našete lastne težave ob nastopu poučevanja sovpadajo z značilnostmi prve faze po Hubermanu (Javrh, 2007). Pri meni sta to bili prvi dve leti kariere, ko sem iskala poti preživetja in odkrivala svojo vlogo učiteljice.

Huberman je obdobje vstopa v kariero opisal kot preživetje in odkrivanje. Na lastni koži sem občutila vso v teoriji opisano negotovost ter iskanje ravnovesja med popustljivostjo in strogostjo, sproščenostjo in togostjo. Spomnim se, da sem bila preveč obremenjena s tem, kaj vse moram razložiti, ter da sem premalo raziskovala različne učne metode in oblike. Veliko negotovosti mi je povzročalo časovno načrtovanje oziroma razporejanje učne snovi in priprave na učne ure, ki bi jih uspešno izvedla v eni šolski uri. Togo sem se oklepala učnega načrta in premalo

sem bila izkušena, da bi znala snov bolje aktualizirati. Kot začetnica sem se spraševala, kako me vidijo dijaki.

Nekateri učitelji so poklic izbrali že v otroštvu, drugi so poklicno pot začeli v drugih poklicih in pozneje ugotovili, da želijo biti učitelji, nekateri so po naključju postali učitelji in tega poklica niso nikoli nameravali opravljati, so pa tudi učitelji, ki so poučevanje izbrali kot eno od več možnosti v danem trenutku življenjske izbire (Javrh, 2007). Sama se uvrščam v zadnjo skupino učiteljev. P. Javrh (2007) poudarja, da zgoraj opisana izhodišča oziroma pot izbire za poklic učitelja prinašajo odlične razlike glede na »stik«, ki so ga učitelji zmožni navezati z učenci. Prvi dve skupini s tem nimata težav kljub staranju in generacijski razliki v zreli karieri. Veliko več težav imata drugi dve skupini, ko nekateri učitelji zelo težko najdejo pravi stik, tako rekoč povsem izgubijo pa ga pozneje, v poznem obdobju. Avtorica je ugotavljala, da so lahko prva izkustva ob vstopu v učiteljski poklic zelo pomembna in na učiteljevo delo vplivajo še v zreli karieri. Skupina učiteljev brez formalnih pogojev je veliko manj prepričana vase in ima več težav v nadaljnji fazi stabilizacije, saj so bili ti učitelji izpostavljeni več negativnim izkušnjam kot kolegi, ki so začeli delati z vsemi potrebnimi formalnimi pogoji. Negotovost je negativno vplivala na njihovo poklicno samopodobo.

Javrhova je tudi izpostavila, da lahko k samozavesti novincev veliko pripomore mentor, ki jih ustrezno uvaja. Pravočasno jih vpelje v spretnosti, ki jih med formalnim šolanjem niso mogli pridobiti. Dober mentor je hkrati vzornik, ki ga občudujejo in jim predstavlja referenčno točko kakovosti. Zaradi tesnega stika z mentorjem si začetnik postavi merila odličnosti ter spoznava strokovne in človeške lastnosti, potrebne za kakovostno delo. Sama formalno nisem imela mentorja, sem pa vso pomoč in podporo dobila s strani pomočnice ravnateljice (prav tako psihologinje, ki je tudi poučevala) ter psihologinje, svetovalne delavke na šoli.

V kariernem ciklu poteka pomemben proces zorenja, saj posameznik od začetnih obotavljivih korakov v svet dela postopno dozoreva v bolj izkušenega posameznika, ki visoko ceni svoje poklicno življenje in ga osmišlja, hkrati pa ga skladno z različnimi potrebami trenutnega življenjskega obdobja usklajuje z drugimi življenjskimi vlogami. Težave v karieri lahko pričakujemo takrat, kadar se prekrivajo intenzivne potrebe in naloge, ki jih implicirajo različne vloge, v katere učitelj vstopa hkrati

in sočasno zahtevajo izreden trud (Javrh, 2011). Pri sebi sem to občutila v tej prvi fazi, ko sem poleg napornega dela učitelja začetnika začela še s podiplomskim študijem.

V kolektivu se sprva nisem udomačila. K temu je gotovo botrovalo dejstvo, da sem nadomeščala učiteljico na zaporednem porodniškem dopustu.

Za konec naj k opisu stresorjev učitelja začetnika dodam še vidik negotovosti zaposlitve. Številni mladi učitelji (tako je bilo tudi v mojem primeru) delo začnejo s pogodbo za določen čas oziroma za čas nadomeščanja odsotnega učitelja. Tako se s koncem šolskega leta poveča stiska, kako bo z zaposlitvijo v novem šolskem letu.

Po dveh letih sem se lahko glede tega sprostila, saj je moja predhodnica po drugi porodniški odsotnosti sporočila, da se ne bo vrnila na delo. V mojem primeru ta korak pomeni vstop v fazo stabilizacije po Hubermanu.

STABILIZACIJA

Formalno sem zasedla prosto delovno mesto in s tem so me tudi sodelavci v zbornici začeli sprejemati kot sodelavko in ne več kot le učiteljico, ki nadomešča. V zbornici sem se počutila bolj domače in se začela bolje povezovati s sodelavci. Tudi za izgradnjo lastne identitete učiteljice je bil to pomemben vidik. Opustila sem razmišljanja o alternativnih zaposlitvah in že uživala sadove preteklega napora – v smislu priprav in izdelav učnih pripomočkov. Lahko sem nekoliko izpregla, nisem se več lovila v razporeditvi snovi in načrtovanju posameznih ur. Moj pouk je bil bolj dorečen. Poznala sem svoje naloge, samostojno sem se znašla in pouk izvajala po pripravah preteklih dveh let. Če sem kaj posodabljala, so bile to manjše spremembe. Huberman poroča, da se v fazi stabilizacije učitelj nekoliko umakne v intimnost svoje učilnice (Javrh, 2007). Nisem se več obremenjevala s tem, kako drugi cenijo ali ne cenijo dela učiteljev ter koliko »boljše« zaposlitve imajo nekateri kolegi z enako izobrazbo. Delo učiteljice mi je postajalo vedno bolj všeč in v svojem poklicu sem se dobro počutila. Uspelo mi je vzpostaviti primeren odnos z dijaki. Ubrala sem strategijo, da jim ob neželenem vedenju nikoli nisem pokazala prizadetosti, sem se pa navadno komunikacijsko odzvala »diplomatsko«

ali s humorjem. Postavila sem si lastne meje v tem, kakšnega vedenja dijakov ne toleriram in se dosledno odzivam na kršitve.

Posebej želim izpostaviti vidik nebesedne govorice. V mojem primeru je bilo vstopanje v učiteljski poklic težavno tudi zaradi negotovosti pri poučevanju in vodenju razreda. To se je nehote odražalo na moji postavitvi, drži telesa, gestah in glasu. Ko sem zavestno vstopila v korekcijo nebesedne govorice, sem opažala, da je delo v razredu lažje. Suverenost v podajanju snovi in odzivanju na dijake je bila rezultat mojega profesionalnega napredka. V prvih dveh letih poučevanja sem vso pozornost posvečala izvajanju pouka, podajanju snovi in metodam. Šele po tem obdobju sem lahko pozornost usmerjala nase in v tem pogledu napredovala.

P. Javrh (2007) je ugotavljala, da posebej učiteljice (bolj kot učitelji) v tem obdobju iščejo ravnotežje med zahtevami družine in dela. Tudi pri meni je v tem obdobju nastopil čas za ustvarjanje družine. Delo in predvsem priprave doma so bile že tako utečene, da sem imela dovolj časa za učinkovito usklajevanje družinskih in delovnih obveznosti. Posebej želim izpostaviti, da je z vidika ustvarjanja družine zaposlitev v šolstvu ugodna z dveh vidikov: je ekonomsko varna zaposlitev s spodobnimi dohodki (posebej ko je učitelj že napredoval) in ponuja ugoden delovni čas, ki omogoča, da si učitelj svoje priprave na pedagoško delo razporeja na dele dneva, ki mu najbolj ustrezajo. Sama sem (kot mama) bolj kot potencialno višjo plačo psihologinje na katerem drugem področju cenila čas, ki sem ga lahko preživljala z družino. Najprej mislim na običajno rutino med delavniki, ko sem v primerjavi z zaposlenimi izven šolstva končala delo zgodaj, se vse popoldne posvečala družini in se dela za službo doma spet lotevala ob poznih urah. Nadalje pa sem kot neprecenljive sprejemala krajše počitnice med šolskim letom, ko sem bila lahko doma z družino.

POKLICNA AKTIVNOST IN EKSPERIMENTIRANJE

Po približno šestih letih poučevanja sem se že počutila izpolnjena in zelo zadovoljna z izbiro poklica. Dobila sem tudi dovolj povratnih informacij vodstva, sodelavcev na šoli in ne nazadnje rednih vsakoletnih evalvacij s strani dijakov, da sem se zavedala svojega mesta in vloge na šoli. Poglobila sem kolegialne odnose v zbornici in s posamezniki

spletla prijateljske vezi. S kolegi sem se pogosto povezovala tudi v timskem poučevanju in nastale so prav posebne učne ure, ki jih zdaj vsakoletno ponavljamo. Pri pedagoškem delu sem občutila samozavest in suverenost. Zopet sem si vzela več časa za izobraževanja. Ponovno sem vlagala več energije v delo, saj sem doma lažje spet našla čas zase in svoje delo. Poleg številnih izobraževanj sem se vključila v dva inovacijska projekta. Postala sem radovedna ter veliko eksperimentirala z vnašanjem novih znanj, metod in pristopov v pouk. Svojo poklicno identiteto sem nadgradila tudi s tem, da sem začela delovati izven okvirov naše šole. Odpoštovala sem na mednarodno izmenjavo, na kateri sem sodelovala s predavanjem. Udeležila sem se nekaterih konferenc, na katerih sem predstavila svoje prispevke. Med drugim sem se ukvarjala z izzivom skupinskega ocenjevanja znanja, kar je bila v našem šolskem prostoru novost. Pridobila sem certifikat EuroPsy in se včlanila v Društvo psihologov Slovenije. Dokončala sem magistrski študij, ki sem se ga sicer lotila že v drugem letu poučevanja, opravila v dveh letih vse redne izpite, a se takrat nisem lotila pisanja naloge.

Kot navaja Huberman (Javrh, 2007), je za fazo poklicne aktivnosti in eksperimentiranja značilen aktivizem. Iz svoje izkušnje lahko potrdim, da sem veliko časa in energije vlagala v profesionalni razvoj prav v tej fazi. Rezultat je občutenje zadovoljstva in izpolnjenosti v poklicu. Rada delam z mladimi, želim jim predati več, kot predvideva učni načrt za psihologijo ali komunikacijo. Zavedam se, da nanje hote ali nehoče vplivam kot oseba, tudi prek odnosa, ki ga z njimi vzpostavljam. Želim jih po svojih močeh pripraviti na bodoči poklic in življenjske situacije nasploh. Psihologi imamo veliko znanja, ki ga lahko znotraj veljavnega kurikula in ob njem s pridom uporabimo. Poleg redne snovi lahko dijake ozaveščamo ob vsakoletnih obeležjih (preprečevanje samomora, dan duševnega zdravja, preprečevanje odvisnosti), jim ponudimo odgovore na vprašanja, ki se jim porajajo ob aktualnih dogodkih v družbi, ali jih le spodbudimo h kritičnemu mišljenju. Dijaki to hitro zaznajo in niso redki tisti, ki po učni uri ali popoldne po elektronski pošti povprašajo za nasvet, povezan s povsem »nešolskimi« dilemami in problemi.

Moj poklicni razvoj še traja. Čakajo me naslednje faze in gotovo bo vmes tudi kakšna bolj grenka izkušnja, morda konflikt. Ne glede na to z zanimanjem zrem v prihodnost in se veselim novih mladih generacij.

Čeprav mi kot študentki poučevanje psihologije ni bila prva izbira, sem hvaležna, da sem ga izbrala in vztrajala v napornih začetkih ter da sedaj opravljam delo, ki me veseli in izpolnjuje.

Zaključek

Začetek poučevanja je izziv, posebej za učitelje, ki po osnovni profesiji niso učitelji. Nekateri na tej poti obupajo in se zaposlijo na drugih področjih, drugi pa se v poklic učitelja živijo in se podajo na pot profesionalnega razvoja učitelja. Razumevanje zakonitosti poklicnega razvoja nam lahko pri tem pomaga in nas pripelje do razumevanja poslanstva učiteljskega poklica. Učitelji, ki jim uspe svoj profesionalni razvoj peljati skozi faze po Hubermanovi harmonični poti, občutijo zadovoljstvo v poklicu in izpolnjenost. Zelo pomembno vlogo pri podpori profesionalnega razvoja učitelja imata mentor (za učitelja začetnika) in vodstvo šole.

Sama nisem opravljala pripravništva kot učiteljica, zato je bilo še toliko težje začeti s poučevanjem. Hvaležna sem tedanji pomočnici ravnateljice, prav tako psihologinji, da mi je nudila vso pomoč in podporo v prvih korakih poučevanja in tudi sicer v vseh dilemah, ki so se pojavljale pri spoznavanju pedagoškega poklica ali osebnega razvoja. Prav tako sem hvaležna ravnateljici naše šole, da je podpirala razvoj učiteljev, in sicer skozi dostopnost izobraževanj, vključevanje v inovacijske projekte in zanimanje za nove ideje učiteljev.

Pred začetkom poučevanja sem, izhajajoč iz izkušnje učenke ter dijakinje, imela le delni uvid v vse vloge učitelja. Poučevanje pa je aktivnost, ki združuje množico učencem in dijakom ter staršem nevidnih opravil v vlogi razrednika, pripravljanju obeležij pomembnih dni, sodelovanju v različnih komisijah, pripravljanju in vodenju interesnih dejavnosti, izvedbi tekmovanj, sodelovanju v projektih, mednarodnem povezovanju in ne nazadnje skrbi za svoj kontinuiran profesionalni razvoj. Sodobni učitelj je postal razvijalec oziroma spodbujevalec vseživljenjskega učenja, saj mora upoštevati vse pedagoške, organizacijske in tehnološke spremembe. Različni avtorji različno opredeljujejo faze učiteljevega kariernega razvoja. Vsekakor pa je učiteljev karierni razvoj povezan s stvarnim življenjem ter je del ostalih procesov poklicnega, socialnega

in osebnostnega razvoja posameznika. Na učiteljev profesionalni razvoj vplivajo zunanji in notranji dejavniki. Med zunanje spadajo različne oblike izobraževanja in izpopolnjevanja, uvajanje novosti in različni neformalni vplivi, med notranje pa učiteljeva pojmovanja, prepričanja, pripravljenost in odprtost za učenje. Učiteljev profesionalni razvoj pa poteka na dveh ravneh, na ravni pojmovanj in ravni ravnanj. Tako profesionalni razvoj ne zajema le razvoja ključnih poklicnih kompetenc, ampak s pomočjo samorefleksije omogoča tudi razvoj osebnostnih vrtilin, kot so: empatija, sočutje, razumevanje, tolerantnost, ljubezen do mladih ter fleksibilnost. Kakovost učitelja se bolj kot v obvladovanju kompetenc odraža na ravni učiteljeve osebnosti in vrtilin.

Doživela sem izkušnjo, da je realnost učitelja začetnika daleč od idealiziranih predstav. Poučevanje ni preprosta aktivnost; če ga želimo dobro izvajati, potrebujemo veliko teoretičnega in praktičnega znanja ter dobro razvite profesionalne spretnosti. Da to znanje in spretnosti pridobimo, je tako kot za vsako drugo učenje potrebnih veliko izkušenj in trdega dela. Obenem pa učitelji bolj ali manj zavestno spreminjamo tudi svoja prepričanja in razumevanje vloge učitelja v smeri vloge usmerjevalca in spodbujevalca vseživljenjskega učenja. Profesionalni razvoj učitelja je proces, ki se ne zaključi – poteka od njegovega nastopa do upokojitve. Korthagen (2011) poudarja, da pri poučevanju ne gre le za znanje, pomembno vlogo igrajo tudi učiteljeva občutja, čustva in hotenja.

Čeprav je bil poklic učitelja psihologije pri meni v večji meri sprva zaposlitvena priložnost in izziv, sem zadovoljna, da lahko opravljam ta poklic. Začetki so za učitelja naporni z več vidikov. Zdaj ko poklic dobro poznam, uživam v njegovem poslanstvu. Posebej sem ponosna na vso zakladnico psihološkega znanja, ki mi je lahko v raznih situacijah v razredu, s starši ali kolegi v veliko pomoč. Verjamem, da lahko učitelji psihologije dijakom ponudimo podporo v pripravi na poklic in življenje nasploh. In naj zaključim z lepo mislijo Hamacheke (1999, v Korthagen, 2004), ki jo psihologi še posebej dobro razumemo: da zavestno učimo, kar vemo, nezavedno pa učimo, kdo smo.

LITERATURA

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bajec, B. (2015). *Zaposlovanje diplomantov psihologije*. Neobjavljeno poročilo.
- Boštjančič, E. in Bajec, B. (2011). Karierno odločanje in predstave študentov o bodočem delovnem mestu. V M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 153–190). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Čepić, R. in Kalin, J. (2019). Uvod. V J. Kalin in R. Čepić (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence* (str. 11–20). Filozofska fakulteta.
- Čepić, R., Kalin, J. in Šteh, B. (2019). Poklicni razvoj učiteljev: kontekst, perspektive in izzivi. V J. Kalin in R. Čepić (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence* (str. 21–46). Filozofska fakulteta.
- Depolli, K. (2004). Profesionalni razvoj učiteljev. Od novinca do izvedenca za poučevanje. *Panika*, 9(1), 58–62.
- Depolli Steiner, K. (2011). Analiza izvorov stresa pri osnovnošolskih učiteljih. *Psihološka obzorja*, 20(3), 121–138.
- Eurydice, 2013. European Commission/EACEA/. *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice, 2015. European Commission/EACEA/. *National Sheets on Education Budgets in Europe 2015. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Huberman, M. (1993). Steps toward a developmental model of the teaching career. V L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk in R. Fessler (ur.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach*. Swet & Zeitlinger B. V.
- Japelj Pavešič, B., Zavašnik, M. in Ažman, T. (ur.) (2019). *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev: izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018*. Pedagoški inštitut.
- Javrh, P. (2007). Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 58/5, 68–87.
- Javrh, P. (2011). Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 1, Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere. Andragoški center Slovenije. https://arhiv.acs.si/ucna_gradiva/Razvoj_uciteljeve_poklicne_poti-UG1.pdf
- Kalin, J. in Čepić, R. (2019). Sklepni razmislek. V J. Kalin in R. Čepić (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence* (str. 107–118). Filozofska fakulteta.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>
- Kralj, A. in Rener, T. (2010). *Poklic posebne vrste*. Ljubljana: SVIZ.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- OECD (2018). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>.
- Petkovšek, T. (2015). *Stres in izgorelost srednješolskih učiteljev v povezavi s pogoji dela*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Ropar, I. in Moretti, M. (2013). Kako se z leti spreminja odnos učiteljev do razvoja kariere? *Mednarodno inovativno poslovanje*, 5(2). <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-8OUTB4SU>
- Šteh, B., Kalin, J. in Čepić, R. (2019). Status učiteljev in učiteljskega poklica: pogleди od znotraj. V J. Kalin in R. Čepić, (ur.) (2019). *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence* (str. 47–67). Filozofska fakulteta.

Branka Ribič Hederih, Katja Košir

Igra vlog kot pristop spodbujanja socialnega in emocionalnega učenja pri pouku psihologije

Učitelj ima na kateri koli stopnji izobraževanja otrok in mladostnikov ključno vlogo pri usmerjanju in vodenju učencev pri doseganju spoznavnih učnih ciljev. Poleg tega vedenje učiteljev ter odnosi, ki jih učitelji vzpostavljajo z učenci, neizogibno sodoločajo socialni in čustveni razvoj otrok in mladostnikov. Čeprav sta osnovna in srednja šola tako v krovnih konceptualnih (npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011) kot pravnih podlagah (npr. Zakon o osnovni šoli, 2006; Zakon o gimnazijah, 2007; Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006) opredeljeni kot vzgojno-izobraževalni ustanovi, se zdi, da je spodbujanje socialnega in čustvenega učenja za razliko od sledenja spoznavnim učnim ciljem v veliki meri nesistematično in nenamerno ter poteka po načelih prikritega kurikuluma. Zaradi tega potencial, ki ga ima šola za promocijo pozitivnega socialnega in čustvenega razvoja, pogosto ni izkoriščen v zadostni meri. Namen tega poglavja je orisati pomen sistematične opore socialnemu in čustvenemu učenju v šoli s poudarkom na srednješolskem izobraževanju. V ta namen orišemo nekatere ključne značilnosti socialnega in čustvenega razvoja v mladostništvu ter predstavimo sodobne modele, ki utemeljujejo in opisujejo pomen socialnega okolja za oporo pozitivnemu razvoju mladih. Nato izhajajoč iz Učnega načrta za psihologijo v gimnazijskem programu (70 ur) utemeljujemo pouk psihologije v srednji šoli kot kontekst z velikim potencialom za sistematično in reflektirano oporo socialnemu in čustvenemu učenju mladostnikov. Kot primer metode aktivnega učenja je izpostavljena

igra vlog. Predstavljen je njen teoretični okvir s praktičnim primerom, pri čemer je poudarek na možnostih razvijanja (poleg spoznavnih) tudi socialnih in čustvenih kompetenc tako pri dijakih kot pri učitelju.

Uvod

ŠOLA KOT PROSTOR SOCIALNEGA IN ČUSTVENEGA UČENJA

Šola, tako osnovna kot srednja, je poleg družine ključni kontekst učenja in razvoja posameznika – torej prostor, kjer se otroci in mladostniki učijo o sebi in drugih ter o pravilih, ki veljajo v skupnosti. Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova; v krovnih konceptualnih (npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011) in pravnih podlagah (npr. Zakon o osnovni šoli, 2006; Zakon o gimnazijah, 2007; Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006) so jasno opredeljeni ne le spoznavni, temveč tudi vzgojni cilji osnovnošolskega in srednješolskega (gimnazijskega ter poklicnega in strokovnega) izobraževanja. Tako so v Zakonu o gimnazijah (2007) oziroma Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) med ključnimi nalogami srednješolskega izobraževanja opredeljeni tudi spodbujanje zavesti o integriteti posameznika, vzgoja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi, razvijanje pripravljenosti za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države in drugo. Tovrstnih ciljev za razliko od večine spoznavnih ciljev ni mogoče preverjati s testi znanja, kar otežuje presojo, v kolikšni meri naše srednješolsko izobraževanje prispeva k doseganju takšnih, na socialno in čustveno učenje vezanih izidov. Prav iz tega razloga – ker doseganje teh izidov ni sistematično evalvirano – pa lahko utemeljeno predpostavimo, da je potencial za namerna, sistematična in reflektirana prizadevanja za podporo socialnega in čustvenega učenja dijakov v naših srednjih šolah izkoriščen manj, kot bi lahko bil. Na to posredno kažejo tudi rezultati zadnje raziskave PISA (Šterman Ivančič, 2019), ki so pokazali, da so dosežki slovenskih mladostnikov na področju bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v primerjavi z mednarodnim povprečjem dobri. Vendar pa so naši učenci oziroma dijaki v primerjavi z učenci drugih držav OECD poročali o

nižji opori učiteljev, v zaznavanju navdušenja učiteljev ter v zaznavanju pogostosti povratne informacije s strani učiteljev pa so se uvrstili celo najnižje izmed vseh držav. Slovenski učenci so v primerjavi z vrstniki iz drugih držav poročali tudi o najnižji pogostosti zaznavanja lastnih pozitivnih čustev, predvsem ponosa in radosti.

Utemeljeno lahko torej predpostavimo, da velik del socialnega in čustvenega učenja v šoli poteka implicitno, nesistematično, pogosto v obliki prikritega kurikuluma. To pa pomeni, da potencialen pozitiven vpliv, ki bi ga učitelji lahko imeli na socialni in čustveni razvoj mladostnikov, tako da bi podprli in spodbudili pozitivne vzorce samozavedanja, odnosnih kompetenc, reševanja problemov in odgovornega odločanja, v veliki meri ni izkoriščen. Veliko negativnih spoznavnih in vedenjskih vzorcev (npr. neustrezne atribucije oziroma nefunkcionalno pojmovanje lastnega neuspeha, vrstniško izključevanje, medvrstniško nasilje, nefunkcionalni načini reševanja konfliktov, drugi neugodni vidiki razredne klime) je mogoče preprečiti z načrtnim delom z učenci na področju socialnega in čustvenega učenja. Učiteljevo podporno vedenje v odnosu do učencev in njegovo aktivno spremljanje ter pripravljenost na vpletanje v vrstniško dinamiko so ne nazadnje pomembni dejavniki vedenja pri pouku in učnega delovanja učencev. Tako Shin in Ryan (2017) ugotavljata, da v razredih z nizko stopnjo emocionalne opore učitelja učenci med šolskim letom pogosteje posnemajo moteče vedenje svojih vrstnikov pri pouku, kar vodi v dolgoročno višje stopnje motečega vedenja pri pouku. Vollet idr. (2017) pa ugotavljajo, da je na prehodu v obdobje mladostništva upad učne zavzetosti večji pri učencih, ki zaznavajo nižjo oporo učiteljev, ter da je pri mladostnikih z nižjo oporo učiteljev vrstniška skupina v večji meri dejavnik vpliva na učno zavzetost. Najbolj učno zavzeti so bili učenci, ki so zaznavali oporo tako učiteljev kot vrstnikov, kot največji dejavnik tveganja za učno odtujenost pa se je pokazala kombinacija povezovanja z vrstniki z nizko stopnjo učne zavzetosti ter odsotnosti učiteljeve opore.

Najpogostejši in najvplivnejši teoretski izhodišči programov, ki želita podpreti pozitivne vidike razvoja pri mladostnikih, sta model pozitivnega razvoja mladih (angl. Positive Youth Development; Eccles in Grotman, 2002; Lerner idr., 2005) ter model socialnega in emocionalnega učenja (SEL; Zins idr., 2007). V okviru modela pozitivnega razvoja je razvoj mladostnikov pojmovan kot izid interakcije med značilnostmi

mladostnikov in njihovih socialnih okolij. Model predpostavlja pozitiven razvoj mladostnikov, kadar so njihove prednosti (notranji viri) usklajene z viri iz njihovega okolja (zunanji viri) (Lerner idr., 2005; Lewin-Bizan idr., 2010). Model je ustrezno empirično podprt (npr. Geldhof idr., 2014; Lerner idr., 2005), vendar pri nas še ni uveljavljen. Slovenski strokovni javnosti je bolj poznan model SEL oziroma model socialnega in emocionalnega učenja, saj na njem oziroma na modelu CASEL temeljijo nekateri obstoječi preventivni programi pri nas: projekt Roka v roki (Roka v roki. Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost, b. d.) in preventivne delavnice To sem jaz (NIJZ; Tacol idr., 2019). Po modelu CASEL je socialno in emocionalno učenje proces razvoja spretnosti samozavedanja, socialnega zavedanja, samouravnavanja, odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja odločitev (Ross in Tolan, 2018). Tudi učinkovitost programov socialnega in emocionalnega učenja je empirično potrjena (npr. Durlak idr., 2011; Ross in Tolan, 2018), pri čemer je aktivnosti mogoče prilagoditi tudi za izvedbo med učnimi urami.

Seveda je učiteljev vpliv pri podpori konstruktivnim vzorcem socialnega vedenja in čustvenega odzivanja večji pri mlajših učencih oziroma v začetnih letih šolanja. V obdobju mladostništva je za kakršno koli vstopanje v svet mladostnikov iz različnih razlogov še toliko bolj pomemben premišljen pristop in dobro vzpostavljen odnos z mladostniki. V nadaljevanju opisujeva posebnosti obdobja (srednjega) mladostništva, ki jih je treba upoštevati pri načrtovanju in izvedbi intervencij v tem obdobju.

SOCIALNI ODNOSI IN SOCIALNA KOGNICIJA V (SREDNJEM) MLADOSTNIŠTVU

Mladostništvo je obdobje velikih sprememb na področju vzpostavljanja socialnih odnosov: odnosi s starši postajajo manj strukturirani, komunikacija bolj selektivna, mladostniki postajajo na področju vedenja, čustvovanja in vrednot vse bolj samostojni. Optimalno je, če to poteka v kontekstu varnih odnosov, kjer mladostniki v odnosu do staršev ohranjajo zaupanje in naklonjenost (Zupančič in Svetina, 2004). Pri mladostnikovem osamosvajanju imajo pomembno vlogo vrstniki – vrstniški kontekst

postaja ključen poligon učenja učinkovitega socialnega vedenja. Kakovost vrstniških odnosov v mladostništvu je pomemben napovednik posameznikovega prilagajanja v odraslosti (Zupančič in Svetina, 2004).

Šola je tudi v tem obdobju eno ključnih okolij, kjer mladostniki vzpostavljajo odnose z vrstniki. Način vzpostavljanja in ohranjanja vrstniških odnosov je določen tudi s stopnjo razvoja socialne kognicije mladostnikov. Ta je opredeljen kot proces pridobivanja spoznanj o družbenem svetu, ki se odraža v spremembah razumevanja in sklepanja o psiholoških in družbenih pojavih (Zupančič, 2004). Temeljna sposobnost, ki je potrebna za razvoj takšnega razumevanja in sklepanja, je sposobnost zavzemanja socialne perspektive. Prav v tej sposobnosti pa v obdobju mladostništva prihaja do razmeroma velikih kakovostnih sprememb (Zupančič, 2004). V tem obdobju se razvijeta sposobnost zavzemanja družbene perspektive, torej zmožnosti usklajevanja različnih perspektiv, ter abstrakcija vseh nevtralnih perspektiv na družbeno raven. Mladostnik je tako sposoben upoštevati različne subjektivne perspektive, s katerih ljudje zaznavamo in obravnavamo drug drugega. Sebe in druge je sposoben razumeti kot sistem lastnosti, prepričan in vrednot z lastno psihološko razvojno zgodovino. Prav tako spozna, da del njegovega duševnega dogajanja ni dostopen zavesti ter da popolno razumevanje lastnih psiholoških procesov in psiholoških procesov drugih ljudi ni mogoče (Zupančič, 2004). Vse te sposobnosti mladostnikom omogočajo višjo stopnjo introspektivnosti, ob tem pa se v razvoju pojavi nova stopnja egocentrizma, ki se kaže kot nezadostno razlikovanje med vsebino lastnega mišljenja in mišljenja drugih ter lahko vodi v niz nerealnih predstav o svetu, ki se pretirano osredotočajo na posameznikov vidik realnosti (Zupančič, 2004). Egocentrizem je najvišji v zgodnjem mladostništvu, v srednjem mladostništvu pa postopno upada. Sodobne nevropsihološke raziskave pomembno prispevajo k razumevanju socialnih odnosov in socialne kognicije mladostnikov, saj kažejo, da v obdobju mladostništva prihaja do pomembnih sprememb v t. i. socialnih možganih (Blakemore in Mills, 2014) – v mreži možganskih regij, ki so vključene v razumevanje drugih ljudi, kar vključuje mrežo razumevanja socialne perspektive (Blakemore, 2011). Prav tako je za razumevanje socialnih odnosov mladostnikov pomembna ugotovitev, da so mladostniki nevrolško bolj občutljivi na povratno informacijo s strani vrstnikov oziroma na nagrajevanje (socialno ali materialno) (Padmanabhan idr., 2011).

Srednja šola je socialni kontekst, ki lahko pomembno podpre razvoj spoštljivih in vzajemno zadovoljujočih vrstniških odnosov ter razvoj socialne kognicije. Mladostniki še vedno potrebujejo podporne odnose z učitelji. Ti so zanje pomembni sami po sebi, pa tudi zato, ker mladostniki zaradi svojih razvojnih značilnosti še niso sposobni sami vzpostavljati in ohranjati takšnih vrstniških odnosov, ki bi bili vzajemno zadovoljujoči in sprejemajoči za vse dijake. Pri usmerjanju in moderiranju svojih vrstniških odnosov še vedno potrebujejo pomoč odraslih – učiteljev in svetovalnih delavcev. Učitelj ima lahko prek načrtnega, sistematičnega dela pri soustvarjanju vrstniške kulture tudi v tem obdobju pomemben vpliv na dijake. Vendar pa so njegove možnosti sooblikovanja vrstniških odnosov bolj kot v predhodnih obdobjih šolanja omejene z odnosom, ki ga vzpostavlja z dijaki. Samo učitelju, ki ga dijaki dojemajo kot pristno podpornega, bodo dovolili vpogled v svoje vrstniške odnose ter da jih pri njihovem vzpostavljanju usmeri. Pri tem je lahko pomembno vodilo, kakšne odnose vzpostavljati z učenci, še vedno Rogersov model treh ključnih odnosnih kvalitativ (Rogers, 1957): (1) brezpogojnega sprejemanja, torej učiteljeve zmožnosti, da dijaka sprejema in spoštuje, tudi ko ne odobrava ali ne razume njegovega vedenja ali ga celo kaznuje; (2) empatije, ki se nanaša na učiteljevo pripravljenost poskusiti razumeti perspektivo dijaka, sposobnost vstopanja v njegov referenčni okvir in razumevanje njegovega sveta, ter (3) pristnosti, torej v besednem in odnosnem vidiku usklajenega izražanja, da mu je za dijake pristno mar.

Prav tako učiteljevo posredovanje v vrstniških odnosih dijakov otežuje nekatere značilnosti dinamike vrstniških odnosov v obdobju mladostništva. Težnja po bodisi sprejetosti bodisi priljubljenosti v vrstniških odnosih je v tem obdobju ena ključnih tem, okoli katerih mladostniki organizirajo svoja dejanja. Ravno želja po potrditvi s strani vrstnikov ter po moči in vplivu v vrstniških odnosih je motiv za številna (primerna in neprimerna) dejanja. Tako je neprimerno vedenje v odnosu do vrstnikov, ki se lahko kaže tudi kot medvrstniško nasilje, pri mladostnikih velikokrat v strateški vlogi dokazovanja ali vzdrževanja posameznikovega socialnega statusa (Olthof idr., 2011). Socialni cilji so motivacijsko ozadje načina vzpostavljanja odnosov z vrstniki in pomembno napovedujejo vedenje (Li in Wright, 2014). So eni glavnih motivov v ozadju izvajanja medvrstniškega nasilja (Sijtsema idr., 2009); tako so mladostniki z večjo željo po

priljubljenosti in moči v vrstniških odnosih za doseganje tega pripravljene uporabiti tudi strategije, s katerimi svojo socialno moč gradijo na izključevanju drugih (Li in Wright, 2014). V takih primerih pogosto prihaja do pojava moralne nezavzetosti (angl. moral disengagement; Bandura, 1999), ki se nanaša na niz socialnokognitivnih mehanizmov, ki zagotavljajo kapacitete, da posameznik »izklopi« sankcioniranje samega sebe v obliki občutkov sramu, krivde ali negativnega samovrednotenja, do katerih načeloma pride, kadar posameznik prekrši lastne moralne standarde. Moralna nezavzetost se lahko kaže kot kognitivno preokvirjanje moralno spornega vedenja ali njegovih posledic, tako da priskrbimo še višji moralni cilj, ki opravičuje sredstva (npr. mora se naučiti postaviti zase), ter kot prelaganje odgovornosti, zmanjševanje pomena dejanja in dehumanizacija žrtve (Runions idr., 2019).

Z željo po priljubljenosti in/ali sprejetosti v vrstniških odnosih je mogoče pojasniti tudi včasih navidezno brezbrizno vedenje mladostnikov, ki izvajanje medvrstniškega nasilja v razredu opazujejo. Tudi če nasilja ne odobravajo in jih spravlja v stisko – in raziskave kažejo, da tudi opazovanje medvrstniškega nasilja v mladostništvu poviša raven čustvene stiske (Nishina in Juvonen, 2005) –, je branjenje žrtve zanje zelo tvegana odločitev, saj se s tem postavijo po robu vplivnemu izvajalcu nasilja in ogrozijo svoj socialni položaj v skupini. Zato kljub stiski pogosto ne naredijo ničesar (t. i. pojav pasivnosti opazovalcev). Ker se nasilnežu nihče ne upre, pride do pojava pluralističnega ignoriranja: mladostniki dobijo občutek, da večina sošolcev nasilno vedenje odobrava, kar še okrepi njihovo pasivno vedenje in s tem nasilno vedenje mladostnika.

V obdobju mladostništva prevladujejo oblike bolj prikritega odnosnega nasilja, kar učiteljem otežuje prepoznavanje zgoraj opisane dinamike vrstniških odnosov. Vendar pa je naslavljanje in izobraževanje mladostnikov o vidikih socialnega vplivanja, do katerega lahko prihaja v vrstniških odnosih, pomemben varovalni dejavnik pri vzpostavljanju izključujočih, nefunkcionalnih vzorcev socialnega vedenja v vrstniški skupini.

POUK PSIHOLOGIJE KOT KONTEKST ZA RAZVIJANJE SOCIALNIH IN ČUSTVENIH KOMPETENC DIJAKOV/MLADOSTNIKOV

Krepitev socialnega in čustvenega razvoja je pomembna naloga vseh strokovnih delavcev v šoli in ne bi smela biti vezana le na določen predmet ali določene vsebine. Vendar pa se zdi, da je potencial predmeta psihologija v srednji šoli za spodbujanje socialnega in čustvenega učenja nekoliko večji tako zaradi ciljev in vsebin predmeta kakor tudi zaradi boljše usposobljenosti učiteljev, ki poučujejo psihologijo, za oporo tem kompetencam.

Gimnazijski učni načrt (v nadaljevanju UN) iz leta 2008 za 70 ur pouka psihologije je zastavljen tako, da dijak v različnih učnih sklopih razvija različne kompetence. V UN, kjer so socialne kompetence navedene skupaj z državljanskimi, je zapisano, da se socialne kompetence razvijajo »z usmerjanjem v refleksijo o lastnih socialnih veščinah v konkretnih življenjskih situacijah, v analizo lastnih prednosti in pomanjkljivosti ter v preseganje slednjih ... V samorefleksijo in samoregulacijo socialnih veščin usmerja dijake/dijakinje tudi pri delu v skupinah« (prav tam, str. 20). Čustvene kompetence eksplicitno niso navedene. Prav tako jih ni mogoče zaslediti v vsebini poglavja Določanje kompetenc učencev (Pušnik, 2005, str. 138, 139), ki je del prispevka Od znanja h kompetencam, v katerem avtorica povzema različne opredelitve in pristope k izboru ključnih kompetenc. V tem in nekaterih drugih prispevkih v zborniku (Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam) je mogoče zaslediti omenjanje pomena razvijanja čustvenega razvoja ali sposobnosti pri učencih. Izpostaviti želimo, da pojma čustvena kompetenca v trenutno veljavnem UN in nekaterih do tedaj v slovenskem prostoru objavljenih besedilih, povezanih s kompetencami, nismo zasledili.

Smith idr. (2019) menijo, da je »učiteljevo razumevanje učenčevih čustvenih kompetenc vitalnega pomena za dobro funkcioniranje razreda, kar s spodbudnim in sočutnim odnosom učitelj-učenec omogoča učinkovito učno okolje« (prav tam, str. 19). Čustvene kompetence vključujejo znanja in veščine za razumevanje in uravnavanje čustev, postavljanje in doseganje ciljev, doživljanje in izražanje empatije in sočutja do drugih ter uveljavljanje in vzdrževanje pozitivnih odnosov (Weissberg idr., 2015, v Smith idr., 2019, str. 19). Čustvene kompetence se prepletajo s socialnimi, s posameznikovim vedenjem in učnimi izidi (Domitrovich idr., 2017, v Smith idr., 2019).

Metoda igre vlog omogoča razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc pri pouku psihologije. Učenci primere zaigranih vsebin med poukom prenesejo v vsakdanje življenje (eden od splošnih ciljev pouka psihologije).

IGRA VLOG – METODA AKTIVNEGA UČENJA

Jank in Meyer (2006, str. 231) aktivni pouk definirata kot »*celostni pouk, pri katerem se učitelji in učenci dogovorijo, kakšni bodo končni rezultati pouka, to pa usmerja oblikovanje učnega procesa; pri tem sta umsko in fizično delo učencev uravnotežena*«. Definicijo pojasnjujeta s petimi ključnimi značilnostmi aktivnega pouka (v nadaljevanju povzeto po Jank in Meyer, 2006, str. 231–233). Najprej izpostavita a) »*usmerjenost v interese*«, ki naj bi poleg učenčevih osebnih interesov za vsebino spodbujala tudi druga področja osebnostnega razvoja in socialni vidik. Sledita b) »*samostojnost in vodenje*«, kar omogoča različne načine učenčeve aktivnosti, vendar se je treba izogniti dejavnostim, v katerih poteka zabaven proces brez »operativnih kompetenc«. Nadaljujeta s c) »*povezovanjem umskega in fizičnega dela*«. Aktivni pouk ne zanemari fizičnega dela na račun umskega. Uravnoteženje aktivnosti negira hierarhični pogled ocene pomembnosti umskega nad fizičnim. Oba procesa, fizični in umski, sta dinamično povezana in vključujeta čustvene procese. Četrto značilnost, povezano z učenčevo socialno komponento, poimenujeta d) »*uvajanje v solidarno ravnanje*«. Med učiteljem in učenci poteka oblika sporazumevanja od začetne faze, v kateri se sporazumemo o nalogah in načinih reševanja, do končne, v kateri učenci rešujejo naloge in za svoje delo prevzemajo odgovornost. Avtorja izpostavljata, da med obema fazama poteka vmesni proces, ki je usmerjen k skupnemu dobremu, k interakciji med udeleženci procesa, kar imenujeta »*solidarno ravnanje*« (prav tam, str. 233). Pojasnjevanje definicije zaključita s peto značilnostjo e) »*usmerjenost k rezultatom*«. Pouk se zaključi z rezultati. O izboru rezultatov in njihovi predstavitvi lahko poteka dogovarjanje med učiteljem in učenci. Rezultati so priložnost učenčeve identifikacije, hkrati omogočajo razvijanje refleksije in evalvacije. Avtorja navajata več različnih oblik prikazovanja rezultatov, med katere uvrščata tudi igro vlog in simulacijo (prav tam, str. 233).

Igra vlog je pedagoška »metoda aktivnega učenja, ki pripravlja učence za prakso« (Westrup in Planander, 2013, str. 199). Pri igri lahko učenec izhaja iz svoje izkušnje (Westrup in Planander, 2013), v ospredju je njegovo lastno doživljanje (govorimo o simulaciji, ki jo pogosto pojmuje mo kot del igre vlog, zato bo v nadaljevanju za obe metodi uporabljen pojem igra vlog) ali pa se postavi v vlogo drugega (se identificira z igrano osebo). Igra vlog pod določenimi pogoji napoveduje vedenje posameznika v realni situaciji, še posebej če učenec igra v situaciji, kjer gre za reševanje konfliktov, ki niso podobni že doživeti situaciji (Armstrong, 2001). Ker se oseba znajde v zelo kompleksni socialni situaciji, v kateri je pomembno, da ustrezno reagira v odmerjenem času, jo kot metodo poučevanja uporabljamo v zelo različnih disciplinah (Rao in Stupans, 2012), npr. pri aktivnem učenju v psihologiji, pravu, zgodovini, medicini, zdravstveni negi in ekonomiji (Westrup in Planander, 2013). Igra vlog med drugim razvija veščine komunikacije, vrstniškega sodelovanja in kritičnega mišljenja (Grose-Fifer, 2017), prav tako pa se učenec znajde v kompleksnih situacijah, ki preizkušajo in razvijajo njegove čustvene kompetence (Smith idr., 2019). Različni avtorji učiteljem predlagajo, naj uporabljajo več metod *uporabnega poučevanja*, kot npr. igre vlog, da bi povečali stopnjo učne zapomnitve in zagotovili potencialno daljšo retencijo znanja (Acharya idr., 2018, str. 295).

V delu gimnazijskega UN za 70 ur pouka psihologije (2008), ki se nanaša na didaktična priporočila, je v razdelku Metode poučevanja in učenja (str. 22) navedeno: »Pouk psihologije naj bo pester in dinamičen, tako z vidika uporabljenih učnih metod kot z vidika uporabljenih organizacijskih oblik.« Pri poučevanju psihologije lahko igro vlog uporabljamo pri vsakem sklopu snovi in z vidika didaktike pri različnih oblikah izvajanja učnega procesa: pri uvajanju v novo snov kot motivacijski uvod, pri obravnavi snovi, utrjevanju znanja in preverjanju znanja (tudi ocenjevanju). Igra vlog je sistematična metoda, ki dopušča določene izvedbene variacije.

Izpostavljam o Armstrongove (2001) osnovne elemente igre vlog, opisane v kontekstu področja šolstva. Učenci so bodisi igralci bodisi opazovalci. Učence – igralce spodbudimo, da se vživijo v določeno vlogo, pri čemer lahko z igro predstavljajo svojo izkušnjo, ali pa se vživijo v vlogo, v kateri si zamislijo, kako naj bi posameznik v določeni vlogi reagiral.

Igrana situacija naj bo čim bolj podobna realni. Učenec naj upošteva navodila, scenarij in časovni okvir. Armstrong (2001) pravi, naj bo število vključenih oseb v igro določenih vlog podobno realni situaciji. Prav tako poudarja pomen percepcije na določeno vlogo, zato predlaga, naj učitelj predhodno razloži vloge in se učenec šele potem seznanji s scenarijem. Udeleženec vloge dojame drugače, če sledi predhodni razlagi ali če najprej prebere scenarij (Babcock idr., 1995, v Armstrong, 2001). Igralec lahko improvizira, a le znotraj dodeljene vloge. Navodila naj situacijo osvetlijo dovolj natančno, smiselno, kratko in jedrnato. Če je mogoče, naj bo tudi okolica, v kateri poteka igra vlog, čim bolj realistična (glede na možnosti preuredimo šolsko učilnico ali kak drug prostor). Učenci se v skupini pogovorijo o izvedbi glede na scenarij. Včasih si zapišejo dialog ali ključne besede ter se dogovorijo za rdečo nit izvedbe. Pri nekaterih učencih, ki se počutijo rahlo negotovo ali tesnobno, to zmanjšuje stres ali strah pred neznanim, pred nastopom. Če igro vlog uporabljamo večkrat ter ustrezno pojasnimo namen in pričakovanja, se učenci prilagodijo, stres pred izpostavljenostjo se zmanjšuje (Grose-Fifer, 2017), metodo pa sprejmejo kot ustaljen način učenja in poučevanja. Vendar nekateri učenci zaradi različnih vzrokov ne premagajo nelagodnosti, zato jih v igranje ne silimo, jih pa z drugačnimi nalogami vključimo v isto uro pouka. Nekateri igre vlog niso frontalno predstavljene, zato jih učenci ne doživljajo tako stresno.

SLOVENSKI MODEL IGRE VLOG PRI PSIHOLOGIJI

Na pragu 21. stoletja je na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo potekal projekt Razvijanje modelov poučevanja in učenja v osnovnih in srednjih šolah. Eden od rezultatov je bil priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike z naslovom Igra vlog in simulacija kot učna metoda. Avtorice prispevkov (Rupnik Vec idr., 2003) so se naslonile na vsebine UN za psihologijo, a so ga z določenimi primeri igre vlog presegle.

Čeprav je bil priročnik izdan pred prenovo še vedno aktualnega gimnazijskega UN za 70 ur iz leta 2008, pri osredotočanju na splošne cilje pouka psihologije (str. 6) ugotovimo, da metoda igre vlog dijakom omogoča spoznavanje temeljnih pojmov in zakonitosti v psihologiji,

povezovanje teoretičnih psiholoških spoznanj z vsakodnevnimi izkušnjami in situacijami, razvijanje sposobnosti kritične presoje rezultatov znanstvenega raziskovanja in sposobnost njihovega povezovanja z drugimi psihološkimi spoznanji, razvijanje zmožnosti samorefleksije ter spreminjanje samega sebe in svojega ravnanja, razvijanje strategij vseživljenjskega učenja, razvijanje spretnosti v medosebnih odnosih, učenje učinkovitega sporazumevanja, sodelovanja ter kakovostnih in odgovornih odnosov, razvijanje zavesti o različnih načinih ohranjanja psihičnega blagostanja posameznika in učenje njihovega uporabljanja. Po pregledu predlogov sprememb UN za gimnazijski program (predstavitel Tomaza Kranjca, videokonferenca ZRSŠ, 28. 5. 2020) bodo teme in vsebine igre vlog v priročniku uporabne tudi v prihodnje, zato je smiselno predstaviti osnovni okvir.

Tomić (2003, str. 100) izraz *»izkušensko učenje«* opredeli kot *»proces, v katerem se znanje (vedenje) ustvarja prek informacij izkušenj. Temeljna elementa učenja sta izkušnja in njena transformacija.«* Rupnik Vec (2003) Kolbovo teorijo izkustvenega učenja opredeljuje kot temeljni okvir, v katerega je vpeta shema igre vlog (in simulacije) v priročniku. Konkretna izkušnja pri učencu izzove že doživeto izkušnjo njega samega ali usmeri v premislek možne izkušnje, kar spodbudi kontekstu primerne procese, stanja in vedenje. Razmišljujoče opazovanje je pospremljeno z analizo v obliki samospraševanja ali učiteljevih vprašanj. V fazi abstraktne konceptualizacije učenec svoje izkušnje in izkušnje sošolcev umesti v splošni koncept razumevanja doživetega (ukvarja se z razlago pojmov in pojmovanja, kar vodi v preoblikovanje napačnih pojmov, primerjanje lastnih izkušenj s strokovnimi in znanstvenimi spoznanji ...). Aktivno eksperimentiranje učenca napoti, da v metodi igre vlog doživete izkušnje prenese v realno situacijo (bodisi v šoli ali izven šole v vsakdanje življenje).

Igra vlog – praktični primer, vpet v didaktično strukturo

V slovenskem priročniku Igra vlog in simulacije kot učna metoda (Rupnik Vec idr., 2003) so predstavljeni preizkušeni primeri igre vlog za vsak vsebinski sklop pouka psihologije po poenoteni shemi. Na konkretnem primeru bomo prikazali eno od možnosti uvoda v obravnavo ter deloma obravnavo značilnosti čustvene in socialne zrelosti skozi določena razvojna obdobja. Za razliko od primerov, navedenih v priročniku, bomo v nadaljevanju prikazali učiteljeve in dijakove možnosti razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc pri pouku. Oprli se bomo na pet dimenzij socialnega in čustvenega učenja oziroma kompetenc, ki veljajo tako za učence kot za učitelje (po Ross in Tolan, 2018):

- Samozavedanje (poznavanje lastnih čustev in občutkov, realistična ocena lastnih sposobnosti in spretnosti, samozavest ...)
- samouravnavanje (uravnavanje lastnih čustev, da so lahko opora in spodbuda za delo, da zmoremo obvladovati impulze, stresno situacijo ...)
- socialno zavedanje (zaznamo čustva drugih, se zmoremo postaviti v njihovo perspektivo, pozitivno vrednotenje raznolikosti, empatija ...)
- odnosne spretnosti (učinkovito ravnamo v odnosih, zmožnost sodelovanja, uporabljanje konstruktivne komunikacije, obvladovanje konfliktov, sodelovanje ...)
- odgovorno sprejemanje odločitev (ustrezna ocena tveganja, predvidevanje možnih posledic, osebna odgovornost, moralno-etična odgovornost ...).
- Pred izvajanjem učne enote se učitelj pripravi tako, da:
 - ugotovi, na kakšen način želi doseči namen;
 - oceni, kako dobro pozna metodo igre vlog po posameznih etapah;
 - premisli, ali dovolj pozna dinamiko medosebnih odnosov v oddelku;
 - presodi, ali je izbrani način ustrezen tako za učitelja kot učence;
 - dijakom natančno pojasni namen, cilje in potek;

- ima predstavo celotne izvedbe z osnovnimi delovnimi listi za dijake;
- ima pripravljene drugačne naloge za učence, ki jim omogoči neigranje.

Tabela 8: Didaktična struktura pri igri vlog

Poimenovanje teme: Meje moje svobode Poglavlje (učni sklop): Osebnost Tema: Čustvena in socialna zrelost ter razvoj osebnosti Časovni okvir: ena šolska ura			
Etapni načrt za učno enoto	Vsebina/komentar	Konkreten primer	Čustveno-socialne kompetence
Namen (tip učne ure)	Uvodna ura, obravnavanje nove snovi (usvajanje), utrjevanje, preverjanje, ocenjevanje.	Uvodna motivacija in obravnavanje nove snovi (kombinirana učna ura).	Učitelj: samozavedanje (zavedanje o dijakovem sodelovanju, lastnem doživljanju nepredvidenih situacij), sprejemanje odločitev. Dijak: ocena počutja v oddelčni skupnosti in zavedanja lastnega statusa med sošolci, izražanje samozavesti pred nastopanjem.
Učni cilji	<ul style="list-style-type: none"> • Vsebinski cilji (po UN upoštevaje Bloomovo taksonomijo) • Procesni cilji (izhajajoč iz Marzanove taksonomije) 	<ul style="list-style-type: none"> • Učenci poznajo čustvene in socialne značilnosti v različnih obdobjih življenja in jih znajo povezati s svojim življenjem. • Učenci razvijajo sodelovalno delo, urijo veščine komunikacije, razvijajo empatijo in sočutje. 	Učitelj: zavedanje odgovornosti za doseganje ciljev pri dijakih (priprava na pouk z vprašanji in/ali delovnimi listi). Dijak: z aktivno udeležbo pri pouku, avtorefleksijo in samoevalvacijo dokaže doseganje ciljev.

Etapni načrt za učno enoto	Vsebina/komentar	Konkreten primer	Čustveno-socialne kompetence
Kontekst	Opis situacije, v kateri se odvije vsebina zaigranega.	Igra vlog poteka frontalno. V času razglašene pandemije petčlanska družina živi v dvosobnem stanovanju v bloku. Med njimi poteka bogata dinamika odnosov, ki izpostavlja določene značilnosti vsakega od razvojnih obdobj.	Učitelj: socialno zavedanje (predvidevanje, kako bodo posamezni dijaki večji igranja določenih vlog). Učenec: premislek o lastnih izkušnjah in doživljanjih, o komunikaciji v družini v določeni starosti ter o doživljanju ugodja/neugodja trenutne situacije.
Vloge	Igralci (lahko samo igralci, lahko tudi opazovalci). Opazovalci (lahko samo opazovalci, lahko tudi igralci).	Igralci: družina – prvošolka, dijak drugega letnika SŠ, mama (stara 37 let), oče (star 50 let), babica – očetova mama (stara 75 let) Opazovalci (vsi, ki ne igrajo).	Učitelj: samozavedanje poznavanja dijakovih zmognosti; odgovorno sprejemanje odločitev, če si bodo dijaki sami izbirali vloge. Dijak: odgovorno sprejemanje odločitev, samozavedanje.
Scenarij	Opis dogodka po korakih. Opcije: a) Scenarij določi učitelj. b) Scenarij ustvarijo dijaki. c) Učitelj predlaga okvirni scenarij, dijaki ga dopolnijo.	Delovni list 1	Učitelj: zavedanje dijakovih zmognosti; ocena socialnih in čustvenih zmognosti dijakov, da ustvarijo lasten scenarij. Dijak: zaznavanje doživljanja ugodja/neugodja ob predstavljenem scenariju, ocena lastnih zmognosti in samozavesti za ustvarjanje novega scenarija.

Etapni načrt za učno enoto	Vsebina/komentar	Konkreten primer	Čustveno-socialne kompetence
Izvedbeni del: • priprava na vlogo	Vloge določi učitelj, žreb, izštevanka, dijak jo izbere.	Dijaki – družina – se pripravijo na igranje, dogovorijo vsebinski del in se posvetujejo o značilnostih določene socialne vloge. Dijaki – opazovalci – se seznanijo z delovnim listom in načinom reševanja.	Učitelj: odgovornost za dodelitev vlog; socialno zavedanje (če si vlogo izbere dijak). Dijak: socialno zavedanje (lastna vloga v odnosu do drugih).
• izvedba	Določimo čas izvajanja.	Do 15 minut.	Učitelj: zavedanje dijakovih zmožnosti, odnosne spretnosti. Dijak: samouravnavanje, odnosne spretnosti.
• analiza dogajanja	Pripravljena vprašanja za diskusijo (ustno in/ali delovni listi)	Vprašanja in naloge. Delovna lista 2a, 2b.	Učitelj: samouravnavanje, socialno zavedanje. Dijak: odnosne spretnosti, socialno zavedanje.
• abstraktna konceptualizacija	Pripravljena vprašanja za diskusijo (ustno in/ali delovni listi).	Vprašanja. Delovni list 3.	Učitelj: samozavedanje, samouravnavanje. Dijak: socialno zavedanje, odnosne spretnosti.
• aplikacija	Vprašanja in/ali naloge za praktično uporabo znanja (ustno in/ali delovni listi).	Vprašanja in/ali naloge. Delovni list 4.	Učitelj: odnosne spretnosti, odgovorno sprejemanje odločitev. Dijak: samozavedanje, odgovorno sprejemanje odločitev.

Delovni list 1 za dijake: Scenarij

Navodilo: V skupini skrbno preberite okvirni scenarij in sami dopolnite vsebinski del. Vsaki vlogi odmerite določen čas za izvajanje.

Družina živi štiri tedne v karanteni, pravkar se zbira h kosilu. Pogovor bo potekal o koronavirusu in upoštevanju zadnjih strokovnih nasvetov. Babica je oseba, ki pogosto tarna, boji se za svoje zdravje, saj posluša o obolelih starostnikih, je dokaj zagrenjena. Mrki oče živi pretežno z mobitelom in ves čas z nekom komunicira o delu. Mama je zadovoljna, da je vsak dan zbrana vsa družina. Med kosilom pove, da je klicala Miho-va razredničarka, ki pravi, da ga štiri tedne ni mogoče zaznati pri pouku. Miha se čudi in pojasnjuje, kako je s tem poukom na daljavo. Sedemletna Mici je precej živahna deklica, ki pogreša učiteljico in sošolce.

ALTERNATIVA

Pet dijakov prejme vsak po en delovni list, na katerem je opis le njegove vloge. V fazi priprave na vlogo se morajo seznaniti s preostalimi vlogami in razviti smiseln pogovor, ki kaže na izpostavljene značilnosti čustvene in socialne zrelosti osebe, ki v svoji starosti sodi v določeno razvojno obdobje.

Delovni list 2 za dijake: Analiza dogajanja

Analiza dogajanja izhaja iz izpoljenih delovnih listov, ki jih dijaki prejmejo tik pred igranjem. Učitelj razloži navodila za izpolnjevanje. Vprašanja so usmerjena v vsebinski in doživljajski del izvedbe (s poudarkom na refleksiji čustveno-socialnih procesov).

DELOVNI LIST 2A ZA IGRALCE

Navodilo:

Reši po končani igri. Vprašanja se nanašajo na doživljanje med igro in predznanje, iz katerega izhajaš med igranjem.

Kako si se počutil v vlogi _____? (Dopiši igrano vlogo.) Pojasni.

V kolikšni meri si se zavedal lastnih doživljanj v svoji vlogi? (Na črti ustrezno označi z x.)

Sploh se nisem _____ Zelo močno

Kako si se počutil v vlogi družinskega člana? Pojasni.

Kakšen odnos si imel do ostalih vlog med igranjem? Razloži.

Koliko sodelovanja ti je bilo po tvoji oceni omogočenega s strani drugih družinskih članov? Razloži.

Ali si med igranjem zaradi poteka pogovora med člani družine spreminjal stališča do teme, o kateri je tekel pogovor? Utemelji.

Katero vlogo bi igral ob ponovljenem igranju? Pojasni.

Na katero predznanje z vidika čustvene in socialne zrelosti ter različnih razvojnih obdobj si se opiral pri igranju? Napiši ključne besede: _____

DELOVNI LIST 2B ZA OPAZOVALCE

Učitelj pojasni navodila. Dijaki v preglednico izpolnjujejo le to, kar opazijo, in sicer le z eno besedo. Učitelj navede primer za besedno izražanje čustev, nebesedno izražanje in enako za socialno zrelost. Pomembno je, da dijak ve, kaj mora beležiti, ter da z beleženjem ne porabi preveč časa, saj mora spremljati dogajanje, pri čemer ne sme motiti igralcev.

Navodilo: Izpolnjevaj med igranjem. Osredotoči se na igro in opaženo ustrezno beleži le s ključno besedo.

Razvoj/značilnosti	Čustvena zrelost		Socialna zrelost	
	Besedno izražanje	Nebesedno izražanje	Besedno izražanje	Nebesedno izražanje
Otrok				
Mladostnik				
Zgodnja odraslost (mama)				
Srednja odraslost (oče)				
Pozna odraslost (babica)				

Navodilo: Na spodnja vprašanja odgovori po igranju.

Pri kateri vlogi imaš največ zapisanega? Pojasni.

Katere osebe so izkazovale konstruktivni način spoprijemanja s situacijo in katere nekonstruktivnega? Utemelji.

Kako naporno je biti v vlogi opazovalca, če izpolnjuješ delovni list? Pojasni.

Koliko si pozoren na značilnosti čustvene zrelosti pri opazovanju igralcev in koliko na sogovornika v vsakdanjem življenju? Razloži.

S pomočjo odgovorov pojasni, katere so bistvene značilnosti socialne zrelosti.

Učiteljeva vprašanja se nanašajo na izpolnjena delovna lista igralcev in opazovalcev. Spodbuja razpravo, ki bi omogočala doseganje ciljev, in ne izpostavlja dijakov, ampak vloge.

Delovni list 3 za učitelja: Abstraktna konceptualizacija

Učenci naj iz zaigrane vsebine in odgovorov na delovnih listih oblikujejo splošne sklepe, vsebine povežejo s teoretskimi spoznanji in razvijejo kritičen odnos do vsebine. Učitelj naj spodbudi k razpravi med učenci – igralci in učenci – opazovalci, npr. ali/kako sta bila zelena zaigrana vsebina in način sprejeta med opazovalci in igralci, ter odgovore poveže z vsakdanjim življenjem, ko se znajdejo v prvi ali drugi vlogi. Učitelj učence usmeri v razmislek o vsebinskih povezavah obravnavane teme z drugimi temami v okviru UN 70 ur psihologije ali z drugimi predmeti.

Delovni list 4 za učitelja/dijake: Aplikacija

V tem delu strategije izvedbe se usmerimo v prihodnost, v predvidevanja, kje so omenjene izkušnje uporabne, v napovedovanje, kako lahko uporabimo pridobljeno znanje in izkušnje. Iz primera učitelj izpostavi prikaz že naučenega znanja (dijaki Lahko uporabijo odgovore na obeh delovnih listih 2a in 2b, npr. čustva, neverbalna komunikacija, konstruktivno in nekonstruktivno spoprijemanje z obremenitvami ...) in nakaže prihodnje vsebine (stališča, predsodki, stereotipi, različne oblike socialnega vedenja, vrednote). Učitelj dijake spodbudi k razmišljanju o izkušnjah, uporabnih za prihodnje situacije, npr. kaj so se iz realnega doživljanja karantene naučili, kako so jo doživljali, kako so reševali problem omejevanja socialne bližine in čustvenih stisk, kaj predvidevajo, da se bo spremenilo/kaj bo drugače, če se bomo ponovno znašli v karanteni na ravni države, občin, šole, domačega okolja ... Kaj dijaki predlagajo? Učitelj dijake usmeri k izdelavi naloge: Ustvarite načrt kvalitetnega preživljanja časa v karanteni (zaradi zdravstvenih razlogov) za osebe v različnih razvojnih obdobjih.

Tema bi lahko bila predstavljena tudi v kateri od drugih oblik igre vlog, npr. okrogle mize, radijske oddaje (s povabljenim strokovnjakom/-i; misel tedna), kongresa (posveta, srečanja strokovnjakov), promocije knjige, delovne skupine ali demonstracije principa (Rupnik Vec, 2003, str. 23–25).

Za metodo igre vlog je značilno, da dijaki z igro izpostavijo več ustreznih in smiselnih vsebin in problemov/rešitev, kot jih lahko učitelj načrtuje. Aktivni udeleženci v tem načinu učenja in poučevanja so tako učenci kot učitelji. Med izvajanjem je lahko učitelj v vlogi spodbujevalca in budnega/kritičnega opazovalca vsebinskega vidika, saj v zaključnem delu spodbuja k povratni informaciji v obliki refleksije in samoevalvacije. To velja tako za učence (Krošel, 2003) kot učitelja (Ribič Hederih, 2003).

Če povzamemo, igro vlog kot didaktično metodo priporočamo, saj je učenec aktivno vključen v proces učenja in poučevanja (Howell, 1991, v Westrup in Planander, 2013), omogočeno mu je, da se vživi v realen problem vsakdanjega življenja in delovnega procesa (Rao in Stupans, 2012), da sprejme odločitve, ki presegajo siceršnjo aktivnost v socialnem okolju, saj se učenec znajde v oceni svoje vloge in socialni interakciji, ki vpliva na odzive drugih (Westrup in Planander, 2013), spozna situacije vsakdanjega življenja v varnem okolju oddelčne skupnosti in prejme takojšnjo povratno informacijo ter razvija različne perspektive zaznavanja določene situacije. Študija avtorjev Acharya idr. (2018) kaže na statistično značilne razlike v znanju med eksperimentalno skupino, ki je uporabljala igro vlog, in kontrolno skupino. Pa vendar Armstrong (2001) sprašuje, ali postaviti učenca v socialno vlogo sebe (1. oseba) ali koga drugega oziroma v vlogo, pri kateri si učenec predstavlja, kako bi kdo reagiral v socialni vlogi drugega (3. oseba). Stevens (2015) ugotavlja, da večina sodelujočih z vidika učinkov igro vlog ocenjuje pozitivno, za manjšino pa je neučinkovita, kar velja za učence s šibkim znanjem in za pouk nepripravljene učence. Praksa kaže, da so lahko določene vsebine za izvajalce igre vlog pri frontalnem načinu izpostavljanja preveč stresne, zato naj učitelj učencu omogoči drugo obliko sodelovanja pri pouku. Učitelj ima možnost izbirati različne načine poučevanja glede na cilje, ki jih pri določenih učencih zasleduje z izbrano vsebino. Če v posameznih korakih dopušča dijakovo možnost soustvarjanja pouka, se krepi didaktična kompetenca tako pri dijaku kot pri učitelju (Klingberg, 1990, v Jank in Meyer, 2006).

Zaključek

Igra vlog je le ena od možnih metod za spodbujanje socialnega in čustvenega učenja pri pouku psihologije. Sklenemo lahko, da bi morala biti opora socialnemu in čustvenemu učenju pomembna prioriteta vseh učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja. Da bi bilo to mogoče, pa bi bilo najverjetneje treba modificirati obstoječi način izobraževanja učiteljev (glej npr. Korthagen, 2009; Korthagen in Vasalos, 2010).

LITERATURA

- Acharya, H., Reddy, R., Hussein, A., Bagga, J. in Pettit, T. (2018). The effectiveness of applied learning: an empirical evaluation using role playing in the classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 12(3), 295–310. <https://doi.org/10.1108/JRIT-06-2018-0013>
- Armstrong, J. S. (2001). Role playing: A method to forecast decisions. V J. Scott Armstrong (ur.), *Principles of Forecasting: A Handbook for Researchers and Practitioners* (str. 1–13). Kluwer. http://repository.upenn.edu/marketing_papers/152
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Blakemore, S. J. (2011). Imaging brain development: The adolescent brain. *NeuroImage*, 61(2), 397–406. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.11.080>
- Blakemore, S. J. in Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187–207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. in Gootman, J. (ur.) (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L. ... Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163–176. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/jora.12039>

- Grose-Fifer, J. (2017). *Using role-play to enhance critical thinking about ethics in psychology*. John Jay College of Criminal Justice. City University of New York (CUNY), 213–223. https://academicworks.cuny.edu/jj_pubs/140
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Korthagen, F. A. J. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem procesu. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 4–14.
- Korthagen, F. A. J. in Vasalos, A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 5–21.
- Kranjc, T. (2020). *Predstavitev predlogov sprememb UN za gimnazijski program*. Videokonferenca. ZRSŠ.
- Krošel, N. (2003). Evalvacija in samoevalvacija učenca. V T. Rupnik Vec (ur.), *Igra vlog in simulacija kot učna metoda* (str. 52–65). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S. ... Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P. in Lerner, R. M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology*, 22(4), 759–770. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000441>
- Li, Y. in Wright, M. F. (2014). Adolescents' social status goals: Relationships to social status insecurity, aggression, and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 146–160. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z>
- Nishina A. in Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. in Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49 (3), 339–359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Padmanabhan, A., Geier, C. F., Ordaz, S. J., Teslovich, T. in Luna, B. (2011). Developmental changes in brain function underlying the influence of reward processing on inhibitory control. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1(4), 517–529. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.06.004>
- Pušnik, M. (2005). Od znanja h kompetencam. V A. Zupan (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 132–150). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Rao, D. in Stupans, I. (2012). Exploring the potential of role play in higher education: Development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 427–436. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728879>
- Ribič Hederih, B. (2003). Samoevalvacija učitelja. V T. Rupnik Vec (ur.), *Igra vlog in simulacija kot učna metoda* (str. 47–51). Ljubljana: ZRSŠ.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.
- Roka v roki. *Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost* (b. d.). <http://handinhand.si/?lang=sl>
- Ross, K. M. in Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38 (8), 1170–119. <https://doi.org/10.1177%2F0272431617725198>
- Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C. in Cross, D. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1835–1848. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01067-2>
- Rupnik Vec, T. (2003). Igra vlog in simulacija – splošno. V T. Rupnik Vec (ur.), *Igra vlog in simulacija kot učna metoda* (str. 10–46). Ljubljana: ZRSŠ.
- Shin, H. in Ryan, A. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior: Teacher emotional support matters. *Developmental Psychology*, 53, 114–125. <https://doi.org/10.1037/dev0000250>
- Sijtsema, J., Veenstra, R., Lindenberg, S. in Salmivalli, C. (2009). An empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57–67. doi:10.1002/ab.20282
- Smith, S., Dutcher, K., Askar, M., Talwar, V. in Bosacki, S. (2019). Emotional competencies in emerging adolescence: Relations between teacher ratings and student self-reports. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 19–28. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1455059>
- Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: reflexions from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481–492. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020778>
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk PISA 2018. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Pedagoški inštitut.
- Tacol, A., Lekić, K., Juričič Konec, N., Sedlar Kobe, N. in Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Tomič, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.

- Učni načrt. Psihologija, gimnazija, 70 ur (2008). http://eportal.mss.edus.si/ms-swww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_psihologija_gimn_70_ur.pdf
- Vollet, J. V., Kindermann, T. in Skinner, E. (2017). In peer matters, teachers matter: peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109, 635–652. <https://doi.org/10.1037/edu0000172>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. in Gullota, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. V J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg in T. P. Gullota (ur.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (str. 3–19). Guilford.
- Westrup, U. in Planander, A. (2013). Role-play as a pedagogical method to prepare students for practice: The students' voice. *Högre utbildning*, 3 (3), 199–210.
- Zupančič, M. (2004). Socialna kognicija in moralni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 612–632). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2004). Socialni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 589–611). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- ZGim: *Zakon o gimnazijah* (2007). Uradni list RS, 1/2007.
- ZOŠ: *Zakon o osnovni šoli* (2006). Uradni list RS, 12/1996.
- ZPSI-1: *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Uradni list RS, 79/2006.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. in Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17, 191–192. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Jasna Vesel

Vloga predmeta psihologija v interdisciplinarnem tematskem sklopu

V prispevku sta predstavljena okvirni koncept interdisciplinarnega tematskega sklopa (ITS) v gimnazijskem programu ter vloga psihologije kot nosilnega predmeta v ITS. Opisani so način načrtovanja ITS v timu učiteljev, nastajanje idejnega načrta za oblikovanje ITS Nevroznanost za srednješolce, izbrane teme iz psihologije ter načrtovanje avtentične naloge. Priložen je celovit učni načrt za 2. letnik ITS Nevroznanost za srednješolce kot primer skupnega načrtovanja pouka predmetov psihologija, biotehnologija, biologija, športna vzgoja in slovenščina.

Uvod

KONCEPT INTERDISCIPLINARNEGA TEMATSKEGA SKLOPA

V zadnjih dveh desetletjih so se iz pedagoške teorije (s podporo številnih razvojnih projektov Zavoda RS za šolstvo) med učitelje in v prakso poučevanja v gimnazijskem izobraževanju prebijali številni novi koncepti. Uvajanje kognitivno-konstruktivističnega pristopa k poučevanju je pomenilo temeljni teoretski preobrat v koncipiranju učenja, poučevanja in znanja (Marentič Požarnik, 2008). Namesto učitelja kot glavnega vira znanja, frontalnega poučevanja, pomnjenja, ponavljanja in učnih

navad iz behavioristične paradigme učenja in poučevanja so posodobitve tudi v gimnazijskem kurikulumu spodbudile pristope, ki omogočajo aktivno vlogo učenca v procesu učenja in olajšujejo njegovo konstruiranje znanja. Številna izobraževanja in projekti so bili usmerjeni v razširjanje in poglobljanje znanja učiteljev o različnih novejših taksonomijah znanja, o elementih procesnega poučevanja in o poučevanju za razumevanje (Kompere, 2003; Rutar Ilc, 2003; Rutar Ilc, 2012; Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010), o razvijanju kritičnega mišljenja učencev (Rupnik Vec in Kompere, 2006; Rupnik Vec, 2015) ter o drugih posodobitvenih konceptih.

S spremljanjem sodobnih izobraževalnih politik drugih evropskih držav smo po letu 2008 tudi pri nas odpirali vprašanje, kako naj bodo organizirani sodobni kurikuli v sodobni, hitro spreminjajoči se družbi (Rutar Ilc, 2012; Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010). Posodabljanje gimnazijskih učnih načrtov je med drugim za vse predmete prineslo spoznavanje ocenjevanja kompleksnih dosežkov (Celin, 2013), kompetenčnega pristopa ter samoregulacijskega učenja (učenje učenja). Med številnimi novimi koncepti je v posodobitvah zelo poudarjen razvoj integrativnega kurikula. Integrativni kurikulum temelji na povezovanju znotraj predmetov in med predmeti, v katerem učni proces osmišlja in usmerja skupni problem oziroma iskanje odgovora na skupno problemsko vprašanje. Prve praktične izkušnje je omogočil že projekt evropskih oddelkov v gimnazijskih programih (med letoma 2003 in 2010), ki je razvil medpredmetno in kurikularno povezovanje ter s tem tudi sodelovalno in timsko poučevanje (Polak, 2007; Pavlič Škerjanec, 2012; Rutar Ilc, 2012; Rutar Ilc in Pavlič Škerjanec, 2010). Težnja k omogočanju integrativnega kurikula v gimnazijah se z oblikovanjem povsem »novih« predmetov, ki jih do sedaj še nismo poznali, nadaljuje k oblikovanju interdisciplinarnih tematskih sklopov.

Interdisciplinarni tematski sklop (v nadaljevanju ITS) je pomembna novost v gimnazijskem predmetniku, ki se je prvič začela izvajati v gimnazijah v šolskem letu 2018/19. Konceptualna zasnova tega novega »predmeta« v gimnaziji nadaljuje prizadevanja za vpeljevanje integrativnega kurikula v gimnazije, umeščanje kompleksnih dosežkov v učiteljevo načrtovanje pouka ter aktivno vlogo dijaka pri konstruiranju lastnega razumevanja (Rutar Ilc, 2012; Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010). Načela ITS, nekateri elementi organizacije ITS na šolah in priporočila

za načrtovanje teh vsebin so dosegljivi na spletni strani Zavoda RS za šolstvo (Rojc, 2020; Zavod RS za šolstvo, 2020a).

ITS pomeni težnjo k dvigu kakovosti učnih dosežkov ter povečanju izbirnosti v gimnaziji, z njim želimo spodbuditi usvajanje znanja na višjih taksonomskih ravneh (krepitev kompleksnih miselnih procesov in veščin ter preverjanje in ocenjevanje kompleksnih dosežkov in rezultatov). Omogočili naj bi razvoj kakovostnega znanja za nadaljevanje študija ter uresničevanja posebnih interesov in potencialov dijakov. Spodbudili naj bi povezovanje znanja različnih predmetov oziroma disciplin in reševanje kompleksnih problemov ter omogočili razvoj znanj in veščin (funkcionalna znanja) za obvladovanje lastnega življenja, razumevanje in smiselno sodelovanje v družbi ter izbire študija. ITS šolsko delo načrtno povezuje z avtentičnimi življenjskimi situacijami ter spodbuja aktivno spoznavanje in delovanje v ožjem in širšem družbenem okolju. Hkrati spodbuja razvoj samostojnosti, inovativnosti in ustvarjalnosti dijakov. Končni cilj je doseganje odličnosti in zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe na izbranem področju ter spodbujanje timskega dela in sodelovalne kulture.

Šola oblikuje ITS v obsegu izbirnih predmetov v 2. in 3. letniku (105 ur letno, skupno 210 ur v dveh letnikih). Bistveno je, da z ITS krepimo različna interesna področja dijakov in njihovo odličnost, aktualiziramo šolske vsebine ter šolo odpiramo v okolje.

Dijaki izberejo ITS v okviru ponudbe šole. Šola organizira predstavitve ponujenih ITS. Postopek ponudbe ITS in izbire s strani dijakov izvedemo ob koncu pouka v prvem letniku. ITS je v urnik umeščen kot blok dveh ali treh ur skupaj, pri čemer ga ocenjujemo in je sestavina izbirnega dela gimnazijskega programa.

ITS je vsebinsko zaokrožena celota, s katero se uresničujejo in poglobljajo medsebojno povezani cilji najmanj treh predmetov, učne vsebine pa morajo izhajati iz izbirnih delov učnih načrtov treh predmetov. Slovenščina je obvezno vključena v poljubni količini ur kot podporni predmet za razvijanje veščin govornega nastopanja ter strokovnega in esejističnega pisanja dijakov.

Učitelji izdelajo načrt izvedbe s časovno opredelitvijo in v njem jasno opredelijo skupne pričakovane rezultate. Pri izvajanju ITS cilje in vsebine povezujejo z avtentičnimi učnimi situacijami (življenjski problemi in

izzivi za dijake), pri dijakih razvijajo uporabna znanja ter spodbujajo in razvijajo njihovo ustvarjalnost in inovativnost.

Če povzamem, ITS vsebinsko, učnociljno in didaktično oblikujejo učitelji najmanj treh predmetov (poleg slovenščine kot podpornega predmeta), ki prepoznajo skupno povezanost. Zahtevnost načrtovanja takega predmeta je torej precejšnja. Poleg smiselnega umeščanja učnih vsebin iz izbirnih delov učne snovi treh predmetov načrtovanje predvideva, da učitelji poznajo in uporabljajo projektni pristop pri poučevanju ter znajo s formativnim spremljanjem vključevati dijake v načrtovanje učnih vsebin in oblikovanje kriterijev ocenjevanja. Načrtovanje ITS zahteva predvsem osmišljanje pridobljenega znanja skozi praktično in življenjsko uporabno znanje, ki ga dijak izkaže v sodelovanju in izdelavi avtentične naloge, ki naj bi bila povezana tudi z lokalnim okoljem.

Tako oblikovan ITS dijakom ponudimo v izbiro in ga izvajamo, če je med dijaki dovolj interesa zanj, in sicer eno ali dve šolski leti (odvisno od organizacije ITS na posamezni šoli). Vendar posamezen ITS ni nekaj dokončnega, trajnega ali predpisanega znotraj predmetnika posamezne šole. Vsako leto lahko učitelji na šoli oblikujejo nove ITS, ki jih dijakom ponudimo ob koncu prvega letnika. Tako lahko znotraj šol nastaja neka vrsta »konkurence intelektualnih vsebin«, ki jih dijaki izbirajo kot zanimive.

V nadaljevanju predstavljam izkušnjo nastajanja in oblikovanja ITS, v katerem je psihologija nosilni predmet na Gimnaziji in srednji šoli Kočevje.

ITS Nevroznanost za srednješolce

Prve osnutke novega »medpredmetnega in povezovalnega« načrtovanja učnih vsebin v obliki ITS smo na šoli oblikovali spomladi 2018. Kot razvojna gimnazija smo se vključili v projekt PODVIG – Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo in poteka v letih 2017–2022 (Zavod RS za šolstvo, 2020b).

Izbrane vsebine smo kot enoletni ITS predmet prvič poskusno izvajali v šolskem letu 2018/19. Navodila o načinu organiziranja ITS na šolah so bila v tem obdobju še v nastajanju, zato so se postopno spreminjala in

dopolnjevala. Organizacija pouka na naši šoli je nato narekovala potrebo, da ITS predmet oblikujemo in dijakom ponudimo ob koncu prvega letnika kot dvoletni predmet, ki se izvaja v obsegu 105 ur letno v 2. in 3. letniku (skupno 210 ur). Na tak način poteka poučevanje ITS Nevroznanost za srednješolce v šolskih letih 2019/20 (2. letnik) in 2020/21 (3. letnik). Fleksibilnost izbire kljub temu ostaja, saj si lahko dijak, ki ta ITS izbere ob koncu 1. letnika, premisli in ob koncu 2. letnika zamenja izbrani ITS predmet (na šoli istočasno potekajo trije različni ITS).

Pobudo za oblikovanje ITS Nevroznanost za srednješolce sem spomladi 2018 podala kot učiteljica psihologije ter k sodelovanju povabila učiteljici biologije in kemije na moji šoli. Poiskale smo izbirne učne vsebine, vsaka v svojem učnem načrtu. Toda kaj je tisto, kar nas vse tri povezuje? Kaj nam je skupno? Kako lahko druga drugo podpiramo skozi učne vsebine in znanje naših treh predmetov? Kaj je pravzaprav moj osebni vsebinski in strokovni cilj pri tem predmetu?

Pri razmišljanju o teh vprašanih sem se naslanjala na nekatere ideje in znanja iz različnih projektov in izobraževanj Zavoda RS za šolstvo, pri katerih sem sodelovala v preteklih letih: npr. o procesnem poučevanju (Rutar Ilc, 2003), o preverjanju in ocenjevanju kompleksnih dosežkov dijakov ter o aktivni vlogi dijaka (Rupnik Vec, 2005, 2010).

Glavno oporo pri razmišljanju o novem konceptu načrtovanja in poučevanja ITS pa mi je (ali, bolje rečeno, nam je na šoli) omogočalo poglobljeno poznavanje vzratnega načrtovanja (angl. backward design) avtorjev McTighea in Wigginsa (2004, 2005), ki v svojem modelu načrtovanja poučevanja razlagata in s številnimi praktičnimi primeri prikazujeta, kdaj učitelj učno snov samo »predeluje« (in dijaki samo memorirajo) ter kdaj zna poučevati zato in tako, da bi dijaki tudi razumeli (angl. understanding by design, skrajšano UBD).

Med letoma 2010 in 2015 smo na Gimnaziji in srednji šoli Kočevje kar z navdušenjem spoznavali vzratno načrtovanje, oblikovali smo predavanja za sodelavce in primere učnih priprav. Bistveno je bilo spoznati, kako učne vsebine načrtovati tako, da učitelj najprej sam pri sebi »izlušči« lastno veliko idejo (ali ideje) predpisane učne snovi in kako jo nato »vzratno« načrtuje (glej primer: Vesel idr., 2010).

Teoretično dobro utemeljen sistem UBD učitelju omogoča bistveno drugačno »tehniko« načrtovanja poučevanja, kot smo je navajeni. Pri

UBD učitelj na začetku šolskega leta ne začne z razmislekom, katero učno snov bo predelal v katerem mesecu v šolskem letu. Načrtovati začne tako, da šolsko leto v »mislih vozi vzvratno«: od cilja po poti nazaj na začetek pouka, in sicer zato, da jasno določi, »kam želi priti«. UBD temelji na treh korakih oziroma fazah načrtovanja.

V prvi fazi (*določanje pričakovanih učnih dosežkov*) učitelj določi, kaj so pričakovani rezultati učenja, in razmišlja o tem, katere dolgoročne transferne cilje želi doseči, do katerih spoznanj naj bi prišli dijaki, katera bistvena vprašanja bodo raziskovali ter katera znanja in spretnosti bodo pridobili.

V drugi fazi (*določanje sprejemljivih dokazil učenja*) učitelj določa, kako in katere naloge bodo dijaki izvedli, da bodo dokazali razumevanje in transferno znanje. Šest značilnosti razumevanja deluje kot pripomoček učitelju pri oblikovanju ustreznih nalog za ocenjevanje: razlaga (dijaki posplošijo, povezujejo, sklepajo, znajo pojasniti z lastnimi besedami), interpretacija (dijaki ponudijo verjetno razlago besedila, podatkov in izkušenj), uporaba (dijaki so zmožni prenašanja, prirejanja, prilagajanja in naslavljanja novih problemov), perspektiva (dijaki so sposobni pogleda z različnih zornih kotov), vživljanje (dijaki so se sposobni vživeti v osebe ali like) in samopoznavanje (dijaki so se sposobni samooceniti in prepoznati meje svojega razumevanja, sposobni so torej metakognicije).

GRASP je akronim, ki učitelju pomaga oblikovati avtentične scenarije za izvedbene naloge: cilj (angl. goal; ciljna ali izzivalna trditev v scenariju), vloga (angl. role; vloga dijakov v scenariju), publika (angl. audience; ciljna publika ali stranke, na katere morajo dijaki pomisliti pri izvedbi naloge), situacija (angl. situation; določen je kontekst, njegove omejitve in možnosti) in izdelek (angl. performance; določeno znanje, nastop ali pričakovan izdelek).

V tretji fazi (*načrtovanje učnih izkušenj*) učitelj načrtuje zaporedje dejavnosti, učne izkušnje in razlage, ki bodo dijake vodile k doseganju pričakovanih rezultatov in uspehu pri ocenjevanju. V tej fazi moramo zagotoviti, da to, kar poučujemo, in način, kako poučujemo, logično izhaja iz prve in druge faze. Poučevanje za razumevanje zahteva, da dijakom omogočimo priložnosti za sklepanje in lastno posploševanje, pri čemer ima lahko učitelj bolj mentorsko vlogo. Razumevanje morajo aktivno oblikovati dijaki sami, ne moremo jim ga »povedati«. Tretjo fazo uspešno načrtujemo z upoštevanjem navodil WHERE TO, kar nam pomaga oblikovati logičen načrt učenja in vključiti vse ključne elemente:

- kam (angl. where; učitelj zagotovi, da dijaki vidijo celotno sliko, znajo odgovoriti na vprašanja »Zakaj? ali Čemu?« in spoznajo pričakovane končne dosežke učenja),
- zgrabite (angl. hook; učitelj dijake takoj potopi v ideje in probleme učnega sklopa ter jih vključi v miselno provokativne izkušnje, izzi-ve ali vprašanja, ki so v središču sklopa),
- opremite, izkusite (angl. equip, experience; učitelj dijake opremi s potrebnimi orodji, viri, veščinami in informacijami, da lahko dosežejo želeno razumevanje in uspešno izpolnijo nalogo za izvedbo končne oziroma avtentične naloge),
- ponovno premislite (angl. rethink; učitelj poglobi razumevanje s spremembo zornega kota, sklepanjem, spodbijanjem predhodnih predpostavk ter uvajanjem novih dokazov in idej ter dijakom omogoči priložnosti za ponoven razmislek o velikih idejah ali napredku ter pregled lastnega izdelka),
- ovrednotite (angl. evaluate; učitelj dijakom zagotovi povratno informacijo, diagnostično in formativno, ter omogoči priložnosti, da se sami ocenijo in prilagodijo),
- naredite po meri (angl. tailor; učitelj personalizira učenje s pomočjo diferenciacije navodil, nalog in ocenjevanja),
- organizirajte (angl. organise; učitelj načrtuje zaporedje dejavnosti, ki ustreza ciljem za razumevanje; tako lahko tudi podvomi v zaporedje učne snovi, ki ga predlaga učbenik itd.).

Skozi »očala« vzvratnega načrtovanja sem razmišljala, kaj je zares velika in pomembna stvar, zaradi katere je pomembno in vredno, da vsak mlad človek spozna psihologijo. Možnosti je seveda zelo veliko, vsak učitelj bi to lahko povedal po svoje. In prav v tem je največji čar (!) in možen izvor učiteljeve ustvarjalnosti znotraj predmeta ITS. Moja premissljevanja niso vedno tekla gladko in brez težav. Pogosto me je oviral »učiteljski« ali, bolje rečeno, »maturitetni« vidik: vse je pomembno! Pa vendar sem še naprej iskala »veliko idejo« učne snovi psihologije, ki jo želim posredovati dijakom. Kaj od vsega, kar jim povem, o čemer se pogovarjamo pri pouku, kar se sami naučijo ali jih morda nauči matura iz psihologije, je zares življenjsko pomembno? Kaj je tisto v znanju gimnazijske psihologije, kar

kot učiteljica želim, da »odnesejo v življenje«? S pomočjo lastnih miselnih eksperimentov se mi je postopoma izoblikovalo prepričanje, da je zame kot učiteljico psihologije zares pomembno, da gimnazijci kot bodoči mladi intelektualci **svoje telo povežejo s svojo duševnostjo**: da spoznajo možgane kot najbolj zapleten organski sistem v vesolju, ki omogoča kompleksno psihično delovanje ter pojav zavesti. S tako ubesedeno »veliko idejo« sem lahko našla povezanost psihologije in biologije v skupnem obravnavanju živčnega sistema in evolucije možganov ter kemije/biotehnologije z laboratorijskim pristopom raziskovanja psihoaktivnih substanc (sladkorja, kofeina, alkohola, prehranskih dodatkov, konzervansov in drugih dodatkov v procesirani hrani). Ob skupnem ustvarjalnem brainstormingu možnih povezovalnih točk treh predmetov je v treh letih nastal učni načrt ITS Nevroznanost za srednješolce. Vključuje predpisane organizacijske in didaktične zahteve izvajanja ITS. Vsako leto v našem timu treh učiteljic nastajajo nove ideje, saj so možnosti za izboljšanje načrtovanja in izvajanja tega ITS odprte.

Prva tri leta izvajanja ITS Nevroznanost za srednješolce kažejo, da smo z vsebino in načinom poučevanja »zadeli« zanimanja mladostnikov v našem okolju. Zanimanje dijakov za ta ITS je na naši šoli namreč zelo veliko. Ker se nanj vsako leto prijavi preveliko število dijakov, ima šola težave pri uravnavanju števila dijakov pri ostalih ponujenih ITS. V šolskem letu 2020/21 je šola že drugič zapored vpeljala selekcijski pristop, pri čemer so kandidati oblikovali motivacijsko pismo kot del prijave k ITS Nevroznanost za srednješolce.

Načrtovanje pouka v ITS in izbrane vsebine iz psihologije

Za izvajanje ITS smo v timu sodelujočih učiteljic in učiteljev (psihologija, biotehnologija, biologija, športna vzgoja in slovenščina kot podporni predmet) za vsak letnik posebej (ločeno za 2. in 3. letnik) oblikovali naslednje tri dokumente:

- vsebinski učni načrt s sklopi učne snovi (vključuje cilje ITS, izbrane učne vsebine, pričakovano znanje in veščine dijakov ter pričakovano avtentično nalogo dijaka),
- kriterije preverjanja in ocenjevanja znanja (opisuje število in vrsto ocen v posameznih etapah poučevanja, način ocenjevanja avtentične naloge ipd.),

- časovnico učne snovi (vključuje potek oziroma zaporedja predvidenih učnih vsebin treh predmetov za celotno šolsko leto, predvidene dogodke gostujočih predavateljev in/ali obiske dogodkov izven šole).

V šolskem letu 2020/21 je v ITS Nevroznanost za srednješolce v 2. letniku vsebinski poudarek na spoznavanju možganov kot dela živčnega sistema, ki je nosilec psihičnih procesov in zavedanja. Hkrati je poudarek na spoznavanju in pogovorih z dijaki, kako ljudje na različne načine hote ali nehote vplivamo na delovanje možganov (in s tem na lastno miselno, čustveno in motivacijsko počutje). Povezovalno nit vseh izbranih tem pri štirih predmetih v 2. letniku smo poimenovali »vrvež v moji glavi«, po prisposodbi z znanim animiranim filmom *Inside Out* (2015, v slovenskem prevodu *Vrvež v moji glavi*). Pouk poteka vsak teden v bloku treh ur, posamezen predmet poteka v strnjeni obliki zaporednih tednov, vendar se lahko izvedba prilagaja tudi glede na potek pouka. Uvodne ure so namenjene predstavitvi ITS dijakom, nato poteka strnjen pouk biotehnologije, biologije in psihologije, z vključevanjem športne vzgoje in slovenščine proti koncu šolskega leta, ko dijaki pripravljajo avtentično nalogo. Tudi letos bodo pripravili poljudnoznanstveni prispevek na znanstveni konferenci o možganih.

Učne vsebine vseh predmetov se prepletajo okoli centralne teme možgani in načini, kako hote ali nehote vplivamo nanje. Tako se dijaki pri biotehnologiji seznanjajo z učinki sladkorja in nekaterih psihoaktivnih substanc na možgane (kofein, alkohol), pri biologiji pa spoznavajo evolucijo živčnega sistema, zgradbo in fiziologijo nevrona ter sinapse.

Pri psihologiji spoznavajo naslednje teme: anatomijo in evolucijo možganov homininov, možgane kot čudež narave, posledice, ko možgani ne delujejo več dobro, številke o možganih (npr. število nevronov v možganih), mite o možganih ter Yerck-Dodsonovo zakonitost vzburjenosti možganske skorje. Zelo veliko dijakom pomeni razumevanje, katere motivacijske strategije uporabljajo (ali bi jih lahko uporabljali) za namene povečevanja učinkovitosti delovanja možganov ter katere strategije sproščanja poznajo v te namene. To temo povezujemo z biotehnologijo in biologijo z vidika opazovanja vsakdanjega življenja in pogovorov, zakaj je alkohol tako pogosta nezdrava strategija pomirjanja

med ljudmi. Pri psihologiji nato obravnavamo duševna stanja, kot so aktivna budnost (pozornost, koncentracija, izkušnja zanosa) in pasivna budnost (dremavost, sanjarjenje, utrujenost) ter spanje in sanje. Dijakom se posebno vtisne v spomin izkušnja pogovorov o njihovih sanjah, saj se o tem nikoli nimajo priložnosti pogovarjati dovolj resno. Med dijaki je veliko zanimanje za tematiko neobičajnih duševnih stanj, kjer spoznavajo in na različne načine aktivno raziskujejo učinke drog, hipnozo in meditacijo. Izkazalo se je, da je povsem mogoče izpeljati tudi kratek sklop 12 ur uvajanja dijakov v meditacijo čuječnosti (angl. mindfulness). Dijaki obiščejo dva znanstvena festivala: septembra Festival znanosti, ki ga organizira Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo v Ljubljani, marca pa Teden možganov, ki ga organizira Sinapsa, Društvo za nevroznanost v Ljubljani. Zadnji tedni pouka maja in junija so namenjeni pripravi in predstavitvi avtentične naloge, ko vsak dijak predstavi svoj poljudnoznanstveni prispevek o izbrani temi, povezani z možgani. Predstavitev poteka na šolski »znanstveni konferenci« (podrobneje je avtentična naloga po načelu GRASP predstavljena v Prilogi 1).

V 3. letniku bodo dijaki v šolskem letu 2021/22 v ITS Nevroznanost za srednješolce nadgrajevali svoje poznavanje delovanja možganov v povezavi s prehrano in zdravim življenjskim slogom. Tudi za ta letnik smo oblikovali povezovalni podnaslov, ki zajema oba velika sklopa učnih vsebin, kot »hrana za možgane in dušo«.

Z vidika biotehnologije je poudarek na razumevanju povezanosti zdrave prehrane z učinkovitim delovanjem možganov. Dijaki se seznanjajo z energetsko vrednostjo hranil, spoznavajo in se »učijo brati« deklaracije na embalaži hrane, ki je v sodobnem času skoraj v celoti industrijsko procesirana. Spoznavajo vrsto in vplive različnih biotehnoloških dodatkov v konzervirani in skladiščeni hrani. Pripravljajo recept ter izvedejo pripravo in degustacijo zdravega obroka hrane za sošolce. Oblikujejo tudi prispevek za skupni priročnik, ki je nato objavljen v prvem delu priročnika Hrana za možgane.

Pri psihologiji spoznavajo koncepte s področja duševnega zdravja in vpliv zdravega življenjskega sloga na učinkovitost delovanja možganov. Razmišljajo o razumevanju normalnosti v različnih kulturah in različnih zgodovinskih obdobjih. Pogovarjamo se o njihovih realnih izkušnjah z opazovanjem vedenja ljudi, za katera nato v skupni diskusiji

presojava, ali po kriteriju normalnosti sodijo med običajna, neobičajna ali nenormalna vedenja. Spoznavajo odnos do duševnih bolezni in načine zdravljenja v različnih zgodovinskih obdobjih. Spoznavajo klasi- fikacijske sisteme duševnih bolezni v sodobni psihologiji in psihiatriji, npr. DSM V (APA, 2013). Raziskujejo pojem samopodobe, njena po- dročja in njen pomen za duševno zdravje. Spoznavajo pomen ustreznih strategij za uravnavanje negativnih emocij, kot so strah, jeza in žalost. Pripravijo raziskovalni prispevek o izbrani duševni motnji ali bolezni in jo predstavijo sošolcem. Pogovarjamo se o zdravih in nezdravih načinih uravnavanja jeze ter o asertivnem izražanju jeze. Raziskujejo strokovne spletne strani in presojava, kako stigmatizacija duševnih bolezni vpliva na iskanje pomoči in zdravljenje duševnih motenj. Spoznavajo pojav sa- mostigme. Dijaki kot avtentično nalogo pripravijo poljudnoznanstveni članek o izbrani temi s področja duševnega zdravja, ki ga nato objavijo v drugem delu skupnega priročnika, ta del poimenujemo Hrana za dušo. V šolskem letu 2019/20 je tako skupina 17 dijakov pripravila priročnik Hrana za možgane in dušo, ki je v končni obliki imel kar 98 strani zani- mivih in primerno urejenih prispevkov dijakov.

Menim, da je izbrana tematika možganov in njihovega delovanja z vidika psihologije tako bogata in aktualna, da bi bilo vredno razmisliti o ponudbi nevroznanosti kot novega izbirnega maturitetnega predme- ta (v kombinaciji z biologijo, kemijo in športno vzgojo). Ponuja veliko možnosti za spodbujanje samorefleksije dijakov in odpiranje pogovorov o problemih življenja v sodobni družbi (npr. potrebo po poznavanju in učenju meditacijskih tehnik, kot je čuječnost).

V Prilogi 1 predstavljam pomembnejše dele skupne učne priprave (le- tni učni načrt) tima učiteljev za 2. letnik ITS Nevroznanost za srednješolce za šolsko leto 2020/21, ki je pripravljen na predpisanem obrazcu Zavoda RS za šolstvo za tekoče leto. S tako konkretnim prikazom si lahko bralec ustvari vtis tako o vsebinah kot o načinu poučevanja v ITS.¹

1/ Skupno učno pripravo (letni učni načrt) za 2. letnik ITS Nevroznanost za srednješolce v šol. l. 2020/21 so pripravili: mag. Jasna Vesel (psihologija), dr. Anja Meszaroš (biotehnologija), Zorica Potisk (biologija), Borut Pogorelec (športna vzgoja) in Nuša Dedo Lale (slovenščina). Vsi avtorji se strinjajo z objavo skupne učne priprave v skrajšani obliki.

ANKETA O STALIŠČIH DIJAKOV DO POUKA ITS NEVROZKANOST ZA SREDNJEŠOLCE

Triletne izkušnje z vsebinskim, organizacijskim in didaktičnim načrtovanjem in izvajanjem ITS Nevrozkanost za srednješolce kažejo, da je tema možganov (evolucija, splošne značilnosti, razvoj, anatomija, funkcioniranje, vplivi na vedenje, stanja zavedanja, spanje in sanje, meditacija ...) v 2. letniku izjemno bogata z mnogimi asociacijami in navezavami na različne znanosti. Omogoča medpredmetno sodelovanje različnih predmetov, tako družboslovnih kot naravoslovnih, stike z zunanjimi institucijami in odkrivanje realno obstoječih problemskih situacij lokalne skupnosti. Zanimanje mladostnikov za možgane in vse, kar je z njimi povezano, je izjemno veliko. Dijaki še posebej cenijo tiste dejavnosti, pri katerih lahko osebne izkušnje presojajo skozi poljudnoznanstveni pogled na možgane in duševnost, ki ga prinaša vsebina predmeta Nevrozkanost za srednješolce. Med najbolj priljubljenimi urami v 2. letniku sta uri pouka, med katerima z dijaki sedimo na blazinah na tleh (v krogu) in se pogovarjamo o njihovem dnevniku sanj.

Da bi na šoli pridobili vpogled v stališča dijakov v zvezi z njihovimi izkušnjami pri pouku ITS Nevrozkanost za srednješolce, sem s pomočjo programa na spletni strani 1ka z njimi izvedla spletno anketo. V spodnjih tabelah prikazujem analizo odgovorov, ki so jih v spletni anketi junija 2020 podali dijaki 2. letnika ($N = 16$). Prikazane so povprečne ocene (M). Ker sem želela pridobiti samo splošni vpogled v izkušnje dijakov in ker gre samo za orientacijsko anketo njihovih stališč do nekaterih vidikov pouka v ITS Nevrozkanost za srednješolce, v tabelah ne prikazujem standardnih odklonov srednjih vrednosti ocen.

Tabela 9: Razlaga pri pouku ITS

Kako bi z različnih vidikov ocenili razlago pri pouku ITS NEVROZKANOST ZA SREDNJEŠOLCE (VRVEŽ V MOJI GLAVI)? Ocenite z ocenami: 1 - nezadostno, 2 - zadostno, 3 - dobro, 4 - prav dobro, 5 - odlično.	
Podvprašanja	Povprečje ocen
Strokovnost razlage	4,4
Pripravljenost gradiv	4,2
Organiziranost učitelja	4,1
Povezovanje učne snovi z življenjem	4,6
Uporabnost pridobljenega znanja	4,4

Dijaki so bili z razlago precej zadovoljni, najvišje so ocenili povezovanje učne snovi z življenjem in uporabnost pridobljenega znanja. O razlagi so povedali še: *da je bila zelo poučna, učili smo se takšne stvari, ki nam bodo pomagale v življenju; bila je zanimiva in boljša kot pri navadnem pouku; temelji na tem, da od pouka nekaj odnesemo in uporabimo v praksi; pri pouku so vse tri profesorice sodelovale z vsemi učenci in nas spraševale o naših mnenjih, kar se mi zdi zelo pomembno.*

Tabela 10: Počutje med poukom ITS

Kako bi z različnih vidikov ocenili svoje počutje med poukom ITS NEVROZKANOST ZA SREDNJEŠOLCE? Ocenite z ocenami: 1 - nezadostno, 2 - zadostno, 3 - dobro, 4 - prav dobro, 5 - odlično.	
Podvprašanja	Povprečje ocen
Zanimivost učnih vsebin	4,3
Občutek sprejetosti in upoštevanja	4,5
Možnost zastavljanja vprašanj učitelju	4,6
Splošno vzdušje pri pouku	4,3
Spoštljiv odnos do dijakov	4,5
Red in disciplina pri pouku	4,3
Možnost sodelovanja dijakov med sabo	4,6

Dijaki so se med poukom zelo dobro počutili. Najvišje so ocenjevali občutek sprejetosti in upoštevanja, možnost zastavljanja vprašanj učitelju in možnost sodelovanja dijakov med sabo. O počutju med poukom so pripisali tudi ta mnenja: *učne vsebine so bile zelo zanimive in uporabne v vsakdanjem življenju; bilo je dobro, mogoče bi lahko bile le ure razdeljene malo drugače; zelo sproščeno in zanimivo; učitelji so se res potrudili, da bi nam bilo lepo in da bi se kaj naučili.*

Tabela 11: Razlike med ITS in običajnim poukom

Koliko se ITS NEVROZKANOST ZA SREDNJEŠOLCE v nekaterih značilnostih razlikuje od ostalih predmetov, ki ste jih imeli letos v 2. letniku? Ocenite z ocenami: 1 - zelo se ne strinjam; 2 -nekoliko se ne strinjam; 3 - delno se strinjam, delno se ne strinjam; 4 - pretežno se strinjam; 5 - zelo se strinjam.	
Podvprašanja	Povprečje ocen
Dijaki smo lahko bolj sodelovali pri načrtovanju nekaterih vsebin pouka.	3,9
Dijaki smo lahko bolj sodelovali med sabo v času pouka	4,1
Dijaki smo lahko bolj sodelovali pri oblikovanju kriterijev ocenjevanja.	3,3
Dijaki smo lahko bolj sproščeno komunicirali z učiteljicami.	4,0
Dijaki smo lahko bolj sodelovali z lastnimi prispevki pri pouku.	3,8
Pri tem ITS je bilo pogosteje poudarjeno, kaj je končni smisel vsebin, ki se jih učimo.	4,2
Učna snov je bolj povezana z življenjsko pomembnimi spoznanji.	4,4
Pri tem ITS je bilo zaradi sodelovanja treh učiteljic poučevanje bolj raznoliko.	4,4

Dijaki so se najmanj strinjali s stališčem, da so lahko sodelovali pri oblikovanju kriterijev ocenjevanja in da so lahko sodelovali z lastnimi prispevki pri pouku. Najvišje je bilo njihovo strinjanje s trditvijo, da je učna snov povezana z življenjsko pomembnimi spoznanji in da je zaradi medsebojnega sodelovanja učiteljic poučevanje bolj raznoliko.

Na vprašanje, katere učne vsebine so doživeli kot najbolj zanimive in uporabne za življenje, so dijaki navajali naslednje odgovore: *poškodba Phineasa Gagea mi je bila najzanimivejša, najuporabnejša pa snov o*

sanjah; hipnoza; meni so bili vseč deli možganov in njihovo delovanje, živčevje; hipnoza, ker je našo šolo obiskala hipnotizerka in z njo smo razglabljali o tej temi; meni se zdijo vse vsebine enako zanimive in enako pomembne, saj če nam bi manjkala ena sama, ne bi več mogli govoriti o nevroznosti, zato so bile vse enakovredne; psihoaktivne substance ter vpliv alkohola, kofeina in sladkorja na naše možgane (laboratorijska vaja); spanje, sanje, zgradba možganov, nevroni; kako lahko vplivamo na svoje možgane s substancami, kot so alkohol, nikotin in kofein; vpliv drog na možgane, kako vplivajo na zaznavanje dražljaja, kako se vežejo na receptorsko mesto, režnji možganov in njihove vloge.

Na vprašanje, kaj je po njihovem mnenju cilj in smisel predmeta ITS Nevroznanost za srednješolce v gimnazijskem programu, so dijaki zapisali naslednja mnenja: *medpredmetno povezovanje psihologije, kemije in biologije; da spoznamo delovanje možganov in s čim lahko vplivamo nanje; preučevanje delovanja možganov; razumeti delovanje možganov; spoznati se z možgani, razumeti pomen režnjev; da spoznamo nevroznost z različnih zornih kotov ter da se zavedamo, kakšno moč imajo možgani; seznanitev dijakov z osnovami nevroznosti in jih tako pripraviti na morebiten študij v tej smeri ali jih samo pripraviti na življenje, saj so to teme, ki so v življenju vedno prisotne; odkriti, kaj vse se dogaja v naših možganih; učencem, ki jih zanima nevroznost, čim bolj približati ta predmet; povezati pridobljeno znanje z vsakdanjimi izkušnjami.*

Tabela 12: Ocenjevanje pri ITS

Kako bi ocenili sistem ocenjevanja pri predmetu ITS NEVROZNANOST ZA SREDNJEŠOLCE? Ocenite z ocenami: 1 - nezadostno, 2 - zadostno, 3 - dobro, 4 - prav dobro, 5 - odlično.	
Podvprašanja	Povprečje
Objektivnost ocenjevanja	4,5
Zahtevnost kontrolne naloge	3,8
Ocenjevanje avtentične naloge	4,1
Zaključevanje ocen konec leta	4,4
Ocenjevanje projektne dela	4,1

Dijaki so bili z ocenjevanjem zadovoljni, kar kaže na to, da so bili dobro seznanjeni z načinom ocenjevanja. Pri tem so zapisali še mnenja: *mislim, da je bilo ocenjevanje pošteno; da je veliko priložnosti za izboljšanje ocene; da je bila kontrolna naloga pri psihologiji lahka, ker smo vsi pričakovali, da bo veliko težja; nimam pripomb, vse je bilo odlično; sistem je dober.*

LITERATURA

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. izdaja). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Celin, I. (ur.) (2013). *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi. Psihologija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kompare, A. (ur.) (2003). *Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. K novi kulturi pouka*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59(4), 28–51.
- McTighe, Y. in Wiggins, G. (2004). *Understanding by design. Professional development. Workbook*. ASCD.
- McTighe, Y. in Wiggins, G. (2005). *Understanding by design. Professional development. Expanded 2nd edition*. ASCD.
- Pavlič Škerjanc, K. (2012). *Povezovanje po dolgem in počez? Seveda, ne pa tudi vsevprek!* Konferenca NAMA, Brdo pri Kranju. <https://www.zrss.si/nama2012/datoteke/TS6-KPavlicSkerjanc.pdf>
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.
- Rojc, J. (ur.) (2020). *ITS – priročnik za načrtovanje in izvedbo interdisciplinarnega tematskega sklopa*. Spletna izdaja. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/ITS_prirocnik.pdf
- Rupnik Vec, T. (ur.) (2005). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Zbornik prispevkov*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (ur.) (2010). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Psihologija*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2015). *Kaj je kritično mišljenje in kako ga poučevati*. Konferenca NAMA, Laško. <https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/cetrtek-sekcije/Implicitno-ali-eksplicitno-poucevanje-misljenja.pdf>
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja. K novi kulturi pouka*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (ur.). (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2012). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov. Preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah*. Priročnik za učitelje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vesel, J., Mesojedec Behin, L., Oberstar, M. in Šega, S. (2010). Od spolne neenakosti in slojevitosti do nasilja nad ženskami. V Z. Rutar Ilc in K. Pavlič Škerjanc (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave* (str. 221–237). Priročnik za učitelje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zavod RS za šolstvo (2020a). *Strokovne rešitve. ITS*. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/ponudba-resitev/its>
- Zavod RS za šolstvo (2020b). *Strokovne rešitve. ITS*. <https://www.zrss.si/objava/projekt-podvig>

PRILOGA 1

GIMNAZIJA IN SREDNJA ŠOLA KOČEVJE

Šolsko leto: 2020/21

INTERDISCIPLINARNI TEMATSKI SKLOP (ITS): NEVROZNANOST ZA SREDNJEŠOLCE

Razred: 2. letnik gimnazije

Sodelujoči predmeti: psihologija 51 ur, biotehnologija 31 ur, biologija 12 ur, športna vzgoja 6 ur, slovenščina 5 ur

Število ur: 105

Učno gradivo za dijake:

- Skupni delovni zvezek (DZ) za dijake, ki ga sproti pripravljajo učiteljice, vključuje delovne liste (DL), učne liste, vaje, primere poročil, tiskane članke, slike, grafične prikaze itd.
- Bon, J. idr. (2014). *Prvi koraki v nevroznanost, znanost o možganih*, druga dopolnjena izdaja. <https://www.sinapsa.org/radovedni/media/priponke/a317-Nevroznanost-2014.pdf>
- Spletni viri: <https://kvarkadabra.net/>
 - <http://www.sinapsa.org/naslovnica/>

Ključno/raziskovalno vprašanje:

Ali lahko vplivamo na svoje možgane? Kako vplivamo na možgane? Ali lahko s poznavanjem sodobnih nevroznanstvenih spoznanj bolj smotro vplivamo na svoje možgane?

Dijaki bodo razmišljali o naslednjih ključnih podvprašanjih:

1. Kaj je značilno za možgane kot organ v telesu?
2. Kako je delovanje možganov povezano z doživljanjem in vedenjem?
3. Kako ljudje hote ali nehote vplivamo na svoje možgane?
4. Katere zdrave pristope k izboljšanju življenjskega sloga lahko uvedemo, da bi izboljšali delovanje lastnih možganov (gibanje, prehrana, meditacija ...)?

Opis ITS:

Skozi preplet izbranih učnih vsebin predmetov psihologije, biotehnologije, biologije, športne vzgoje in slovenščine bodo dijaki spoznali možgane kot vrhunec evolucije, ki omogoča obstoj zavesti, notranji tok misli in individualnost osebnosti. Spoznali bodo znanstveni pristop k številnim vprašanjem o delovanju možganov ter o načinih, s katerimi sodobni človek nehote (nezavedno) ali hote (zavestno) vpliva na spremenjeno doživljanje sveta in sebe. Doživeli bodo dogodek znanstvene konference in znali pripraviti kratek samostojni nastop na znanstveni konferenci, ki jo bodo kot skupina organizirali. Z aktivno udeležbo na znanstveni konferenci o možganih bodo prispevali k ozaveščanju skrbi za zdrave možgane in zdrav življenjski slog med vrstniki in v lokalni skupnosti.

ITS je koncipiran z elementi vzratnega načrtovanja po modelu *Understanding by design*, povezovalni elementi so: vsebinski (osredotočenost na nevroznanost in možgane, njihov razvoj, anatomijo in delovanje ter na z njimi povezane pojave), miselne veščine in navade (kritično mišljenje kot osnova znanstvenega pristopa k razumevanju možganov, s poudarkom na eksperimentalni metodi) ter didaktična metoda (aktivno učenje in projektni pristop pri izdelavi uporabne/avtentične naloge).

Krovni interdisciplinarni cilj:

Ozavestiti pomen razumevanja delovanja možganov za sprejetje gibanja, uravnotežene prehrane in meditacije kot lastnega zdravega življenjskega sloga.

Drugi interdisciplinarni cilji: razumevanje, da se sodobne bazične znanosti povezujejo v interdisciplinarne znanosti in da sta sodelovanje ter izmenjava znanja osnova napredka v znanosti.

Pričakovano razumevanje: dijaki bodo razumeli, da:

1. se biološki procesi možganov odražajo v psiholoških vidikih občutkov in zaznav, čustev in razpoloženj ter aktivnosti in vedenja; delovanje možganov bodo povezali s številnimi izkušnjami iz vsakdanjega življenja in spoznavali biološki vidik možganov kot organske osnove duševnosti (sodobna spoznanja nevroznanosti),
2. so duševni procesi, stanja in lastnosti rezultat evolucijskega dogajanja ter da imajo vsi psihični procesi vedno osnovo v delovanju možganov in njihovih biokemičnih procesov,
3. z biotehnološkimi procesi ljudje že tisočletja proizvajajo hranila, ki jih telo in možgani nujno potrebujejo za življenje in substance, s katerimi skušamo vplivati na duševne procese in občutke; kako lahko različni proizvodi, pridobljeni z različnimi metodami biotehnologije, izboljšajo delovanje možganov (kognitivne in emocionalne procese),
4. zdrav življenjski slog vedno vključuje telesno gibanje, uravnoteženo prehrano, skrb za ustrezno količino in kvaliteto spanja ter skrb za umirjanje (npr. z izkušnjo meditacije); s pomočjo medpredmetne povezave med športno vzgojo in psihologijo bodo razumeli pomen gibanja in telesne aktivnosti za umirjanje in sproščanje čustvenih napetosti v vsakdanjem življenju,
5. je treba za dober pisni ali ustni prispevek uporabljati primeren jezik in ustrezen govorni nastop.

Ključna znanja in veščine:

Dijaki bodo poznali:

1. osnovna znanja o živčni celici in biokemiji sinapse, nevrotransmiterjih, velikosti in anatomiji možganov, evoluciji možganov in osnovnih podatkih o zgradbi možganov ter ta znanja znali povezati s številnimi primeri bolezni, poškodb, motenj in simptomov, ki jih lahko opažajo v vsakdanjem življenju,
2. osnovne biotehnološke procese, s katerimi lahko pridelujemo hranila, potrebna za delovanje živčnega sistema in možganov; učinke »problematiziranih« sestavin, kot so

- sladkor, kofein in alkohol, zato bodo lahko o teh tematikah suvereno razpravljali ter razširjali pozitivna stališča do zdravega življenjskega sloga med vrstniki in v drugih okoljih,
3. osnovno znanje o običajnih duševnih stanjih, kot so aktivna budnost, pasivna budnost in spanje, ter o neobičajnih duševnih stanjih, kot so učinki drog (alkohol, kofein, ilegalne droge), hipnoza in meditacija, ter bodo zmožni te pojave prepoznati v svojem vsakdanjem življenju ter o njih razpravljati in zavzemati različne perspektive, ki izhajajo iz znanstvenih spoznanj,
 4. povezanost gibanja z izboljšanjem metabolizma v telesu in posledično psihičnega počutja.

Dijaki bodo sposobni:

1. izbrati relevantno temo (raziskavo, članek, vprašalnik ...) iz nevroznanosti in jo samostojno ustno predstaviti pred razredom,
2. iskati ustrezne vire, ki temeljijo na znanstvenem pogledu na delovanje možganov in duševnost,
3. prepoznati pomen razumevanja delovanja možganov za sprejemanje zdravega življenjskega sloga,
4. uporabiti meditacijo kot način sproščanja in ozaveščanja sebe in lastnega psihičnega počutja,
5. sodelovati kot skupina pri organizaciji manjšega dogodka, kot je »mini znanstvena konferenca« na šoli (predstavitev svoje avtentične naloge); osnovne sestavine kratkega ustnega nastopa na znanstveni konferenci s prispevkom v obliki PPT.

Pričakovani interdisciplinarni rezultati/zaključna »avtentična« naloga kot dokazilo za doseganje krovnega interdisciplinarnega cilja:

Zaključna avtentična naloga:

Vsak dijak s prispevkom sodeluje na mini znanstveni konferenci in prevzame eno od organizacijskih nalog pri njeni organizaciji.

Alternativno: v primeru ponovne splošne karantene zaradi koronavirusa znanstveno konferenco nadomestimo s pripravo e-zbornika znanstvenih člankov.

Spremljevalna dokazila: portfolijo z vključenimi izdelki (etapni izdelki kot priložnosti za povratno informacijo).

Vključeni predmeti:

PSIHOLOGIJA: 51 UR, BIOTEHNOLOGIJA 31 ur, BIOLOGIJA 12 UR, ŠPORTNA VZGOJA 6 UR, SLOVENŠČINA 5 UR.

Splošni cilji vključenih predmetov (zapis ciljev vsakega predmeta iz učnega načrta ...)

VSEBINSKI SKLOPI

Vsebinski sklopi si časovno zaporedno sledijo, vsebinsko so med sabo delno prepleteni, učnocijlno pa so zelo prepleteni. ITS ima 5 sklopov, v prvih 4 sklopih se z ostalimi predmeti prepleta športna vzgoja, v petem sklopu pa slovenščina.

1. SKLOP: KAJ JE NEVROZKANOST? UVOD V ITS NEVROZKANOST ZA SREDNJEŠOLCE (6 UR)

Dijaki nevrozkanost spoznavajo kot interdisciplinarno znanost o možganih. Pripravijo kratek prispevek s področja zgodovine nevrozkanosti (kot PPT, odlomek iz filma, animacija itd.).

CILJI PSIHOLOGIJE, ki prispevajo k 1. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI BIOTEHNOLOGIJE, ki prispevajo k 1. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI BIOLOGIJE, ki prispevajo k 1. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI ŠPORTNE VZGOJE, ki prispevajo k 1. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN
Dijaki spoznavajo pojave, ki jih proučuje psihologija. Poznajo področja in panoge psihologije ter jo razmejijo od drugih znanosti. Razumejo koncept znanstvenega raziskovanja in ga ločijo od neznanstvenih razlag duševnosti.	Dijaki se zavedajo spoznanja o interdisciplinarnosti biotehnologije. Razvijajo razumevanje pojmov, dejstev in zakonitosti biotehnološkega procesa, biokultur, gojišč, bioreaktorjev, spremljanja in reguliranja procesov v bioreaktorju, izolacije biotehnoloških produktov in genske tehnologije	Dijaki razvijajo sposobnosti za reševanje kompleksnih problemov na podlagi sistematičnega, analitičnega in racionalnega razmišljanja, iskanja informacij iz različnih virov in kritičnega vrednotenja strokovne korektnosti teh informacij ter presoje o konsistentnosti dokazov oziroma argumentov (znanstveni način razmišljanja).	Dijaki ozavestijo nujnost skrbi za zdrav in skladen razvoj. Zavzemajo stališča in preizkušajo spreminjanje perspektiv v smislu sprejemanja odgovornosti za zdrav način življenja z razumevanjem vplivov športne dejavnosti, telesne nege in zdrave prehrane.

2. SKLOP: MOŽGANI IN PSIHOAKTIVNE SUBSTANCE

Dijaki izvedejo laboratorijske vaje s področja biotehnologije in napišejo poročila. Pišejo test znanja iz obravnavanih vsebin biotehnologije in biologije.

CILJI PSIHOLOGIJE, ki prispevajo k 2. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI BIOTEHNOLOGIJE, ki prispevajo k 2. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI BIOLOGIJE, ki prispevajo k 2. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI ŠPORTNE VZGOJE, ki prispevajo k 2. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN
<p>Razvijajo sposobnost kritične presoje rezultatov znanstvenega raziskovanja in sposobnost njihovega povezovanja z drugimi psihološkimi spoznanji. Razlikujejo koncept odvisnosti kot vrste duševne motnje. Dijaki razumejo možnosti samouravnavanja lastnega življenja (načrtovanje, odločanje) in jih uporabljajo pri ohranjanju psihičnega blagostanja.</p>	<p>Razvijajo sposobnosti za načrtovanje in regulacijo osnovnih biotehnoloških procesov (fermentacija alkohola, pridobivanje kvasne biomase, izolacija bakterijskih kultur ipd.).</p> <p>Preizkušajo sposobnost povezovanja teoretičnega znanja in praktičnega dela v laboratoriju (teoretično znanje, pridobljeno pri predmetu biotehnologija, uporabijo pri laboratorijskih vajah in nasprotno).</p>	<p>Razvijajo ozaveščanje o tem, da je biološka znanost temelj napredka in aplikacij na številnih pomembnih področjih človekovega udejstvovanja (npr. medicina, farmacija, veterina, kmetijstvo, živilstvo, biotehnologija in genski inženiring, bioinformatika, nanotehnologija), katerih hiter razvoj vodi tudi v tveganja in nevarnosti na osebni in družbeni ravni; te probleme moramo prepoznati, razumeti in sistemsko reševati (sposobnost za aktivno državljanstvo).</p>	<p>Doživljajo krepitev zdravega občutka samozavesti in zaupanja vase.</p>

3. SKLOP: MOŽGANI KOT ČUDEŽ NARAVE

Dijaki aktivno sodelujejo pri spoznavanju nevroznanstvenih tematik s področja psihologije, kot so evolucija možganov in kognitivna revolucija, duševni procesi kot funkcija biološkega sistema, zemljevid možganov, zgradba in anatomija možganov, vzbujenje možganske skorje in Yerkes-Dodsonova zakonitost, bioritem spanja in sanje ter neobičajna duševna stanja. Dijaki:

- predstavijo dogodek/pojav iz zgodovine nevroznanosti
- izberejo en arheološki artefakt, ki dokazuje pojav kognitivne revolucije v razvoju možganov,
- pripravijo seznam strategij, s katerimi vplivamo na vzbujenost možganske skorje,
- izberejo in predstavijo primer posledic poškodbe ali bolezni možganov (študija primera),
- izdelajo svoj dnevnik sanj in sodelujejo v delavnici o sanjah,
- napišejo refleksijo o izkušnji hipnotiziranosti (obisk hipnotizerja pri pouku).

Dijaki pišejo test znanja iz obravnavane učne snovi iz psihologije.

CILJI PSIHOLOGIJE, ki prispevajo k 3. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI BIOTEHNOLOGIJE, ki prispevajo k 3. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI BIOLOGIJE, ki prispevajo k 3. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI ŠPORTNE VZGOJE, ki prispevajo k 3. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN
Razvijajo zmožnost samorefleksije ter spreminjanja samega sebe in svojega ravnanja, Pridobivajo veščine in spretnosti v medosebnih odnosih, se učijo učinkovitega sporazumevanja, sodelovanja ter kakovostnih in odgovornih odnosov.	Razvijajo zmožnost spoznavanja, analiziranja in načrtovanja ter reševanja nalog, s katerimi se bodo srečevali v praksi.	Razvijajo zmožnost celostnega razumevanja bioloških konceptov in povezav med njimi na podlagi povezovanja znanja o zgradbi, delovanju, razvoju in soodvisnosti živih sistemov.	Dijaki oblikujejo pozitivna stališča do športa in kakovostnega preživljanja prostega časa.

4. SKLOP: MINDFULNESS/ČUJEČNOST: MEDITACIJSKA IZKUŠNJA

Dijaki doživijo konkretno meditacijsko izkušnjo z izvajanjem vaj mindfulness/čuječnosti. Ustvarjajo dnevnik meditacijske izkušnje ter napišejo refleksijo o 4–5-tedenski izkušnji meditacije s pomočjo mindfulness/čuječnosti.

CILJI PSIHLOGIJE, ki prispevajo k 4. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI BIOTEHNOLOGIJE, ki prispevajo k 4. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI BIOLOGIJE, ki prispevajo k 4. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI ŠPORTNE VZGOJE, ki prispevajo k 4. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN
Doživljajo in preizkušajo zmožnost samouravnavanja lastnega življenja (načrtovanje, odločanje) in jih uporabljajo pri ohranjanju psihičnega blagostanja. Razumejo kompleksnost pojma duševno zdravje, poznajo najpogostejše duševne motnje in različne pristope za njihovo obravnavo. Razvijajo pozitivna stališča do skrbi za lastno duševno zdravje.	Dijaki razvijajo zavedanje o interdisciplinarnosti biotehnologije.	Dijaki razvijajo celostno razumevanje bioloških konceptov in povezav med njimi na podlagi povezovanja znanja o zgradbi, delovanju, razvoju in soodvisnosti živih sistemov na različnih organizacijskih ravneh.	Dijaki so spodbujeni k medsebojnemu sodelovanju, samopotrjevanju, zdravi tekmovalnosti, spoštovanju športnega vedenja (ferpleja), strpnosti in sprejemanju drugačnosti.

5. SKLOP: MINI ZNANSTVENA KONFERENCA

Dijaki pripravijo prispevek na mini znanstveni konferenci.

CILJI PSIHOLOGIJE, ki prispevajo k 5. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI BIOTEHNOLOGIJE, ki prispevajo k 5. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI BIOLOGIJE, ki prispevajo k 5. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN	CILJI SLOVENŠČINE, ki prispevajo k 5. vsebinskemu sklopu – prepis iz UN
<p>Uči se argumentirano zagovarjati lastna stališča. Ozavešča lastne predsodke in razvija strpnost ter spoštovanje do drugih ljudi (socialna in državljanska kompetenca).</p> <p>Dijak pozna in razume nekatere temeljne pojme in modele psihologije ter jih uporablja pri analizi in interpretaciji ravnanja ljudi v vsakodnevni situacijah (osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji).</p> <p>Dijak je spodbujen k iskanju rešitev za določene probleme, izdelavi načrta reševanja tega problema (na primeru priprave lastnega prispevka na konferenci), uresničevanju načrtovanih dejavnosti (na primer izvedbi projekta, izdelavi avtentične naloge) (kompetenca samoiniciativnosti in podjetnosti).</p> <p>Razvija digitalno in informacijsko-komunikacijsko pismenost s spoznavanjem preprostih orodij (digitalna in KT kompetenca).</p>	<p>Dijak razvija zmožnost analize prednosti in slabosti uporabe biotehnologije (zmožnost kulturnega dialoga, socialna in državljanska kompetenca).</p>	<p>Dijak razvija sposobnost reševanja kompleksnih problemov na podlagi sistematičnega, analitičnega in racionalnega razmišljanja, iskanja informacij iz različnih virov in kritičnega vrednotenja strokovne korektnosti.</p>	<p>Dijak se zaveda pomembne vloge slovenskega jezika v osebnem, družbenem in poklicnem življenju. Razvija zmožnost pogovarjanja, poslušanja (gledanja), branja, pisanja in govorjenja raznih besedil.</p> <p>Razvija jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost v slovenskem knjižnem jeziku, tvori učinkovita, razumljiva, ustrezna ter jezikovno pravilna ustna in pisna besedila.</p>

NAČRTOVANJE ZAKLJUČNE AVTENTIČNE NALOGE (UPOŠTEVANJE IZTOČNIC GRASPS) ZA DIJAKE

CILJ (GOAL):

Tvoja naloga je, da pripraviš prispevek iz nevroznanosti, ki bo povezan z vprašanjem, kako lahko bolj smotrno vplivamo na svoje možgane. Povedano drugače: s svojim prispevkom želiš povečati osveščenost ljudi o tem, kako lahko hote ali nehote vplivamo na boljše ali slabše delovanje možganov. V prispevek boš vključil vidik oziroma znanje vsaj dveh predmetov. Pri tem boš povezoval pridobljeno znanje iz psihologije in/ali biotehnologije vsaj dveh letošnjih predmetov: psihologije, biotehnologije, biologije in športne vzgoje. Predstavi ga boš na mini znanstveni konferenci v začetku junija. Sodeloval boš pri organizaciji te konference, tako da boš prevzel in opravil vsaj eno od organizacijskih nalog za izvedbo konference.

VLOGA (ROLE):

V svojem znanstvenem prispevku in z njegovo predstavitvijo boš prevzel vlogo strokovnjaka (psihologa, biologa, biotehnologa, športnega pedagoga, zdravstvenega delavca, zdravnika, kemika, farmacevta itd.), ki želi ljudi ozavestiti in vplivati na njihov življenjski slog. Vaša skupna naloga je organizirati mini znanstveno konferenco, ki bo lahko potekala v okviru pouka v šoli.

PUBLIKA (AUDIENCE):

Prispevek na konferenci pripravljáš za občinstvo, kot so vrstniki, dijaki na šoli, učitelji, starši in širša javnost.

SITUACIJA (SITUATION):

Kontekst, v katerem boš deloval, je šola kot celota, pa tudi širša lokalna skupnost. Iz ziv vključuje ukvarjanje z viri (raziskovanje, presojanje ustreznosti in znanstvene verodostojnosti), predvsem pa izbor ustrezne nevroznanstvene teme (možnosti vplivanja na delovanje možganov) in pripravo PPT (vsebinsko zanimiv in grafično podpira ustno predstavitev). Osredotočiti se moraš na delo z IKT in se usposobiti za delo s preprostimi e-orodji. Mini znanstveno konferenco lahko organizirate v dveh terminih pouka Nevroznanosti v prostorih šole.

IZDELEK, IZVEDBA IN NAMEN (PRODUCT, PERFORMANCE, PURPOSE):

Tvoja predstavitev izbrane teme bo potekala kot ustna predstavitev s podporo PPT v desetminutnem predavanju, nato boš dve minuti odgovarjal še na vprašanja poslušalcev. Sam se lahko odločiš in pripraviš tudi atraktivno promocijsko gradivo o svoji temi in raziskovalnem vprašanju (zloženko, infografiko, film, zgodbo, strip, sliko, pesem, skeč ipd.), s katerim boš dodatno opozoril na pomen izbrane teme o različnih vplivih na možgane (ni obvezno).

STANDARDI IN KRITERIJI ZA USPEŠNO IZVEDBO (STANDARDS AND CRITERIA FOR SUCCESS): glej tudi dokument Kriteriji ocenjevanja

Tvoje delo bo med letom ocenjevano večkrat in na različne načine:

- v drugem sklopu **Možgani in psihoaktivne substance** bodo ocenjena tvoja laboratorijska poročila s področja biotehnologije ter tvoje poznavanje in razumevanje obravnavanih tem iz biotehnologije in biologije (test znanja),
- v tretjem sklopu **Možgani kot čudež narave** bodo ocenjeni tvoji izdelki kot dokazila aktivnega učenja s področja psihologije ter poznavanje in razumevanje obravnavanih tematik (test znanja) učne snovi iz vsebin psihologije,
- v četrtem sklopu **Mindfulness/čuječnost-meditacijska izkušnja** bosta ocenjena dnevnik meditacije in refleksija o meditacijski izkušnji,
- v petem sklopu **Mini znanstvena konferenca** bosta ocenjena tvoj prispevek na konferenci ter tvoje sodelovanje pri organizaciji konference.

Pri pouku se bodo izmenjavale različne metode poučevanja: razlaga teoretičnih osnov, diskusija, delavnice, samostojno raziskovanje posameznih pojavov in priprava lastnega prispevka na znanstveni konferenci, predstavljeni bodo primeri iz vsakdanjega življenja, vabljeni bodo tudi zunanji predavatelji. Vzpostavljeno bo sodelovanje z društvom SINAPSA, slovenskim društvom za nevroznanost, ki povezuje nevroznanstvenike v Sloveniji in svetu v znanstveno-raziskovalnih projektih ter izobražuje javnost o delovanju živčevja v zdravju in bolezni, pomenu raziskovanja živčevja in uporabi znanja za kakovostno življenje posameznika in družbe. Udeležili se bomo prireditve Teden možganov (marec 2021) in z dijaki sodelovali v njihovem natečaju (glede na možnosti, še ni objavljeno). Posebna oblika poučevanja bo izkušnjsko učenje meditativnih pristopov vplivanja na lastne možgane s programom čuječnosti. Cilj tega dela pouka je razvijanje veščine introspektivnega spremljanja lastnih psihičnih procesov kot oblika dela »na sebi in zase«. V obdobju, ko mladi odraščajo v svetu s prekomernim kopičenjem informacij, razpršenostjo pozornosti, težnjo k »multitaskingu« in pospeševanjem časovnega doživljanja sveta, je čuječnost eden od aktualnih, znanstveno podprtih pristopov k občutenju lastnega telesa in s tem k ozaveščanju samega sebe. V okviru tega dela pouka bodo dijaki doživeli trening meditacijskih vaj, sodelovali v skupinskem pogovoru, spoznali tehniko osebnega dnevnika in povezovali ustvarjalne izdelke z lastnim psihičnim počutjem. Izveden bo v strnjeni obliki v okviru štirih tednov pouka (predvidoma marec 2021).

VIRI ZA UČITELJA

- Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). Kako spodbujati razvoj mišljenja: od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T., Peklaj, C., Kompare, A. in Vuradin Popović, J. (2008). Psihologija. Učni načrt za gimnazijo (280 ur), splošna, klasična in strokovna gimnazija. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Wiggins, G. P. in McTighe, J. (2006). Understanding by design. ASCD.
- Program NARA. (2017). Obvladovanje stresa in depresije skozi čuječnost. Gradivo za izvajanje programa. Slovenski center za raziskovanje samomora.

SKUPNA UČNA PRIPRAVA/SCENARIJ ZA ITS (2. letnik)

Učna priprava v nadaljevanju predstavlja dejavnosti, ki bodo potekale pri pouku in izhajajo iz operativnih ciljev vključenih predmetov. Učna priprava kot scenarij časovno organizira izvajanje poučevanja v tem ITS ter temelji na navodilih, ki so del vzratnega poučevanja v smislu WHERE TO?.

Opomba: Zaradi dolžine ta del učnega načrta za ITS Nevroznanost za srednješolce za 2. letnik ni predstavljen v tem prispevku.

Alenka Kompare

Kritično mišljenje pri pouku psihologije: ne le učiti se psihologijo, ampak tudi kritično misliti s psihologijo in o njej

Kritično mišljenje je racionalno in samouravnavaajoče mišljenje, usmerjeno v odločitev o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti. V prispevku izhajamo iz predpostavke, da med psihologijo in razvijanjem kritičnega mišljenja obstaja še posebej tesna povezanost, med drugim zato, ker psihologija proučuje tako značilnosti kot omejitve mišljenja, ter raziskujemo vprašanje, kako pri pouku psihologije načrtno, sistematično in hkrati z izgrajevanjem vsebinskih znanj spodbujati razvoj kritičnega mišljenja. Izhajajoč iz pojmovanj in modelov kritičnega mišljenja avtorjev s področja psihologije podrobneje predstavimo model C. Tavis in C. Wade. Avtorici spodbujata razvoj osmih veščin in naravnosti kritičnega misleca; zapišeta jih kot smernice, ki jim mora mišljenje zadostiti, da bi bilo kritično, npr. sprašuj in bodi vedoželjen, razišči utemeljenost trditev, izogibaj se čustvenemu mišljenju in pretiranemu poenostavljanju, toleriraj negotovost in dvom. Teoretična spoznanja in vpogleda strokovnjakov s področja kritičnega mišljenja dopolnjujemo z idejami za poučevanje kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. V nadaljevanju prispevka povzemamo ugotovitve raziskav o učinkovitosti poučevanja kritičnega mišljenja (da, učinek poučevanja kritičnega mišljenja je pozitiven, še posebej takrat, ko uporabljamo pristop z infuzijo in je poučevanje kritičnega mišljenja eksplisitno) in zaključimo z razmislekom o tem, kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja pri učencih, da bo naša praksa znanstveno utemeljena.

Uvod

POSAMEZNIK NE MORE BITI IZOBRAŽEN, ČE NE MISLI KRITIČNO

Na področju šolstva obstaja splošen konsenz, da je kritično mišljenje pomemben del izobraževanja,¹ pa tudi ugotovitev, da večina učencev v procesu izobraževanja ne razvije kritičnega mišljenja v takšni meri, kot bi ga lahko in kot bi ga morala razviti (van Gelder, 2005). Blizu nam je razmišljanje, da posameznik ne more biti izobražen, če ne misli kritično (Wade, 2008), zato razvijanje kritičnega mišljenja ni le ena od izobraževalnih možnosti, ampak nenadomestljiv del izobraževanja, do katerega imajo učenci pravico (Norris, 1985). Izobraževanje v pravem pomenu besede preoblikuje in spreminja mišljenje učenca, izobražen posameznik misli in deluje drugače od neizobraženega (Paul in Elder, 2005): zmožen je razumeti različne perspektive, spremeniti prepričanja, ki se izkažejo za neutemeljena, ponotranjiti pomembne koncepte določene znanosti in ustvariti konceptualne mreže, učinkovito misliti o kompleksnih problemih ... »Če želimo, da učenci postanejo izobraženi posamezniki, mora biti kritično mišljenje v srcu kurikula« (prav tam, str. 11).

Pri raziskovanju odgovorov na vprašanje, kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja pri pouku psihologije, bomo izhajali iz pojmovanj in modelov kritičnega mišljenja nekaterih avtorjev s področja psihologije (vidnejši so Bensley, D. F. Halpern, Ruscio, Stanovich, C. Travis in C. Wade), ki kritično mišljenje večinoma razumejo kot celoto kognitivnih veščin in osebnostno-motivacijskih dispozicij oziroma kritične naravnosti posameznika, spodbujanje kritičnega mišljenja pa kot eksplicitno, načrtno in

1/ Evropska komisija je leta 2007 objavila dokument Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir (Uradni list EU, 2018/C 189/01), ki navaja in opisuje osem ključnih kompetenc, a v uvodnem delu tudi izpostavlja kritično mišljenje kot eno od spretnosti, ki je del vseh ključnih kompetenc. »Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebnostno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost, uspešno življenje v mirnih družbah, trajnost in zdrav način življenja ter aktivno državljanstvo. /.../ Spretnosti, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov, timsko delo, sporazumevalne in pogajalske spretnosti, analitične spretnosti, ustvarjalnost in medkulturne spretnosti, so del vseh ključnih kompetenc« (prav tam, str. 13).

sistematično usmerjeno učenje raznovrstnih veščin (npr. presojanja virov, argumentiranja) ter negovanje kritične naravnosti (npr. radovednosti, razmišljujočega skepticizma, intelektualne poštenosti).²

Kritično mišljenje lahko vpletemo v poučevanje katere koli vsebine in znanstvene discipline ter ga uporabljamo v vseh življenjskih kontekstih, a na poseben način je povezano prav s psihologijo (Tavris in Wade, 1997).

1. *Psihologija proučuje mišljenje* (reševanje miselnih problemov, odločanje) in že s spoznanji na teh področjih podpira kritično mišljenje. Razumevanje psiholoških spoznanj o mišljenju omogoča poglobljeno razumevanje lastnega mišljenja in izostreno samorefleksijo, torej učinkovitejše kritično mišljenje.
2. Predmet proučevanja psihologije so tudi *prepreke na poti kritičnemu mišljenju*, od značilnosti kognitivnih procesov, ki lahko vodijo do zmot in pristranskosti mišljenja, prek različnih obrambnih mehanizmov (npr. racionalizacije, zanikanja) do značilnosti vedenja v medosebnih odnosih (npr. podrejanja avtoriteti, konformiranja, oblikovanja ter izražanja stališč in predsodkov). Brez zavedanja dejavnikov, ki vplivajo na mišljenje, in samokorigiranja mišljenje ne more biti kritično.
3. Psihologi prihajajo do številnih spoznanj na področjih, ki so pomembna tako za družbo kot za posameznike, zato je ključnega pomena, da znamo *vrednotiti rezultate psiholoških raziskav in njihove implikacije* ter ločevati psihologijo od psevdoznanosti.³

2/ Pisati o kritičnem mišljenju pri pouku psihologije je svojevrsten izziv, saj je bilo v okviru projektov ZRSŠ napisanih in izdanih več priročnikov za učitelje, ki kritično mišljenje in njegovo spodbujanje pri pouku psihologije teoretično utemeljujejo, prinašajo pa tudi raznolike strategije in primere dobre prakse, kako ga pri dijakih razvijati, spremljati in vrednotiti. Priročnik *Kritično mišljenje pri pouku psihologije* (2009) je nastal v okviru projekta ZRSŠ »Kako poučevati psihologijo in obenem učiti učenca misliti kritično?«. Poglavja o spodbujanju razvoja kritičnega mišljenja pri pouku psihologije pa so tudi v priročnikih *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi: psihologija* (2010) ter *Iz zivi razvijanja in vrednotenje znanja v gimnazijski praksi: psihologija* (2013).

3/ Psevdoznanost dobesedno pomeni lažno znanost, pri kateri gre za trditve in prakse, ki imajo videz znanosti, a dejansko ne temeljijo na znanstveni metodi, tj. na skrbno načrtovanih raziskavah, in ne vodijo do ugotovitev, ki bi jih bilo mogoče preveriti (Musil in Plohl, 2020).

Brez kritičnega mišljenja, katerega pomemben del je razumevanje znanstvene metode (kako znanstveniki prihajajo do spoznanj), je to težko dosegljivo.

KRITIČNO MIŠLJENJE JE RACIONALNO, SAMOURAVNAVAJOČE IN NAMENSKO MIŠLJENJE

A začnimo na začetku, z odgovarjanjem na najpogosteje postavljeno vprašanje, povezano s poučevanjem in učenjem kritičnega mišljenja. Kaj sploh je kritično mišljenje? Kaj pomeni biti kritični mislec? »*Kritično mišljenje je reflektivno in racionalno mišljenje, usmerjeno v odločitev o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti*« (Ennis, 1987, str. 10). »*Kritično mišljenje je večče, odgovorno mišljenje, ki spodbuja dobro presojo; ker temelji na kriterijih, je samokorigirajoče in občutljivo na kontekst*« (Lipman, 1988, str. 39). »*Kritično mišljenje je proces namenskega in samouravnavajočega presojanja. Namen je jasno določen: oblikovati razumno in pošteno presojo o tem, kaj verjeti ali kaj storiti. Samouravnavanje pa se nanaša na zmožnost spremljanja miselnega procesa in odpravljanja morebitnih napak*« (Facione, 2011, str. 6).

Opredelitve, ki uokvirjajo naše razumevanje kritičnega mišljenja, izpostavljajo kritično mišljenje kot način mišljenja, za katero velja, da je racionalno, samouravnavajoče in namensko (ciljno usmerjeno), saj vodi v oblikovanje prepričanj (vednosti) in/ali v delovanje.

- Kritično mišljenje je *racionalno*, tj. sledi standardom racionalnega mišljenja: je jasno in natančno, sistematično, utemeljeno (podprto z razlogi), notranje koherentno (neprotislovno), objektivno in preverljivo; kritično mislimo takrat, ko svoja stališča utemeljujemo z razumnimi razlogi, kar nas ščiti pred prevzemanjem stališč, v katera nas želijo prepričati drugi, preden imamo možnost, da jih raziščemo sami, torej pred nekritičnim mišljenjem, za katero je značilno opiranje na samoumevnosti (avtoritete, izkušnje, posamične primere, mnenje večine).
- Kritično mišljenje je *samouravnavajoče*, nujno vključuje metakognicijo (mišljenje o mišljenju). Kritični mislec zavestno uravnava lastno mišljenje, tako da najprej razmišlja o njem, ga kritično

reflektira, npr. ozavešča implicitne predpostavke, prepoznava kognitivne napake in pristranskosti ter upošteva vpliv konteksta na mišljenje, nato pa na podlagi ugotovljenega mišljenja korigira – spreminja in izboljšuje (prim. Facione, 1990). Za kritičnega misleca torej ni značilna le zavezanost razumu, pač pa tudi naravnost k razmišljanju o lastnem mišljenju.

- Kritično mišljenje je *namensko*: usmerjeno v dobro presojo ali odločitev, kaj verjeti in/ali kaj storiti; torej k oblikovanju razumno utemeljenih prepričanj in stališč, ki vodijo k odgovornemu (in etičnemu) ravnanju. V tem kontekstu se zdijo Norrisu (1985) zaskrbljujoči in hkrati pomenljivi rezultati Milgramovega eksperimenta (skoraj dve tretjini udeležencev se podredita ukazu avtoritete in kršita eno od univerzalnih moralnih načel, da je prizadevanje bolečine nedolžnemu in nemočnemu človeku nesprejemljivo), ki ponazarjajo vrzel med kritičnim mišljenjem in vedenjem. Gre za vrzel med prepričanjem in delovanjem (stališčem in vedenjem), ki jo skušamo z učenjem kritičnega mišljenja in vzgajanjem kritičnega misleca zožiti.

KRITIČNI MISLEC JE ZAVEZAN KRITIČNEMU MIŠLJENJU

Kritično mišljenje je kompleksen konstrukt, ki zajema tako *različne kognitivne veščine* kot tudi *osebnostno-motivacijske dispozicije* za kritično mišljenje, ki so pogoj, da se veščine kritičnega mišljenja »v učencih ukoreninijo in razcvetijo« (Facione, 1990, str. 11). Paul in L. Elder (2001, 2008) govorita o intelektualnih navadah in vrlinah (angl. intellectual habits, virtues), ki odlikujejo kritičnega misleca, drugi avtorji pa o kritični naravnosti (tudi kritičnem »duhu«), ki pomeni zavezanost, da razmišljamo kritično v realnih kontekstih, o različnih vidikih življenja, da uporabljamo kritično mišljenje pri analiziranju lastnega mišljenja in da ravnamo na temelju kritičnega razmisleka (Norris, 1985). Brez negovanja kritične naravnosti oziroma osebnostno-motivacijskih dispozicij za kritično mišljenje je večja verjetnost, da bodo učenci uporabljali določene veščine kritičnega mišljenja (npr. iskanje in presojanje virov, načrtovanje in kritično presojanje psiholoških raziskav, utemeljevanje stališč z razumnimi razlogi), če in ko bodo pri tem pri pouku psihologije spodbujani (npr. pri izdelavi seminarske naloge), ne pa tudi v drugih

kontekstih, npr. pri odločitvi, katerega kandidata ali stranko podpreti na volitvah, ali cepiti otroka ali ne, ali verjeti različnim »teorijam« zarote ...

Med dispozicijami za kritično mišljenje, ki jih avtorji (Ennis, 1987; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul in Elder, 2001) pogosteje izpostavljajo, so radovednost, razmišljajoči skepticizem, intelektualna vztrajnost, intelektualna skromnost in intelektualna poštenost. *Razmišljujoči skepticizem oziroma dvom* se kaže kot tehtanje, premišljevanje o resničnosti trditev ter distanca do prebranega, vidnega in slišane (npr. do medijskih novic, oglaševalskih sporočil, izjav avtoritet) nasproti naivnosti ali dvomu v vse; sprejemanje idej in prepričanj šele potem, ko si vzamemo čas, da jih vsestransko premislimo. *Intelektualna skromnost* je v prepoznavanju in priznavanju omejenosti lastnega znanja in njegove subjektivnosti; zavedanju kognitivnih zmot, izkrivljanj in drugih dejavnikov, ki omejujejo mišljenje; zmožnosti reči »ne vem«. *Intelektualna poštenost* pa se kaže kot težnja k nepristranskemu in natančnemu analiziranju in presojanju vseh argumentov ne glede na to, katero stališče podpirajo; navajanje resničnih informacij, odrekanje manipulaciji z njimi ali namernemu izkrivljanju; težnja k resnici in ne k zmagi stališča, ideje ali teorije, ki jo zagovarjamo; presojanje kakovosti lastnega in tujega mišljenja z enakimi kriteriji.

Kritično mišljenje brez kritične naravnosti je *šibko kritično mišljenje* (angl. weak-sense critical thinking) (prim. Paul in Elder, 2001). Zanj je značilna občasna učinkovita raba posameznih kognitivnih veščin, predvsem takrat, ko to posamezniku koristi pri doseganju njegovih ciljev. Nujni pogoj *kritičnega mišljenja v močnem smislu* (angl. strong-sense critical thinking) je zato razvijanje intelektualnih vrlin, predvsem intelektualne poštenosti, ki zagotavlja etično in odgovorno rabo mišljenja. Kritični mislec v močnem smislu je zavezan kritičnemu mišljenju v vseh okoliščinah, predvsem pa je zmožen refleksije in kritike lastnega mišljenja (prav tam). »Izobraževati dobre kritične mislece pomeni prizadevati si doseči ta ideal. Združuje razvoj veščin kritičnega mišljenja in negovanje kritične dispozicije ...« (Facione, 1990, str. 2).

Ideja za spodbujanje kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. Pojmovanja učitelja o tem, kaj je kritično mišljenje, ali in kako ga poučevati, so eden ključnih dejavnikov, ki vpliva na učiteljevo prakso poučevanja. Smiselno je, da učitelj najprej pod drobnogled vzame lastno razumevanje kritičnega mišljenja in ga (če je potrebno) izpopolni ali nadgradi s sodobnimi modeli kritičnega mišljenja, šele nato lahko kompetentno načrtuje strategije izgradnje vsebinskih znanj, ki vključujejo tudi miselne izzive, naravnane na spodbujanje kritičnega mišljenja (Rupnik Vec in Kompare, 2006).

Podobno je eden prvih korakov pri poučevanju kritičnega mišljenja ta, da učitelj učence usmerja v oblikovanje pojma kritično mišljenje in ubesedenje ciljev razvijanja kritičnega mišljenja. Da bi učenci zavestno sledili cilju »razvijati kritično mišljenje«, morajo najprej izoblikovati splošno predstavo o tem, kaj pomeni misliti kritično ter kako se to kaže v razmišljanju, doživljanju in vedenju posameznika; znati morajo odgovoriti na vprašanje: »Kako bomo vedeli, da razmišljamo kritično?« (Rupnik Vec in Kompare, 2006). Ena od strategij je, da izhajamo iz trenutnega razumevanja učencev in jih spodbudimo k opisovanju značilnosti kritičnega misleca, nato pa k primerjanju njihovega seznama z veščinami in naravnanimi kritičnega mišljenja, ki jih navaja izbran avtor, npr. Ennis ali C. Tavis in C. Wade (prav tam). Druga možnost pa je, da izbran seznam veščin in naravnanimi kritičnega mišljenja (npr. Kadar nekaj trdim, ob tem navajam dokaze za trditve. Razmišljam o kakovosti svojega mišljenja. Naravnani sem k zastavljanju vprašanj in raziskovanju.) uporabimo za samovrednotenje učencev oziroma za identifikacijo močnih in šibkih vidikov njihovega mišljenja.⁴

LJUDJE POGOSTO NE MISLIMO KRITIČNO

Kritičnost mišljenja povprečnega posameznika ni na zavirljivi ravni, pogosto komentirajo avtorji s področja kritičnega mišljenja. Ljudje smo iskalci smisla, najlažje razumemo enostavne, znane vzorce in zgodbe

4/ Primer seznama trditev, ki učence usmerjajo k razmišljanju o vprašanju, ali sem kritični mislec, in ki ga lahko uporabljamo ne le za samoocenjevanje, pač pa tudi za spremljanje in evalvacijo razvijanja kritičnega mišljenja pri učencih, je objavljen v knjigi Izzivi razvijanja in vrednotenje znanja v gimnazijski praksi: psihologija (2013, str. 31).

(van Gelder, 2005), še posebej pa smo nagnjeni k iskanju vzorcev v obliki vzročno-posledičnih odnosov, tudi tam, kjer ne obstajajo (Halpern, 1998), naša zmožnost procesiranja informacij je omejena in, če je le mogoče, se izogibamo kognitivnemu naprežanju (Kahneman, 2019). Zato pri presojanju in odločanju pogosto uporabljamo hevrstike ali miselne bližnjice, ki omogočajo hitrejše in manj naporno miselno procesiranje, hkrati pa njihova uporaba povečuje verjetnost pojavljanja predvidljivih napak oziroma kognitivnih pristranskosti in zmot (Franco, Butler, Halpern, 2014). Zelo pogosta je *napaka potrditve* (angl. confirmation bias): težnja, da bolj aktivno iščemo in si zapomnimo informacije, ki naša prepričanja potrjujejo, spregledujemo pa informacije, ki jim nasprotujejo; razširjene so tudi *napake v argumentiranju*, med njimi sklicevanje na splošno mnenje (prevzemamo prepričanja večine), napačno sklicevanje na avtoriteto (prepričanja gradimo na trditvah avtoritet, ki niso strokovnjaki za določeno področje), prehitre posplošitve (zaključujemo prehitro, zgolj iz enega ali nekaj primerov) ipd. Naše mišljenje je potencialno zmotljivo še na številne druge načine (npr. pri oblikovanju stališč ima emocionalna komponenta pogosto večjo težo od kognitivne komponente; pri oblikovanju stereotipov ima pomembno vlogo težnja h kategorizaciji). Posledica značilnosti, omejitev in s tem zmotljivosti mišljenja – seveda v povezavi s številnimi drugimi osebnostnimi značilnostmi in družbenimi dejavniki – pa so slabe presoje in odločitve, kaj verjeti in kako delovati.

Na primer, številni ljudje verjamejo v *psihološke mite*, v *trditve o vedenju in duševnih procesih, ki niso podprte ali so v nasprotju z ugotovitvami visokokakovostnih psiholoških raziskav* (Lilienfeld idr., 2010). Nekaj primerov: »Večina ljudi uporablja le 10 odstotkov možganov. Poslušanje Mozartove glasbe dviguje inteligentnost dojenčkov. Večina ljudi v štiridesetih ali zgodnjih petdesetih doživlja krizo srednjih let. Učenci se učijo bolje, če je učiteljevo poučevanje usklajeno z njihovim učnim stilom. Ulkus je v veliki meri ali izključno posledica stresa. Pozitivna naravnost lahko pozdravi raka. Večina ljudi z duševnimi motnjami je nasilnih« (prav tam). Za te in druge psihološke mite velja, da so popularni in močno razširjeni, v kontekstu določene kulture obstajajo kot del splošno sprejetega znanja o duševnosti, možganih in vedenju, najpogosteje pa izvirajo iz vsakdanjih, neformalnih virov informacij (televizije, spleta, družbenih omrežij in pogovorov) (Bensley in Lilienfeld, 2015). Ljudje jih sprejemamo in ohranjamo tudi zato, ker

se ujemajo z zdravim razumom (občutki, intuicijami, splošnimi verjetji), namesto da bi do njih zavzeli distanco in jih kritično presodili.

Prepoznavanje in zavračanje psiholoških zmotnih pojmovanj ali »mitov« je ena ključnih sestavin psihološke izobrazbe (Lilienfeld idr., 2010), in to ne le zato, ker psihološki miti niso podprti ali so v nasprotju z ugotovitvami visokokakovostnih psiholoških raziskav, ampak tudi in predvsem zato, ker zmotna pojmovanja bistveno vplivajo na posameznikovo razumevanje znanstvenih spoznanj. Če želimo pri učencih razvijati strokovno razumevanje določene discipline, je treba zmotna pojmovanja prepoznati in korigirati. Raziskave (Kowalski in Taylor, 2004) kažejo, da ta naloga še zdaleč ni enostavna, saj zgolj poznavanje strokovnih spoznanj psihologije ni dovolj, da bi učenci spremenili svoja (zmotna) prepričanja oziroma opustili psihološke mite. Nujno je tudi razvijanje kritičnega mišljenja za refleksijo oblikovanja lastnih prepričanj, vrednotenje novopridobljenih informacij ipd.

Ideja za spodbujanje kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. Na temelju strokovne literature (npr. Lilienfeld idr., 2010) ali izkušenj pri poučevanju učitelj v obliki trditve izpiše razširjena laična pojmovanja s področja psihologije (t. i. psihološke mite) in jih že v uvodnih urah poučevanja ponudi v razmislek (presojo) učencem. Pomembno je, da učenci ne označijo le strinjanja s trditvami, ampak skušajo (ne)strinjanje tudi utemeljiti. Učinkovita z več vidikov je izbira tistih psiholoških zmotnih pojmovanj, ki so povezana z vsebinami učnega načrta (npr. Spomin je podoben filmskemu traku, na katerega se brez napak beleži vse, kar se dogaja. Moški so pametnejši od žensk. Čustva se nam dogajajo, nanje nikoli ne moremo vplivati. Čim več ljudi je navzočih na kraju nesreče, tem verjetneje in hitreje bodo pomagali žrtvi.) ter nekaterih, ki z učnim načrtom niso neposredno povezana, so pa za dijake zanimiva (npr. Ljudje uporabljamo le 10 odstotkov možganov. Nekateri ljudje nikoli ne sanjajo.). Zakaj? Izbrane trditve so drugačen in bolj motivirajoč uvod v psihologijo, v učne vsebine, ki jih bodo učenci spoznavali med šolskim letom. Presoja trditve in razprava o izbranih trditvah učitelju ponujata tudi začetni uvid v razširjenost psiholoških mitov med učenci ter v njihovo splošno razgledanost in razdovednost. Učitelj lahko razpravo izkoristi še za vpeljavo razlikovanja med neznanstvenim in znanstvenim spoznavanjem, ko dijake spodbuja k navajanju

podpore za prepričanja (npr. je prepričanje, da so moški boljši vozniki od žensk, utemeljeno na osebnih izkušnjah, posamičnih primerih, anekdotah ali morda s statističnimi podatki in rezultati raziskav) in oblikovanju pojma kritično mišljenje, ki se kaže v premišljenem in razumnem odločanju, v kaj verjeti.⁵

Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja pri pouku psihologije, prvič

O tem, kaj spodbujati, ko učence učimo misliti kritično, lahko razmišljamo s pomočjo različnih modelov veščin kritičnega mišljenja. Ennis (1993) npr. razdeli opredelitev kritičnega mišljenja z navedbo desetih soodvisnih veščin in dispozicij, ki jih je mogoče uporabiti kot učne cilje pri spodbujanju in spremljanju razvoja kritičnega mišljenja (vsaj nekatere tudi pri poučevanju psihologije v srednji šoli). »Ko se posameznik razumno in reflektivno odloča o tem, kaj verjeti ali kako ravnati, mora: 1. presojati verodostojnost virov, 2. identificirati sklepe, razloge in predpostavke, 3. presoditi kakovost argumenta, vključujoč sprejemljivost razlogov, predpostavk in dokazov, 4. razviti in braniti stališče o določeni temi, 5. postavljati ustrezna razjasnjujoča vprašanja, 6. načrtovati eksperiment in presojati kakovost eksperimentov, 7. opredeliti pojme/koncepte ustrezno okoliščinam, 8. biti odprtega mišljenja (angl. open-minded), 9. težiti k dobri informiranosti, 10. izpeljati utemeljene zaključke« (prav tam, str. 180).⁶

5/ Učna strategija »Predmet psihologije: Katera laična pojmovanja so utemeljena in katera zmotna« je podrobneje opisana v priločniku Kritično mišljenje pri pouku psihologije (2009, str. 38–46).

6/ Ennisov model veščin in dispozicij kritičnega mišljenja ter modeli drugih vidnih avtorjev s tega področja (npr. veščine kritičnega mišljenja po D. Halpern, model P. Facioneja s sodelavci, strategije kritičnega mišljenja R. Paula s sodelavci) so izčrpno predstavljeni v Rupnik Vec in Kompare, 2006 ter Rupnik Vec, 2011. Opisom veščin znotraj posameznega modela so dodani primeri miselnih izzivov in dejavnosti, s katerimi lahko pri učencih izzovemo razvoj in uporabo posamezne veščine.

Ideja za spodbujanje kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. Prvi korak pri kritični presoji informacij in odločanju, v kaj verjeti, je pogosto presoja zanesljivosti vira (Ali lahko verjamem viru? Kako zaupanja vreden, verodostojen je vir informacije?), ki je še posebej pomembna takrat, ko presojamo sprejemljivost (resničnost) trditev (informacij), o katerih nimamo poglobljenega strokovnega znanja in zato težko neodvisno presojamo, kaj je res in kaj ne. Zato učence ob različnih priložnostih navajamo na samostojno iskanje in presojanje virov. Na primer, pri obravnavanju stresa lahko med učno uro učence spodbudimo, da s pomočjo mobilnih telefonov na spletu poiščejo odgovor na vprašanje, kako se učinkovito spoprijeti s stresom. Vsak učenec poišče en spletni vir in manjši skupini sošolcev predstavi rezultate iskanja. Po skupinah učenci presodijo, kateri od najdenih virov je najzanesljivejši, in izdelajo plakat/miselni vzorec o načinih spoprijemanja s stresom. Ugotovitve kratko predstavijo vsem sošolcem, navedejo pa tudi vir informacij ter pojasnijo, zakaj so se odločili za ta vir (kako so presodili, da je zanesljiv in so zato verjeli informacijam, jih sprejeli kot resnične). Učitelj vodi razpravo v smeri prepoznavanja t. i. kritičnih vprašanj, ki omogočajo učinkovito presojo virov, npr. Kje so informacije zapisane oziroma objavljene? Ali vemo, kdo je avtor informacij (prispevka)? Ali je avtor strokovnjak za področje, o katerem piše? Na katere strokovne vire in na kakšne raziskovalne podatke se opira avtor? Ali vire ustrezno navaja, npr. v prispevku in/ali v seznamu virov na koncu prispevka? (več v *Kompare in Rupnik Vec, 2016, str. 206–210*).

Različne modele kritičnega mišljenja, ki jih lahko učitelj uporabi kot miselno orodje pri načrtovanju učnih strategij, ki vključujejo naravnost na učenje kritičnega mišljenja, so konceptualizirali tudi avtorji s področja psihologije. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo model C. Tavis in C. Wade, ki izhajata iz opredelitve kritičnega mišljenja kot zmožnosti in pripravljenosti, da preverjamo trditve in se odločamo na podlagi utemeljenih razlogov. V svoji praksi poučevanja uvodnih psiholoških predmetov na univerzitetni ravni in v učbenikih psihologije, katerih avtorici sta, *spodbujata razvijanje osmih veščin in naravnosti kritičnega misleca*. Zapišeta jih kot smernice, ki jim mora mišljenje zadostiti, da bi bilo kritično, opise veščin pa v različnih prispevkih (Tavis, 2000; Wade, 1995; Tavis in Wade, 1997) obogatita s primeri učnih strategij, naravnanih na njihovo razvijanje.⁷

7/ Podobne splošne smernice za spodbujanje kritičnega mišljenja, le z večjim poudarkom na presojanju kakovosti razlogov (dokazov) in utemeljenosti

1) *Sprašuj; bodi vedoželjen.* Začetek vsakega intelektualnega raziskovanja je dobro zastavljeno vprašanje. Zato že prve ure pouka (ali pred začetkom obravnave posameznih poglavij), ko napovemo učne cilje, učence spodbudimo k postavljanju vprašanj, npr. vsak postavi tri vprašanja, na katera želi med letom odgovor, poučevanje pa nato zastavimo kot odgovarjanje na ta vprašanja. Opisana učna aktivnost podpira naravnost k postavljanju vprašanj, hkrati pa daje uvid v to, kako učenci razmišljajo o vsebinah, ki jih proučuje psihologija, in katere vsebine jih najbolj zanimajo.

Ideja za poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji. Nekoliko podrobneje spodbujanje postavljanja kakovostnih vprašanj ubeseduje tehnika vrelec vprašanj. Njena izvedba poteka v naslednjih korakih (Ginnis, 2004): 1. Predstavimo snov, ki jo bomo obravnavali. 2. Učenci v skupinah zastavijo čim več vprašanj, povezanih s snovjo. 3. Vprašanja razporedijo po pomembnosti: koliko se jim zdi določeno vprašanje pomembno in koliko jih zanima iskanje odgovorov nanj. 4. Vsaka skupina predstavi tri najpomembnejša vprašanja. Vsa vprašanja, zapisana na listu in razvrščena po pomembnosti, skupine oddajo učitelju. 5. Poučevanje in učenje zasnujemo okrog zbranih vprašanj. Uporaba tehnike vrelec vprašanj je npr. učinkovita pri poglavju o čustvih, kjer učenci

trditev z njimi, navaja tudi Bensley (2008) v članku »Ali se lahko naučiš misliti kot psiholog«. Kompare in Rupnik Vec (2016, prim. Rupnik Vec in Kompare, 2013) pa za spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja predlagata model, ki je osredotočen na razvijanje večšin argumentiranja. Vključuje osem korakov, ki jih lahko uberemo po tej poti: 1. korak: Učence učimo dvomiti in postavljati kritična vprašanja. 2. korak: Učence učimo presojeti zanesljivost virov. 3. korak: Učence učimo prepoznati argument: katero besedilo (govor, slikovno gradivo) je argument in katero ni. 4. korak: Učence učimo analizirati argumente: prepoznati in razumeti premise (razloge), implicitne premise in sklepe. 5. korak: Učence učimo presojeti argumente: presoditi kakovost premis (vrste razlogov) in njihovo relevantnost za sklep. 6. korak: Učence učimo prepoznati zmote in se jim izogibati v argumentaciji. 7. korak: Učence učimo kritičnega branja in analiziranja besedil: kako kritično misliti prebrano/slišano/videno. 8. korak: Učence učimo oblikovati lasten argument: navajati razloge v podporo sklepu, zagovarjati in braniti lastno stališče. Vsi koraki so medsebojno povezani in prepleteni, mogoče pa je, da v posamezni učni situaciji ali pri pouku psihologije eksplicitno spodbujamo le izbrane veščine argumentacije, npr. dvom in postavljanje kritičnih vprašanj ali presojo zanesljivosti virov.

na podlagi predhodnega znanja in izkušenj zlahka oblikujejo vprašanja, ki so hkrati pomembna za razumevanje čustev in zanimiva zanje. Ko učni proces zasnujemo kot raziskovanje odgovorov na vprašanja učencev, učenje poteka v avtentičnem kontekstu, saj pri učencih razvijamo razumevanje psihološkega znanja kot povezanega s pomembnimi življenjskimi izkušnjami in problemi in ne kot kopico dejstev, ki jih je treba čim hitreje memorirati in nato kot odvečni balast še hitreje zavreči.

2) *Opredeli problem.* Način, kako ubesedimo vprašanje oziroma opredelimo problem, vpliva tako na možnost raziskovanja kot na odgovore, do katerih pridemo. Učence pri pisanju raziskovalnih in seminarskih nalog navajamo na ustrezno (pojmovno jasno, preverljivo, razumljivo ...) postavljanje ciljev in hipotez ter opredeljevanje pojmov, o katerih pišejo (npr. če želijo raziskovati, kako srečni so mladostniki, morajo najprej opredeliti, kaj je sreča, kako jo lahko merimo).

3) *Razišči utemeljenost trditve.* Sprejeti trditve in oblikovati stališča, ne da bi raziskali, ali so podprte z razumnimi in dovolj močnimi razlogi, je znak nekritičnega mišljenja. Kritični mislec razlikuje med neutemeljenimi prepričanji in tistimi, ki so logično ali empirično utemeljena, npr. med psevdoznanostjo na eni strani in psihologijo kot znanostjo na drugi. Eden pomembnejših ciljev poučevanja psihologije je prav razvijanje razumevanja učencev, da niso vsa mnenja o psiholoških pojavih enakovredna in da v razpravah nimajo enake teže,⁸ ter spodbujanje razvijanja večšin kritičnega

8/ Ker psihologija proučuje teme, ki so pomembne v vsakdanjem življenju ljudi (npr. ljubezen, odnosi, stres, uravnavanje čustev, povečevanje motivacije), a so v popularnih medijih (televizijskih oddajah, revijah, na družbenih omrežjih, v knjigah za samopomoč in filmih) pogosto poenostavljeno, delno ali pretežno napačno prikazane, je eden od vidikov učenja kritičnega mišljenja pri psihologiji razvijanje razumevanja, da nimajo vse trditve in prepričanja enake teže (Tavris in Wade 1997; Wade, 2008): ko gre za vprašanje okusa, preferenc in želja, seveda velja, da so vsa mnenja enakovredna, nikakor pa to ne velja za prepričanja, ki jih je mogoče razumno podpreti ali zavrni; v tem primeru imajo večjo težo oziroma so sprejemljiva le tista prepričanja in trditve, ki so razumno utemeljena.

mišljenja, ki jih pri tem opolnomočijo. Gre predvsem za večine iskanja in presojanja virov ter večine argumentiranja.

Ideja za poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji. Pri spodbujanju veččin argumentiranja (kako prepoznati, analizirati in presojati argumente) lahko izhajamo iz razlikovanja različnih vrst podpore oziroma razlogov, s katerimi podpiramo trditve (Bensley, 1998; glej tudi Rupnik Vec in Kompare, 2006, 2016): 1. zdrav razum, splošna prepričanja, 2. anekdote (posamični primeri in zgodbe), 3. osebne izkušnje in opažanja, 4. avtoriteta, 5. logično dokazovanje in 6. znanstvena spoznanja. Učenci morajo najprej razumeti različne vrste podpore trditvam, nato pa učitelj v različnih učnih situacijah modelira veččino razlikovanja in vrednotenja podpore (npr. izpostavi, s kakšno vrsto razlogov podpira svoje trditve; učence opozarja, kakšno vrsto razlogov uporabljajo sami; sprašuje, za kakšno vrsto razlogov gre v konkretnih primerih in kako prepričljivo ti razlogi podpirajo sklep) ter ustvarja možnosti za razvijanje veččine pri učencih (npr. navaja jih na samostojno prepoznavanje, analiziranje in presojanje podpore za trditve v različnih vrstah gradiva).

4) *Analiziraj predpostavke in pristranskosti.* Kritični mislec prepozna predpostavke in pristranskosti v tujem in lastnem mišljenju. Z učenci gradimo razumevanje različnih zmot v mišljenju in drugih oblik samozavajanja ter jih spodbujamo k njihovemu ozaveščanju pri sebi; spodbujamo razumevanje osebnih in družbenih koristi vztrajanja pri nekaterih neutemeljenih prepričanjih (psiholoških mitih, verovanjih v pseudo-znanstvene prakse); usmerjamo k analiziranju predpostavk različnih psiholoških smeri in teorij.

5) *Izogibaj se čustvenemu mišljenju.* Kritično mišljenje in čustva si ne nasprotujejo. Čustva (npr. strastna zavezanost določenim stališčem, pozitiven čustven odnos) pogosto spodbujajo in usmerjajo mišljenje ter hkrati zamejujejo destruktivne posledice, do katerih bi lahko pripeljala hladna logika brez empatije in usmiljenja. Čustva postanejo problematična, ko zasedejo mesto mišljenja, ko se pri odločanju, kaj verjeti in kaj storiti, opiramo zgolj ali predvsem na čustva (čutim, da je tako prav; všeč mi je) in ne na razumne razloge. Učenci lahko zmožnost prepoznavanja

in omejevanja čustvenega mišljenja ostrijo z analizo oglasov in politične propagande.

Ideja za poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji. Če želimo poučevati kritično mišljenje za transfer (prenos iz učnih v življenjske kontekste), mora biti učenje kritičnega mišljenja čim bolj smiselno vključeno v učenčevo življenje in povezano z aktualnim družbenim dogajanjem. Analiziranje in kritično presojanje oglaševanja in propagande je eden od načinov, kako to doseči. Pri učencih razvijamo razumevanje, da sta oglaševanje in propaganda obliki prepričevanja (vplivanja na oblikovanje in/ali spreminjanje stališč), le da je v ozadju prve ekonomski, v ozadju druge pa politični interes. Pri obeh prepričevanje najpogosteje ne temelji na argumentih, pač pa poteka z izkoriščanjem značilnosti ljudi, npr. z vplivanjem na čustva, s ponavljanjem sporočila, uporabljanjem vrednotno obarvanega jezika ..., argumenti, če so uporabljeni, pa so šibki, npr. pogosto gre za sklicevanje na splošno mnenje, na avtoriteto ali čustva, v podporo trditvam so navedeni pristranski rezultati raziskav, zavajajoči statistični podatki, vzpostavljene sporne povezave ... Učence pri različnih učnih vsebinah (pozornost, modelno učenje, stališča, predsodki) soočamo s primeri oglaševanja in/ali političnega delovanja (npr. izjavami politikov, tviti, predvolilnimi plakati) in jih spodbujamo h kritični analizi.⁹

6) *Izogibaj se pretiranemu poenostavljanju.* Kritični mislec se izogiba prehitrim posplošitvam (zgolj iz nekaj primerov, anekdot ali osebne izkušnje), črno-belemu mišljenju in poenostavljenim razlagam kompleksnih pojavov. Pri učencih zato na različne načine spodbujamo razumevanje kompleksnosti človekovega doživljanja in vedenja. Izhajamo lahko iz psiholoških mitov, ki pogosto pretirano poenostavljajo psihološka spoznanja,¹⁰ in

9/ Učna strategija »Kako oglas vzbudi pozornost in prepriča« je podrobneje opisana v priročniku Posodobitve pouka v gimnazijski praksi: psihologija (2010, str. 177–188).

10/ Primer poenostavljenega spoznanja je t. i. pravilo 10.000 ur, po katerem je potrebnih približno deset tisoč ur prakse, da dosežemo vrhunec znanja in njegove uporabe na svojem profesionalnem področju. Res je, da vaja dela mojstra (če mojster dela vajo). A res je tudi, da je mojstrstvo odvisno od številnih drugih dejavnikov. Zato je prepričanje, da je 10.000 ur vaje dovolj za mojstrstvo in

učence usmerjamo k preverjanju mitov v strokovnih virih. Navajamo jih tudi k razmišljanju o različnih dejavnikih, ki vplivajo na duševne procese, vedenje in osebnost (npr. kateri dejavniki vplivajo na oblikovanje negativne telesne samopodobe), in njihovi medsebojni prepletенosti, o možnih pozitivnih in negativnih vplivih določenega vedenja na duševne procese in osebnost (npr. kako lahko igranje računalniških igrice pozitivno in negativno vpliva na otrokov intelektualni razvoj) ...

Ideja za poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji. Po vzoru TV oddaje Razbijalci mitov (angl. MythBusters), v kateri glavna akterja preverjata upravičenost različnih urbanih mitov, v vlogo razbijalcev psiholoških mitov postavimo učence (po Blessing in Blessing, 2010). Za vsak učni sklop (npr. čustva, motivacija, učenje) pripravimo seznam trditev, v katerega umestimo tako znanstveno utemeljena spoznanja kot neutemeljena prepričanja (mite). Učenci, razdeljeni v pare ali manjše skupine, izberejo trditev s seznama (npr. Nagrade lahko pod določenimi pogoji zmanjšajo notranjo motivacijo.), v strokovnih virih raziščejo njeno utemeljenost ter pripravijo kratko predstavitev, ki vsebuje: opredelitev strokovnih pojmov, razpravo o strokovnih ugotovitvah, povezanih s trditvijo, ter presojo utemeljenosti trditve na podlagi zbranih dokazov: ali lahko na podlagi psiholoških spoznanj trditev potrdimo ali zavrremo. O izbranih psiholoških spoznanjih in/ali mitih lahko učenci pišejo tudi polemične eseje in prispevke za šolski časopis, izdelajo plakate ali infografike, v katerih predstavijo in ovržejo npr. mite o duševnih motnjah, pripravijo in izvedejo debate ...

7) *Upoštevaj in pošteno razišči alternativne poglede in interpretacije.* Kritični mislec oblikuje različne hipoteze in možne razlage pojavov, ne zaustavi se pri prvi možni interpretaciji in ne zavrne prehitro alternativnih razlag. Pri generiranju in presojanju različnih razlag upošteva načelo Ockhamove britve, ki je eno osrednjih raziskovalnih načel: če najdemo

uspešnost na določenem področju, zavajajoče. Človekovega vedenja in dosežkov nikoli ne določa en sam vzrok, ampak je posledica zapletenega prepletanja številnih dejavnikov. Kaj je še pomembno poleg prakse? Odvisno od cilja ali naloge, a pomembna je tudi motivacija, zaupanje vase, inteligentnost in/ali talent, pogosto je pomembna starost, ob kateri začnemo razvijati določeno veščino, zelo pomembne so priložnosti v okolju, mentorji in kakovost vadbe ...

dve razlagi pojava, ki sta enako verodostojni, izberemo tisto, ki je preprostejša. Učence spodbujamo k oblikovanju različnih interpretacij rezultatov raziskav (npr. kako bi lahko pojasnili raziskovalno ugotovitev, da imajo učenci, ki sedijo v zadnjih klopeh, v povprečju slabše ocene) in ob tem k razumevanju, da povezanost med dvema pojavoma (korelacija) ne pomeni nujno vzročnega odnosa med njima.¹¹

8) *Toleriraj negotovost in dvom.* Učenje kritičnega mišljenja nas uči ene najtežjih življenjskih lekcij – živeti v negotovosti. Kritični mislec razume, da včasih za trditve ni močne podpore in da lahko nove raziskave zamajejo podporo, ki se je zdela močna; ni mu težko reči, da ne ve ali da ni prepričan, negotovost je zanj predvsem izhodišče in motivacija za nadaljnje raziskovanje.

PSIHOLOŠKA PISMENOST: UČITI UČENCE MISLITI TAKO, KOT MISLIJO ZNANSTVENIKI, PSIHLOGI

Pomemben del spodbujanja kritičnega mišljenja pri psihologiji je razvijanje znanstvenega mišljenja (angl. scientific thinking) (Beins, 2006), kar je razvidno tudi iz modela C. Tavis in C. Wade. Znanstveno mišljenje razumemo kot celoto miselnih procesov in veščin, značilnih za znanstveno metodo: od zmožnosti razvijanja modelov in teorij ter postavljanja hipotez, ki izhajajo iz teorije, prek načrtovanja in izvedbe raziskav, ki omogočajo preverjanje hipotez, do vrednotenja teorije glede na rezultate izvedenih raziskav (Willingham, 2017). Učiti učence misliti kot znanstveniki pa razumemo kot spodbujanje razumevanja in uporabe

11/ Prehitro sklepanje iz povezanosti med pojavoma ali dogodkoma na vzročni odnos med njima (A in B se pojavljata skupaj, torej je eden od njiju vzrok, drugi pa posledica) imenujemo zmeta iluzorne vzročnosti ali zmeta napačnega vzroka (Rupnik Vec in Kompare, 2006). Zmoti se izognemo tako, da skušamo povezanost med pojavoma interpretirati na različne načine. Če trditev vsiljuje sklep, da A vpliva na B, poiščemo še interpretacije, v katerih B vpliva na A ali v katerih sta A in B odvisna od C. Ko odnos med pojavoma interpretiramo na različne načine, lahko presodimo, ali so vse interpretacije povezanosti dveh pojavov enako verjetne oziroma katere so glede na psihološka spoznanja verjetnejše.

znanstvene metode (pristopa) pri generiranju, testiranju in vrednotenju trditev, podatkov in teorij (prim. Schmaltz idr., 2017). Učenci mislijo kot znanstveniki (psihologi) takrat, ko pri sprejemanju odločitev, kaj verjeti in/ali storiti, uporabljajo (psihološko) znanost. Znanstvenikov namreč ne določa to, v kaj verjamejo, pač pa to, kako in zakaj verjamejo; kako raziskujejo pojave in prihajajo do novih spoznanj.

Ali povedano nekoliko drugače: *na področju psihologije morajo učenci postati psihološko pismeni* (angl. psychologically literate). McGovern je s sodelavci (2010, v Franco idr., 2015) psihološko pismenost opredelil kot celoto razumevanja psiholoških konceptov ter pripravljenosti in zmožnosti misliti kot znanstvenik na področju psihologije. Psihološka pismenost zahteva tako poglobljeno in dobro povezano temeljno psihološko znanje kot kritično mišljenje, katerega pomemben del je znanstveno mišljenje (prav tam).

Smiselno je torej, da pri pouku psihologije sistematično in čim pogosteje izgrajujemo razumevanje, kako znanstveniki raziskujejo in prihajajo do novih spoznanj, učence podpiramo pri prvih korakih v svet znanosti in pri raziskovanju, hkrati pa jih spodbujamo h kritičnemu presojanju znanstvenih raziskav, tako tistih, ki so predstavljene v strokovni literaturi, kot raziskav, opisanih v medijih. V obeh primerih presojo znanstvenih spoznanj in raziskav spodbujamo z uporabo kritičnih vprašanj (Kompore in Rupnik Vec, 2016): 1. Kdo so udeleženci raziskave? Je vzorec reprezentativen? 2. Kaj je bil raziskovalni problem? Ali so cilji in hipoteze jasno zastavljeni? 3. Gre za raziskavo novejšega datuma? Je bila kdaj ponovljena? Ali ugotovitve drugih raziskav na tem področju nasprotujejo ugotovitvam te raziskave? 4. Je avtor raziskave strokovnjak za določeno področje? Ali ima raziskovalec interese, ki bi lahko vplivali na pristranskost rezultatov ali njihovo interpretacijo? 5. Kako je bila raziskava izvedena? Katera raziskovalna metoda ali tehnika je bila uporabljena? 6. Če je bil uporabljen eksperiment: Ali je imel kontrolno skupino? Je bil izveden v laboratorijskih pogojih ali naravni situaciji? ... 7. Ali je mogoče rezultate raziskave interpretirati enoznačno? So mogoče še drugačne interpretacije? ipd. Spodbujanje razumevanja znanstvene metode in razvijanje zmožnosti kritične presoje znanstvenih raziskav gresta z roko v roki

z negovanjem zaupanja v znanost, v ta »fascinanten projekt kolektivnega razuma«, in razumevanjem, da so rezultati znanstvenih raziskav načeloma najmočnejša podpora našim prepričanjem. Pomembno je tudi, da razumevanje znanosti ne ostaja vezano le na pouk in šolske vsebine, ampak da s premišljeno izbranimi izzivi omogočamo transfer znanja oziroma uporabo znanja in ostritev veččin kritičnega mišljenja v realnih življenjskih kontekstih.

Ideja za poučevanje kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. Odlična vaja v raziskovanju je za dijake 4. letnikov, ki izberejo psihologijo kot izbirni predmet na maturi, pisanje seminarske naloge. Ker mora biti naloga empirična, gredo dijaki pri njeni izdelavi skozi vse korake znanstvene metode, od odpiranja problema in predstavitve teoretičnih spoznanj, prek postavljanja ciljev in hipotez do načrtovanja in izvedbe raziskave ter prikazovanja in interpretiranja rezultatov. K izvedbi preprostih psiholoških raziskav lahko spodbujamo tudi učence nižjih letnikov; raziskave načrtujejo, izvedejo in predstavijo v manjših skupinah. Ena od možnosti je, da izmed znanih psiholoških raziskav, ki so opisane v učbeniku ali drugih psiholoških strokovnih virih, izberejo eno in jo izvedejo podobno, kot je bila izvedena prvotno, ali pa raziskavo nekoliko modificirajo.

Psihološko pismenost in hkrati kritično mišljenje lahko spodbujamo tudi z uporabo znanja o znanstveni metodi ter specifičnih raziskovalnih metodah in tehnikah pri vrednotenju medijskih novic o znanosti. Učence seznanimo z značilnostmi poročanja o znanosti v medijih (npr. poenostavljanje, senzacionalizem, sklicevanje na nedoločljive raziskave in avtoritete, pristransko interpretiranje rezultatov) ter jih napotimo k iskanju krajšega poljudnega ali poljudnoznanstvenega članka, ki povzema znanstvena spoznanja o določeni psihološki vsebini (npr. o vplivih dednosti in/ali okolja na posameznika), katera kakovost (zanesljivost, verodostojnost) nato učenci presodijo. Presoja vodijo naslednja vprašanja: Kako so bile podane informacije v članku? Ali se ujemajo s psihološkimi spoznanji? Kako je obravnavana vsebina – enostransko in poenostavljeno ali strokovno in kompleksno? So raziskave le omenjene ali tudi opisane? Če so le omenjene ali površno opisane: na katera vprašanja bi morali poznati odgovore, da bi lahko presodili rezultate raziskave? Učence spodbudimo k iskanju raziskave, na katero se članek opira (če informacije o raziskavi v članku to omogočajo), ter primerjavi medijske novice o raziskavi

z raziskovalnim poročilom oziroma strokovnim prispevkom o rezultatih raziskave.¹²

Razumevanje znanosti in zaupanje v znanstveno metodo krepimo tudi s prebiranjem avtentičnih besedil – s področja psihologije je bilo v zadnjem desetletju izdanih veliko knjig, ki laičnemu bralcu prijazno, zanimivo in z rezultati raziskav podprto predstavljajo različna strokovna spoznanja (npr. K. McGonigal: *Druga stran stresa. Zakaj je stres dober za nas in kako ga izkoristiti sebi v prid*, M. Walker: *Zakaj spimo. Moč spanja in sanj*, R. Wiseman: *59 sekund. Razmišljaj malo, spremeni veliko*). Učenci preberejo izbrano knjigo in napišejo recenzijo, vsebino knjige lahko v govornem nastopu predstavijo sošolcem ipd.

Znanstvene raziskave o učinkovitosti poučevanja kritičnega mišljenja

In kaj kažejo raziskave? Ali je poučevanje kritičnega mišljenja učinkovito? Če je, kateri pristopi so najbolj podprti z rezultati raziskav? V metaanalizi 117 empiričnih raziskav, ki so proučevale učinek poučevanja kritičnega mišljenja pri učencih od osnovne šole do univerze, so avtorji (Abrami idr., 2008) ugotovili pozitiven vpliv, povprečna velikost učinka je bila 0,34. Vendar je velikost učinka izrazito nihala glede na vrsto pristopa.¹³

12/ Avtentični nalogi »Znane psihološke raziskave – ponovno, drugače« in »Zanimiva znanost o človeku: kritična presoja medijskih novic o genetskih in okoljskih vplivih na človeka« sta podrobneje opisani v priložniku Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi: psihologija (2013, str. 118–124 in str. 165–169).

13/ Ennis (1989) je uvedel razlikovanje štirih pristopov k poučevanju kritičnega mišljenja: splošni pristop, pristop z infuzijo, pristop s potopitvijo in mešani pristop. Za splošni pristop je značilno, da kritično mišljenje poučujemo kot poseben predmet ali samostojen učni sklop znotraj predmeta. Kritično mišljenje se v tem primeru razvija na primerih iz vsakdanjega življenja, aktualnih družbenih temah in predhodnem znanju. Pri infuziji (angl. infusion approach) in potopitvi (angl. immersion approach) obratno kritično mišljenje spodbujamo znotraj določenega predmeta oziroma znanstvene discipline. Pri prvem pristopu so temeljna načela kritičnega mišljenja jasno ubesedena in razvidna, poučevanje kritičnega mišljenja je eksplicitno; pri drugem pristopu pa ima učenec možnost ob vsebinah predmeta razmišljati kritično, vendar to ni ozaveščeno. Mešani pristop je kombinacija splošnega pristopa z infuzijo ali potopitvijo.

kot najučinkovitejši se je pokazal mešani pristop, nato pristop z infuzijo, kot najmanj učinkovit pa pristop s potopitvijo. Največji vpliv na razvoj kritičnega mišljenja ima torej vključevanje (infuzija) kritičnega mišljenja v običajne akademske vsebine v kombinaciji s poučevanjem splošnih veščin kritičnega mišljenja kot samostojne sestavine. Druga pomembna ugotovitev raziskave je, da so bili pri poučevanju kritičnega mišljenja najučinkovitejši učitelji, ki so bili deležni izobraževanja o kritičnem mišljenju: vključevanje kritičnega mišljenja v učne načrte brez sistemske podpore učiteljem pri razvijanju kritičnega mišljenja ni dovolj (Abrami idr., 2008).

Nekaj raziskav o učinkovitosti spodbujanja kritičnega mišljenja je bilo izvedenih tudi na področju poučevanja psihologije. Solon (2007) je ugotovil pozitivne učinke eksplicitnega poučevanja splošnih veščin kritičnega mišljenja pri predmetu uvod v psihologijo. Študenti v eksperimentalni skupini so bili deležni 10 ur poučevanja kritičnega mišljenja na vsebinah predmeta, doma pa so približno 20 ur te veščine še vadili. Študenti v kontrolni skupini so v teh urah pri predmetu obravnavali vsebine, doma pa so reševali običajne vaje in klasična testna vprašanja. Obe skupini sta na začetku in koncu semestra opravili preizkus znanja obravnavanih vsebin in test kritičnega mišljenja. Slednji je pokazal pomembno izboljšanje rezultata v eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno, na testu znanja pa med skupinama ni bilo pomembnih razlik. Avtor je zaključil, da je eksplicitno poučevanje kritičnega mišljenja učinkovito, da učinke pokaže že časovno omejena intervencija (10 ur predavanj in 20 ur vaj) ter da eksplicitno poučevanje kritičnega mišljenja ne gre na račun vsebinskega znanja.

Zanimiva je tudi raziskava S. Penningroth idr. (2007) o učinkih uvodnega predmeta psihološka znanost, katerega temeljni cilj je bil spodbujanje *psihološkega kritičnega mišljenja* oziroma zmožnosti presojanja trditev z uporabo temeljnih načel psihologije kot znanosti. Za preverjanje učinka tako zastavljenega poučevanja kritičnega mišljenja so uporabili rezultate na Testu psihološkega kritičnega mišljenja (angl. Psychological critical thinking exam, PCTE) pred začetkom in ob koncu izvajanja predmeta. Uporabljali so metode aktivnega učenja v majhnih skupinah in diskusije, obravnava temeljnih psiholoških konceptov in raziskovanja v psihologiji pa je potekala z učenjem in prakso veščin kritičnega mišljenja, npr.

presojanjem kredibilnosti kontroverznih trditev in virov, uporabo znanstvene metode, ločevanjem korelacije in vzročnosti ter prepoznavanjem kognitivnih pristranskosti. Študenti, ki so vpisali ta predmet, so na PCTE dosegli 1,5 SD višji rezultat kot študenti v kontrolni skupini. Avtorji študije so zaključili, da je pri spodbujanju kritičnega mišljenja pomemben aktiven pristop k učenju, ki učence spodbuja k izgradnji znanja in omogoča vadenje veščin na podlagi večkratne in kakovostne povratne informacije.

Na področju poučevanja kritičnega mišljenja pri psihologiji na univerzitetni ravni sta tudi Bensley in R. Spero (2014) v eksperimentu ugotovila, da je neposredna infuzija učinkovit izobraževalni pristop k spodbujanju kritičnega mišljenja (v nadaljevanju prispevka je ta pristop podrobneje predstavljen). Pri študentih v eksperimentalni skupini sta eksplicitno spodbujala uporabo veščine analize psiholoških argumentov in kritičnega branja pri obravnavi vsebin predmeta ter z različnimi miselnimi izzivi in nalogami omogočala prakso veščin ter spremljanje njihovega razvoja na podlagi povratnih informacij. V primerjavi z drugo eksperimentalno skupino, ki je bila deležna eksplicitnega poučevanja načel pomnjenja, in s kontrolno skupino so študenti v prvi eksperimentalni skupini na testu analize argumentov in kritičnega branja dosegli pomembno boljše rezultate, hkrati pa se je pri njih izostrila zmožnost metakognitivnega spremljanja in uravnavanja lastnih miselnih procesov: natančneje od ostalih študentov so zmogli oceniti kakovost lastnega mišljenja (kako uspešni so bili na testu kritičnega mišljenja).

Kako torej poučevati kritično mišljenje, da bo naša praksa znanstveno utemeljena (angl. science-based)? Bensley in R. Spero (2014) sta povzela skupne ugotovitve opisanih raziskav (in še nekaterih drugih, npr. Bensley in Murtagh, 2012; Nietro in Saiz, 2008; Solon, 2001, 2003). V vseh raziskavah uporabljene strategije eksplicitnega poučevanja kritičnega mišljenja so imele nekaj skupnih značilnosti: usmerjene so bile k spodbujanju specifičnih veščin kritičnega mišljenja (npr. h kritičnemu presojanju psiholoških raziskav, k veščinam argumentiranja), učenci so imeli veliko možnosti za vadenje teh veščin, sledila je korektivna povratna informacija. Pristop k poučevanju kritičnega mišljenja, ki temelji na ugotovitvah raziskav, je Bensley (2010, 2014) poimenoval *neposredna infuzija* (angl. *direct infusion*). Zanj je značilno, da najprej ločeno (kot samostojen učni sklop znotraj predmeta) eksplicitno poučujemo načela

in pravila kritičnega mišljenja, nato pa spodbujamo, spremljamo in preverjamo njihovo učinkovito rabo pri pomembnih vsebinah predmeta. *Za negovanje kritične misli je torej pomembno tako učenje o kritičnem mišljenju kot učenje kritičnega mišljenja.* Teoretski pogledi oziroma razumevanje teorije povečujejo učinkovitost prakse na določenem področju (van Gelder, 2005); poznavanje temeljnih konceptov s področja kritičnega mišljenja omogoča poglobljeno razumevanje procesa mišljenja in večjo samorefleksijo ter zato bolj učinkovito kritično razmišljanje.

Kritični mislec pa mora imeti poleg znanja o kritičnem mišljenju ter veščin in dispozicij kritičnega mišljenja še *poglobljeno in dobro povezano vsebinsko znanje* (Bensley, 1998); nihče ne more o določeni vsebini misliti kritično, če je njegovo znanje površinsko ali napačno. Kritično mišljenje in vsebinsko znanje sta recipročno povezana: po eni strani je pogoj kritičnega mišljenja razumevanje določenih vsebin oziroma poglobljeno znanje o določeni tematiki (kar ni isto kot poznavanje med seboj nepovezanih informacij, ki jih lahko poiščemo s klikom na tipkovnico), po drugi strani pa je razumevanje nemogoče izgraditi brez miselnih procesov; kritično mišljenje je nujno pogoj in orodje za izgrajevanje kompleksnih struktur znanja (Franco idr., 2014).

Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja pri pouku psihologije, drugič

Model C. Tavis in C. Wade učitelja usmerja v razmislek, katere veščine kritičnega mišljenja poučevati, ter v opredelitev eksplicitnih ciljev spodbujanja kritičnega mišljenja pri psihologiji, a na vprašanje, *kako poučevati, če želimo pri učencih spodbujati kritično misel*, še nismo povsem odgovorili. D. F. Halpern (1998; 2008) predlaga model poučevanja za kritično mišljenje, ki zajema štiri elemente: 1. eksplicitno poučevanje veščin kritičnega mišljenja, 2. negovanje dispozicij kritičnega mišljenja, 3. učenje za transfer veščin kritičnega mišljenja in 4. spodbujanje metakognicije. Bensley (2010) pa poučevanje kritičnega mišljenja zasnuje na sedmih temeljnih načelih: 1. motiviranje za kritično mišljenje, 2. jasno ubesedenje ciljev, 3. izgrajevanje vsebinskih znanj skupaj s spodbujanjem kritičnega mišljenja, 4. vodena vaja, modeliranje veščin

in podpora pri njihovem oblikovanju, 5. preverjanje in ocenjevanje kritičnega mišljenja, 6. posredovanje povratne informacije in spodbujanje samorefleksije učencev, 7. izboljševanje lastne prakse poučevanja.

»Pedagogika« poučevanja kritičnega mišljenja oziroma načela, predstavljena v nadaljevanju, so sinteza obeh modelov in povezana z uvidi nekaterih drugih avtorjev. Različne strategije, kako lahko ta načela živijo v praksi, pa so bile v besedilu že zapisane kot ideje za poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji.

Oblikovanje pojma kritično mišljenje in jasno ubesedenje ciljev učenja kritičnega mišljenja. Pomembno je, da učenci razumejo cilje učenja kritičnega mišljenja, ki naj bodo ubesedeni kot sprememba v vedenju, npr. znam poiskati ustrezne strokovne vire; kadar zavzamem stališče, ga znam podpreti z utemeljenimi razlogi (Bensley, 2010). Ubesedenje ciljev učenja kritičnega mišljenja je pomembno tudi pri posameznih miselnih izzivih in nalogah, npr. v tej dejavnosti razvijam zmožnost prepoznati različne vrste razlogov, s katerimi so v psiholoških razpravah in vsakdanjem življenju podprte trditve.

Negovanje kritične naravnosti in motiviranje učencev za kritično mišljenje. Kritično mišljenje zahteva napor, zato se ga bodo učenci težje lotili, če niso motivirani, in redkeje uporabljali v vsakdanjem življenju, če ne bodo razvili kritične naravnosti. Učence je mogoče motivirati s pojasnjevanjem, zakaj je kritično mišljenje pomembno za življenje vsakega posameznika (odločitve glede zdravljenja, politične odločitve), in s primeri negativnih posledic nekritičnega mišljenja, zanimanje lahko vzbudita tudi vpeljava določene trditve (polna luna vpliva na povečanje abnormalnega vedenja) (Bensley, 2010) in demonstriranje uporabe kritičnega mišljenja pri analiziranju aktualnega družbenega dogajanja. Učenci morajo tudi razumeti in biti pripravljeni na napor, ki ga zahteva kritično mišljenje, da bodo pri njem vztrajali: da ne bodo le znali misliti kritično, temveč bodo to tudi počeli (Halpern, 1998).

Premišljeno prakticiranje kritičnega mišljenja. Poučevanje veščin kritičnega mišljenja temelji na dveh predpostavkah (Halpern, 1998): 1. Obstajajo jasno opredeljive in razločljive kognitivne veščine, ki se jih lahko naučimo prepoznavati in učinkovito uporabljati. 2. Če prepoznamo in uporabljamo te veščine, razvijamo kritično mišljenje. Da bi učenci razvijali veščine kritičnega mišljenja, morajo imeti priložnost, da mislijo

kritično (van Gelder, 2005); da čim pogosteje uporabljajo določene veščine kritičnega mišljenja v raznolikih avtentičnih učnih situacijah in smiselno povezane z učnimi vsebinami, najprej vodeno (ob modeliranju in usmerjanju učitelja), nato vedno bolj neodvisno in samoregulirano. Učenje kritičnega mišljenja brez vaje je enako učinkovito kot trening košarke z občudovanjem igre Luke Dončića v NBA na televizijskem zaslonu. Tudi raziskave (Ericsson in Charness, 1994, v van Gelder, 2005), ki so proučevale značilnosti ekspertov, ki na določenem področju dosegajo odličnost, kažejo, da je za razvoj veščin ključnega pomena *premišljena praksa* (angl. deliberate practice), ki jo izvajamo s polno osredotočenostjo, njen cilj pa je izboljšanje; vajo stopnjujemo, zajema vse zahtevnejše dejavnosti; vajo spremljata mentoriranje ter pravočasna in natančna povratna informacija.

Učenje kritičnega mišljenja za transfer. Eden največjih izzivov pri učenju kritičnega mišljenja kot splošne (prečne oziroma večpredmetne) veščine je problem transferja – ali in koliko lahko veščino, naučeno v eni situaciji, uspešno prenesemo in uporabimo v drugi situaciji. Za transfer je treba načrtno vaditi in ne le upati, da bo do njega prišlo (Halpern, 1998). To storimo tako, da npr. določeno veščino vadimo v različnih kontekstih, ob različnih učnih vsebinah, nato pa učence vabimo, da sami iščejo nove situacije, v katerih bi lahko to veščino uporabili. Spodbujanje kritičnega mišljenja v avtentičnih, z življenjem povezanih situacijah ter pri sprejemanju kompleksnih odločitev povečuje verjetnost, da bodo učenci prepoznali situacije v realnem življenju, ki zahtevajo kritično mišljenje, in uporabili situaciji ustrezno veščino (Franco idr., 2015).

Spodbujanje metakognicije. Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja mora vključevati metakognicijo: zavedanje, razumevanje in presojanje lastnega mišljenja (Halpern, 1998). Brez spodbujanja zmožnosti učenec, da ocenijo, kako kakovostno je njihovo mišljenje, je sprememba mišljenja malo verjetna. Raziskave kažejo, da nevedci (nekvalificirani) ljudje pogosto napačno zaznavajo svoje znanje ali veščine in se sistematično precenjujejo (Halpern, 2008), kar pojasni, zakaj se iz napak nič ne naučijo – ker svojih napak sploh ne vidijo. Učenci lahko postanejo boljše misleci, če razvijejo navado ozaveščenega spremljanja in presojanja kakovosti lastnega mišljenja. Kadar mislijo kritično, morajo uravnavati lastno mišljenje in preverjati, ali napredujejo do zastavljenega cilja.

Spremljanje in vrednotenje razvoja kritičnega mišljenja. Miselni izzivi in vprašanja, ki so del preizkusov znanja, učencem sporočajo, kaj je pomembno; če želimo razvijati veščine kritičnega mišljenja, moramo njihov razvoj najprej spremljati in na koncu tudi vrednotiti. Pomembna je čim pogostejša konstruktivna povratna informacija, ki spodbuja samorefleksijo in metakognitivno uravnavanje pri učencih (Bensley, 2010). Usmerjena naj bo na stopnjo razvoja veščine kritičnega mišljenja, njen cilj pa je izboljšanje mišljenja, da bodo učenci postopoma zmogli samostojno večje razmišljati v različnih učnih in življenjskih kontekstih. Tudi učitelj načrtuje poučevanje in izboljševanje lastne prakse glede na povratno informacijo in rezultate preverjanj, je torej raziskovalec lastne prakse.

Raziskovanje lastne prakse poučevanja kritičnega mišljenja. V okviru projekta ZRSŠ Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah smo na ŠC Srečka Kosovela Sežana raziskovali učinkovitost lastne prakse spodbujanja razvoja kritičnega mišljenja. Za spremljanje in evalvacijo kritičnega mišljenja pri dijakih smo uporabili ocenjevalno lestvico Ali sem kritičen mislec in Vprašalnik presojanja argumentov, ki smo ga izdelali s tem namenom (oba vprašalnika sta objavljena v Rupnik Vec in Kompare, 2013, str. 31–32). Vprašalnik je vseboval sedem argumentov, pri katerih so bile trditve podprte z različno močnimi razlogi za njihovo sprejetje (primer: »Kajenje marihuane ne škodi zdravju. Poznam človeka, ki kadi marihuano vsaj enkrat tedensko in še nikoli ni bil bolan.«). Dijaki so morali oceniti kakovost argumenta na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – slab argument, 5 – dober argument) ter utemeljiti, zakaj je argument dober oziroma v čem je njegova šibkost, pomanjkljivost.

Izvedli smo raziskavo s predtestom in posttestom z eno skupino. Dijaki 2. a gimnazije (N = 29) so reševali oba vprašalnika ob začetku in zaključku šolskega leta 2011/12, med šolskim letom pa smo pri psihologiji in izbirnem sklopu družboslovje (v katerega je bila vključena psihologija v obsegu 35 ur) uporabili pristop z infuzijo: sistematično smo spodbujali predvsem veščine analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov. Na primer: prve korake v psihologijo smo naredili s prevpraševanjem laičnih pojmovanj, pri dijakih smo spodbujali razumevanje znanstvene metode ter razlikovanje med znanstvenim in neznanstvenim spoznavanjem, dijaki so razvili razumevanje pojma kritično

mišljenje in spoznali različne vrste razlogov, s katerimi lahko utemeljimo trditve, kritično so analizirali oglase in novice s področja psihologije v medijih, izvedli smo dve debati (legalizacija marihuane, pravica homoseksualnih parov do posvojitve otrok) in kritično razmišljali ob filmu.

Pri statistični obdelavi smo se glede na cilj raziskave (raziskovanje lastne prakse poučevanja z namenom njene evalvacije in izboljševanja) zadovoljili zgolj z izračunom aritmetičnih sredin samoocen kritičnega mišljenja, izraženi stališč in presoj argumentov. V samoocenah dijakov, ali razmišljajo kritično, je po enoletnem eksplisitnem spodbujanju nekaterih vidikov kritičnega mišljenja prišlo do sprememb. Dijaki so se bolje ocenjevali pri vseh trditvah, do največje razlike pa je prišlo pri trditvah »Razmišljam o kakovosti svojega mišljenja.« (predtest $M_1 = 3,2$; posttest $M_2 = 3,6$), »Izogibam se prehitremu zaključevanju.« ($M_1 = 3,1$; $M_2 = 3,5$) ter »Prizadevam si, da jasno in natančno ubesedim svoje razmišljanje.« ($M_1 = 3,4$; $M_2 = 3,8$).

Podobno je pokazala analiza rezultatov vprašalnika presojanja argumentov: ob koncu šolskega leta so dijaki vse argumente presojali ustrežneje, v utemeljitvah pa so številni uporabljali strokovne pojme, npr. argument je slab, ker je trditev utemeljena z enim samim primerom; gre za napako prehitre posplošitve ... Zanimivo je, da so dijaki že ob začetku šolskega leta kot neustrezno prepoznali sklicevanje na avtoriteto (ko avtoriteta ni strokovnjak) in posamične primere, imeli pa so težave pri presojanju kompleksnejših argumentov (npr. niso prepoznali zavajajoče rabe statistike). Prav pri presojanju takih argumentov je ob koncu leta prišlo do največje spremembe. Na primer: pri argumentu »Marihuane ne smemo legalizirati, saj je nevarna droga. Raziskava med 2500 zasvojenici s heroinom je pokazala, da je 70 odstotkov tistih, ki zdaj uživajo heroin, prej kadilo marihuano. To pomeni, da bo velika večina mladostnikov, ki danes kadijo travo, nekoč uživala heroin.« so dijaki ob koncu šolskega leta veliko pogosteje prepoznali, da gre za napako v sklepanju (iz podmnožice neupravičeno sklepamo na množico), in zato na petstopenjski lestvici argument ocenili kot manj kakovosten (predtest $M_1 = 3,6$; posttest $M_2 = 2,9$).

Namesto zaključka

Namesto zaključka ponujamo v razmislek – tako v kontekstu samorefleksije kot načrtovanja poučevanja kritičnega mišljenja – tri iztočnice: razvijanje kritičnega mišljenja je proces, ne končno doseženo stanje (zato je negovanje kritične naravnosti pomemben del učenja kritičnega mišljenja); vsi smo manj kritični misleci, kot se zavedamo (tudi zavedanje zmotljivosti lastnega mišljenja in pripravljenost prevpraševati lastna prepričanja nista lekciji, ki bi ju lahko preskočili); nihče ni kritični mislec kar vsepovprek, ampak le na področjih, o katerih dovolj ve (izgrajevanje razumevanja temeljnih konceptov določene znanosti je enako pomembno kot negovanje kritičnega mišljenja).

D. Halpern (1998) opozarja, da pri spodbujanju razvoja kritičnega mišljenja in negovanju kritične naravnosti pri učencih ne smemo prehitro pričakovati dramatičnih sprememb. Spremembe, ko do njih pride, se dogajajo počasi in postopno. Podobno razmišlja van Gelder (2005), ko pravi, da ni magične palčke, učenci ne bodo postali Carli Sagani čez noč, nobena strategija spodbujanja kritične misli ne pripelje do hitre in vseobsegajoče transformacije mišljenja, a počasen napredek nas ne sme demotivirati. Za večino ljudi je namreč kritično mišljenje življenjsko potovanje, ne nekaj, kar se naučimo pri enem predmetu v enem letu. A prav zato, ker potovanje traja dolgo, ni nikoli prezgodaj – ali prepozno –, da naredimo prve korake (prav tam). Če razvoj kritičnega mišljenja razumemo kot ideal, h kateremu stremimo, tako zase kot za učence, a se včasih tudi spotaknemo ali izgubimo na poti, kar pomeni, da nam doseganje ideala vsakič nekoliko spodleti, so lahko naši cilji poučevanja kritičnega mišljenja pri psihologiji skromni (vsakič spodleteti bolje), a pri njih smo zavezani vztrajati.

LITERATURA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. in Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>

- Beins, B. (2008). Why we believe: Fostering critical thought and scientific literacy in research methods. V D. S. Dunn, J. S. Halonen in R. A. Smith (ur.), *Teaching critical thinking in psychology: A handbook of best practices* (str. 199–210). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Bensley, D. A. (1998). *Critical thinking in psychology. A unified skills approach*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Bensley, D. A. (2008). Can you learn to think more like a psychologist? *Teach and Learn*, 21(2), 128–129. <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-21/edition-2/teach-and-learn-can-you-learn-think-psychologist>
- Bensley, D. A. (2010). A brief guide for teaching and assessing critical thinking in psychology. *Association for Psychological Science, Observer*, 23(10). <https://www.psychologicalscience.org/observer/a-brief-guide-for-teaching-and-assessing-critical-thinking-in-psychology>
- Bensley, D. in Spero, R. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 55–68. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.001>
- Bensley, D. A. in Lilienfeld, S. O. (2015). What is a psychological misconception? Moving toward an empirical answer. *Teaching of Psychology*, 42(4), 282–292. <https://doi.org/10.1177/0098628315603059>
- Blessing, S. B. in Blessing, J. S. (2010). Psychbusters: A means of fostering critical thinking in the introductory course. *Teaching of Psychology*, 37, 178–182. <https://doi.org/10.1080/00986283.2010.488540>
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32, 179–186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. »The Delphi report« executive summary*. https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction
- Facione, P. A. (2011). *Think critically*. Prentice Hall.
- Franco, A. H. R., Butler, H. A. in Halpern, D. F. (2015). *Teaching critical thinking to promote learning*. V D. S. Dunn (ur.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of undergraduate psychology education* (str. 65–74). Oxford University Press.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (third edition)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

- Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 75–81. https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_23
- Kahneman, D. (2019). *Razmišljanje, hitro in počasno*. UMco.
- Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja. Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kowalski, P. in Taylor, A. K. (2004). Ability and critical thinking as predictors of change in student's psychological misconceptions. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 297–303.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S., Ruscio, J. in Beyerstein, B. L. (2010). *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. Wiley-Blackwell.
- Lipman, M. (1989). Misconceptions in teaching for critical thinking. *Institute for Critical Thinking Resource Publication Series*, 2(3), 1–8.
- Musil, B. in Plohl, N. (2020). Javnost med znanostjo in psevdoznanostjo. *Dialogi*, 56(3-4), 58–76.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40–45.
- Paul, R. in Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Prentice Hall.
- Paul, R. in Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. The Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf>
- Paul, R. in Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking. Concepts and tools*. The Foundation for Critical Thinking. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Penningroth, S. L., Despain, L. H. in Gray, M. J. (2007). A course designed to improve psychological critical thinking. *Teaching of Psychology*, 34(3), 153–157. <https://doi.org/10.1080/00986280701498509>
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2013). Spodbujanje, spremljanje in vrednotenje veščine argumentiranja. V: I. Celin (ur.): *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi: psihologija*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schmaltz, R. M., Jansen, E. in Wenckowski, N. (2017). Redefining critical thinking: Teaching students to think like scientists. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00459>
- Solon, T. (2007). Generic critical thinking infusion and course content learning in introductory psychology. *The Journal of Instructional Psychology*, 34(2), 95–109.
- Tavris, C. in Wade, C. (1997). *Psychology in perspective*. Longman.

- Tavris, C. (2000). *Psychobabble and biobuk. Using psychology to think critically about issues in the news*. Prentice-Hall.
- Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24–28. https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_8
- Wade, C. (2008). Critical thinking: Needed now more than ever. V D. S. Dunn, J. S. Halonen in R. A. Smith (ur.), *Teaching critical thinking in psychology: A handbook of best practices* (str. 11–21). Wiley-Blackwell.
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41–48. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-48>
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why Is it so hard to teach?, *American Educator*, 31, 8–19. http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf

Bernarda Nemec

Pouk psihologije na daljavo v času epidemije

Spomladi 2020 se je klasično izobraževanje, kot smo ga vajeni, po vsej Sloveniji prekinilo. Nadomestilo ga je izobraževanje na daljavo. Brez jasnih in enotnih navodil, kako naj bi takšen pouk potekal, so se ga šole in posamezni učitelji lotili vsak po svoje. V poglavju predstavljam doživljanje takšnega poučevanja pri učiteljih psihologije. V spletni raziskavi je sodelovalo 41 učiteljev, ki so odgovarjali na vprašanja o spremembah v uporabljenih učnih metodah in oblikah, prilagajanju ciljev, morebitnih težavah, ki so nastale pri pouku na daljavo (tehnoloških ali čustveno-motivacijskih), ter izkušnjah z ocenjevanjem. Ocenili so tudi kakovost takšne oblike pouka v celoti ter posamezne komponente pouka na daljavo. V drugem valu pandemije in ob ponovnem zaprtju šol sem učitelje prosila, naj ocenijo, ali je prišlo do sprememb v ravni stresa, ki ga doživljajo, podpora s strani šol, Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter Zavoda RS za šolstvo, komunikaciji z dijaki in usklajevanju zasebnega življenja z zahtevami dela. V drugem delu raziskave je sodelovalo 10 učiteljev. Kljub nujnosti poučevanja na daljavo klasična oblika pouka omogoča neposreden stik z dijaki, ki ga z videokonferencami ne moremo nadomestiti. Tako učitelji kot dijaki so zaradi narave šolanja na daljavo zelo hitro napredovali v znanju IKT, opažajo pa velik upad motivacije za delo pri dijaki.

Uvod

V šolskem letu 2019/2020 smo se prvič v zgodovini slovenskega šolstva soočili s tako dolgo in splošno prekinitvijo izobraževanja v fizičnem stiku na vseh ravneh šolanja. Klasično izobraževanje se je za skoraj vse udeležence izobraževalnega procesa v dobršnem delu preneslo na poučevanje na daljavo. Kljub nekaj podobnostim z izobraževanjem na domu (Zakon o osnovni šoli, 1996), kar je ena od zakonitih možnosti šolanja osnovnošolskih otrok in jo čedalje več družin s šoloobveznimi otroki izkoristi, je pouk na daljavo ali izobraževanje na daljavo nekaj povsem drugega.

Izobraževanje na daljavo je že star in uveljavljen koncept izobraževanja na srednješolski, predvsem pa univerzitetni ravni. Pred unikatno izkušnjo s pandemijo covid-19 in karanteno leta 2020, ki jo je hitro širjenje virusa prineslo, je bilo izobraževanje na daljavo namenjeno predvsem dijakom, ki se zaradi različnih razlogov niso mogli udeleževati rednega pouka v šoli.

Opredelitev izobraževanja na daljavo je zelo ohlapna. Tako domala vsak, ki piše o tem, pojem opredeljuje po svoje. Večina izhaja iz petih značilnih razlik, ki izobraževanje na daljavo ločujejo od klasičnega izobraževanja (Keegan, 1990):

- učitelj in udeleženec sta pretežni del izobraževalnega procesa prostorsko in/ali časovno ločena (v nasprotju s klasičnim neposrednim izobraževanjem iz oči v oči);
- za pripravo, organizacijo in izvedbo izobraževanja je zadolžena določena organizacija (v nasprotju s samoizobraževanjem);
- izobraževalni proces se izvaja z različnimi tehnologijami, ki premostijo oddaljenost obeh subjektov izobraževanja (v nasprotju s klasičnim izobraževanjem, kjer takšna tehnologija ni potrebna);
- učna komunikacija je dvosmerna in udeležencu omogoča, da enakopravno posega v učni proces (v nasprotju s klasično enosmerno učno komunikacijo);
- izobraževalni proces se izvaja individualno (v nasprotju s klasično razredno organizacijo);

- možnost sodelovalnega učenja, kar omogoča uporabo sodobnih socialnih omrežij.

V Sloveniji je bila takšna oblika izobraževanja namenjena predvsem vrhunskim športnikom, plesalcem in glasbenikom, ki zaradi svojih obveznosti niso mogli biti prisotni pri rednem pouku. Zavod RS za šolstvo je v ta namen razvil spletni portal Jazon, ki je v pomoč učiteljem pri takšnem izobraževanju na daljavo s smernicami, cilji, pa tudi konkretnim materialom za poučevanje (Portal Jazon, b. d.).

Takšno izobraževanje je dodobra uveljavljeno v večjih državah, kot sta Avstralija in ZDA. Obe imata določena območja zelo redko poseljena, zaradi česar so lahko dijaki celo 50 kilometrov ali več oddaljeni od najbližje državne šole. To je tudi eden od pogojev v Sydney Distance Education High School,¹ ki jo navajam kot primer šole z dobro razvitim izobraževanjem na daljavo. Svojim dijakom ponuja ustrezna tehnološka navodila in podporo za izobraževanje na daljavo. Kurikulum pouka oziroma načrt dela je dodobra razdelan za vsakega dijaka.

Srednje šole v ZDA, ki imajo razvit sistem izobraževanja na daljavo, v svoje programe pogosto vključujejo spletna predavanja in izpite na daljavo ter veliko časovno fleksibilnost pri opravljanju izpitov (Best College Reviews, b. d.).

RAZISKAVE O IZOBRAŽEVANJU NA DALJAVO

Kljub temu, da je prispevek namenjen poučevanju psihologije na daljavo na srednješolski ravni, sem za širši vpogled v novonastalo situacijo vključila tudi zanimivejše ugotovitve iz raziskav po svetu na univerzitetni ravni izobraževanja na daljavo.

Še pred izobraževanjem na daljavo zaradi pandemije se je izobraževanje na daljavo ali *on-line* izobraževanje hitro razvijalo na univerzitetni ravni. Skupaj s hitrim uvajanjem takšnega študija sem zasledila kar nekaj evalvacij izobraževanja na daljavo.

1/ Značilnosti pouka na daljavo na srednji šoli v Sydneyju so opisane na <https://sydneyh-d.schools.nsw.gov.au>.

V nizozemski raziskavi o učinkovitosti izobraževanja na daljavo (Groenwold in Knol, 2013) sta avtorja ugotovila, da je znanje študentov, ki so izbrali to obliko izobraževanja, zelo primerljivo s študenti, ki so izbrali predavanja in vaje v živo. Raziskavo so izvajali na univerzi v Utrechtu. Sodelovalo je 54 študentov epidemiologije. Lahko so izbirali med klasičnim izobraževanjem v živo in izobraževanjem na daljavo. Glavni razlog za izbiro slednjega je bilo pomanjkanje časa študentov zaradi drugih študijskih obveznosti, glavni razlog za obiskovanje predavanj in vaj v živo pa je bila večja pozornost študentov ter možnosti postavljanja vprašanj predavateljem. Študentje, ki so se izobraževali na daljavo, so kot prednost te možnosti navajali časovno fleksibilnost, saj so si lahko sami oblikovali urnik, kdaj bodo pregledali videoposnetke predavanj in PowerPoint predstavitev, ki so jim bile na voljo.

Do podobnih ugotovitev so prišli raziskovalci Univerze na Floridi (Lucky idr., 2019). Znanje študentov, ki so se udeležili klasičnih predavanj in vaj, so primerjali z znanjem študentov, ki so predavanja in vaje spremljali v obliki izobraževanja na daljavo. Poleg tega je raziskovalce zanimala pogostost plagiatorstva pri oddanih delih, kar pa je pri določenih oblikah študentskih nalog (zbirke vzorcev) težko zaznati. Plagiatorstvo so preverjali (ponovno oddane naloge oziroma zbirke ali kupljene zbirke) za obdobje prejšnjih petih let. Rezultati so pokazali, da je bilo plagiatorstvo dvanajstkrat pogostejše pri študentih, ki so se izobraževali na daljavo. Torej je tako imenovana akademska nepoštenost pomemben del izobraževanja na daljavo, ki ga je treba upoštevati pri ocenjevanju uspešnosti te oblike izobraževanja. Kljub temu, da je bilo znanje študentov po koncu izobraževanja v obeh oblikah primerljivo, so študentje, ki so se izobraževali na klasičnih predavanjih, pridobili več na znanju kot študentje na daljavo. Na testiranju predznanja (pred samim izobraževanjem) so namreč študentje, ki so izbrali izobraževanje na daljavo, imeli pomembno boljše predznanje. Avtorji predvidevajo, da so izobraževanje na daljavo izbrali študentje, ki so se zavedali, da tak način dela zahteva več samostojnosti, discipline in predznanja. Ker pa je bila končna raven znanja v obeh skupinah podobna, je torej skupina, ki se je izobraževala na daljavo, pridobila manj. Poleg tega je možno, da mnogo študentov na daljavo, ki nimajo dovolj predznanja, obupa pred zaključkom in tako ne gredo na izpit, zato se rezultati izobraževanja na daljavo zdijo boljši, kot dejansko so.

POUČEVANJE NA DALJAVO V ČASU COVID-19

To poglavje je nastajalo v času, ko še živimo s pandemijo covid-19. Posamezne države z različno hitrostjo in intenzivnostjo rahljajo sprejete ukrepe omejitve gibanja in združevanja ljudi z namenom zaježitve širjenja virusa. Mnogo študij, ki so se začele izvajati pred nekaj meseci in proučujejo, kako se celotna situacija odraža na izobraževalnem sistemu, je še v teku. Avtorji objavljajo preliminarne rezultate, vendar bo treba na končne rezultate in epilog še počakati.

Prva med njimi, ki jo navajam, je petstopenjski proces prehoda iz poučevanja v živo k poučevanju na daljavo prek spleta, ki ga je izvedla oziroma ga še izvaja ameriška mednarodna osnovna šola v Atenah v Grčiji (Ferdig idr., 2020). V času karantene je šola izvedla akcijsko raziskovanje o tehnološkem znanju in potrebah tako učiteljev kot učencev. Prva stopnja je trajala nekaj tednov in je vključevala tako formalne kot neformalne oblike komunikacije z učenci, njihovimi starši ter učitelji. V tem času so učence zaposlovali predvsem z delovnimi listi in ogledi učnih videovsebin. Na drugi stopnji so uvedli sinhrono poučevanje, tj. poučevanje s pomočjo videokonferenc in spletnih učilnic. Tretja stopnja je nekakšen podaljšek druge, kjer se je ustalil tedenski urnik videokonferenc ter samostojnega dela učencev. Pri razmerju med poučevanjem prek videokonferenc in samostojnim delom so upoštevali zdravstvena priporočila za delo z računalnikom, učitelji pa so cilje in vsebino pouka prilagodili virtualnemu okolju. Na četrti stopnji so pričeli z ocenjevanjem in evalviranjem znanja. Peta stopnja je vključevala evalvacijo samega učnega procesa izobraževanja na daljavo s strani vseh vključenih: učiteljev, učencev in staršev. Ta stopnja je trenutno še v teku.

Vodje šole ocenjujejo, da je načrtovan prehod iz živega stika z učenci v spletno šolo prispeval k boljši prilagoditvi na dane razmere za vse vključene v izobraževalni proces (Ferdig idr., 2020). Ocenjujejo, da je pomemben del tega procesa dnevno poročanje staršem o delu v šoli, napredku, poudarkih ..., prav tako pa je k uspešnemu prehodu pomembno prispevala takojšnja vzpostavitev učne in čustvene podpore učencem, ki so imeli težave s sledenjem pouku ali pa so spremembe doživljali bolj stresno.

V tem hitrem preskoku na poučevanje na daljavo so zabeležili hitro učenje uporabe novih računalniških orodij ter pridobitev veščin, kot so

vztrajnost, prilagodljivost in vodenje (Ferdig idr., 2020). Istočasno je nastala situacija razkrila, kje so pomanjkljivosti v tehnološkem znanju učiteljev.

Avtorja Basilaia in Kavadze (2020) sta v svoji raziskavi naredila pregled prehoda klasičnega poučevanja na spletno poučevanje oziroma poučevanje na daljavo v gruzijskem osnovnem šolstvu. Zanimiv je podatek, da je gruzijsko osnovno šolstvo načrtno skrajšalo posamezne učne enote, ko so postale spletne, z namenom skrajšati čas, ki ga učenci dnevno preživijo za računalnikom. Prav tako so zmanjšali število ur, ki so jih učenci imeli dnevno na urniku. V prvih razredih učne ure običajno trajajo 35 minut, v višjih razredih pa 45 minut. Pri poučevanju na daljavo pa so učne ure vsem razredom skrajšali na 30 minut, odmore med urami pa podaljšali tako, da se je vsaka naslednja ura pričela na polno uro. Učitelji so lahko ure sicer podaljševali po potrebi, vendar le, če je šlo za tehnične težave ali projektno delo.

Na tem mestu velja omeniti pojav »zoom utrujenosti«. Franklin (2020, v Sklar, 2020), ki se ukvarja z virtualno psihologijo,² ponuja možno razlago tega pojava. Ta pogovorni izraz, ki se je hitro uveljavil leta 2020, v času, ko je bila večina sveta v karanteni, se nanaša na intenzivno utrujenost, ki jo prinaša videokonferenčno delo, ki je v dobršni meri nadomestilo delo učiteljev v živo v učilnici z dijaki, učenci ali študenti. Po Franklinu (2020, v Sklar, 2020) je utrujenost posledica povečane utrujenosti možganov. V normalnih razmerah je človeška komunikacija v veliki meri neverbalna. Poleg izrečenih besed se za razumevanje sporočila zanašamo na telesne kretnje, držo, položaj telesa in druge elemente neverbalne komunikacije sogovornikov. Vse to počnemo avtomatizirano, nezavedno. V videokonferenci pa dostopa do vseh teh informacij nimamo. Zanašamo se le na besedno komunikacijo in obrazni del nebesedne komunikacije. Ta pa je lahko dodatno otežena s slabim spletnim signalom. Zato v videokonferencah pogosto skušamo bolj potencirati lastne nebesedne čustvene izraze in očesni stik s sodelujočimi v videokonferenci istočasno obdržati bolj intenzivno kot v osebni stiku. Vse to lahko vodi do večje utrujenosti.

Finska študija primera (Niemi in Kousa, 2020) o prehodu iz klasičnega izobraževanja na izobraževanje na daljavo zaradi pandemije covid-19 pa

2/ Angl. cyberpsychology, prevod avtorice.

zajema izkušnjo splošne srednje šole (primerljive z našimi gimnazijami). Članek opisuje Sipoo High School, ki je za finske razmere šola srednje velikosti. Vanjo je vključenih okrog 200 dijakov, ki jih poučuje okrog 20 učiteljev. Že v začetku ustavitve javnega življenja in zaprtja šol so se odločili, da bo izobraževanje na daljavo le minimalno odstopalo od klasičnega pouka. Učitelji so imeli 2 do 3 dni časa za pripravo novih načrtov poučevanja, šole so se povezale med seboj in z ministrstvom za izobraževanje ter izvedle kar nekaj izobraževanj za učitelje, dijaki so si lahko izposodili računalniško opremo, če so jo potrebovali, in podobno. Izbrali so podoben pristop kot pri nas, torej poučevanje prek videokonferenc in drugih spletnih aplikacij. Načrtovali so učne enote, ki trajajo 75 minut. Prisotnost dijakov so preverjali vsako učno uro, učitelji so skupaj z dijaki začeli in končali vsako učno uro. Pri izbiri metod in oblik poučevanja pa so učitelji imeli avtonomijo. Kljub temu, da je del izobraževanja učiteljev na Finskem tudi izobrazba računalniške pismenosti, so na tem področju naleteli na kar nekaj težav. Mnogo učiteljev ni bilo dovolj usposobljenih za spletno poučevanje; veliko jih je tudi izkazovalo odpor do takega načina dela. Poleg tega jih je skrbelo izguba konkretnega stika z dijaki in s tem neposrednega preverjanja pripravljenosti dijakov za končne izpite. Kljub pozitivni naravnosti do pouka na daljavo so po nekaj tednih dijaki poročali o utrujenosti zaradi preobremenjenosti, ki jo je prinesla prevelika količina dela. Učitelji pa so ugotavljali, da so pri tem načinu poučevanja namenili veliko več časa za pripravo brez ustreznih povratnih informacij o tem, ali so dijaki dejansko usvojili določena znanja.

O veliki preobremenjenosti učiteljev govorijo tudi rezultati v študiji primera na Filipinih (Alea idr., 2020) v času poučevanja na daljavo zaradi pandemije covid-19, torej spomladi 2020. Učitelji osnovne šole, srednje šole in višje šole so poročali, da težko obvladujejo stres, katerega primarni izvor je bil v usklajevanju priprav za poučevanje, stikov s starši dijakov in učencev ter preverjanju znanja oziroma usvojene snovi pri dijakih in učencih prek elektronske pošte in videokonferenc. Rešitev vidijo v prilagajanju predmetnikov ter krčenju in poenostavljanju vsebin, ki bi učencem, dijakom in študentom omogočilo učinkovito samostojno pripravo.

Dijaki, sodelujoči v turški študiji primera, prav tako v času poučevanja na daljavo zaradi pandemije covid-19 (Hebebcı idr., 2020), pa so kot glavni problem navedli, da ne morejo vprašati učiteljev za dodatno

razlago, kadar pri samostojnem predelovanju gradiva naletijo na problem. Turčija je namreč izbrala precej drugačen pristop k poučevanju na daljavo. Za vsako raven izobraževanja (za osnovno in srednjo šolo) so vzpostavili nacionalni televizijski program, na katerem so v kratkih, 20-minutnih učnih enotah podajali snov za različne razrede in starosti. Poleg tega so imeli učenci in dijaki spletno podporo nacionalne izobraževalne mreže. Turška nacionalna shema se je orientirala le na predmete, iz katerih dijaki in učenci opravljajo zaključne izpite. Drugih predmetov niso izvajali. Učenci in dijaki so izražali zadovoljstvo z obsegom programa, vendar jim je primanjkovalo vaj in individualne pomoči učiteljev, da bi lahko podano gradivo dobro usvojili.

V slovenski raziskavi o poučevanju na daljavo, ki jo je izvedel Zavod RS za šolstvo (Rupnik Vec idr., 2020), so avtorji ugotovili, da je za večino učiteljev poučevanje na daljavo večji izziv kot običajno poučevanje v učilnici in da jim prinaša več stresa; polovica učiteljev je poročala, da ima za poučevanje na daljavo manj energije ter da pouk na daljavo zahteva več komunikacije. Dobra polovica učiteljev tudi ocenjuje, da je pouk na daljavo manj kakovosten. Dobra tretjina srednješolskih učiteljev je uresničila vse načrtovane izobraževalne cilje, ostali pa so jih prilagajali bodisi zaradi težje uresničljivosti določenih ciljev pri delu na daljavo bodisi zaradi priporočil ZRSŠ o zmanjšanju števila ciljev in drugo. Dobra tretjina učiteljev je obravnavo določenih učnih vsebin preložila na prihodnje šolsko leto. Večina učiteljev v raziskavi se je počutila kompetentne za samostojno uporabo spletnih orodij, vendar bi slaba polovica potrebovala še nadaljnje usposabljanje za uporabo različnih spletnih orodij za učinkovito delo.

POUČEVANJE PSIHOLOGIJE NA DALJAVO V EVROPI

Mednarodna raziskava o poučevanju psihologije na daljavo v času karantene je bila izvedena marca 2020 in je bila julija 2020 še v teku. Izvedena je bila pod okriljem EFPA (European Federation of Psychologists Associations) oziroma BEA (Board of Educational Affairs), ki je del EFPTA (European federation of Psychology Teachers' Associations) in EFPA. V raziskavo je bilo vključenih 671 učiteljev psihologije iz 25 evropskih držav. Preliminarni rezultati so bili predstavljeni na spletnem seminarju 2. junija 2020. Raziskovalci (Papageorgi in Sokolová, 2020) so

učitelje spraševali o uporabljeni učni tehnologiji, metodah in ovirah, na katere so naleteli, ter primerih dobre prakse. Pomembno je izpostaviti, da je le deset odstotkov udeležencev v raziskavi poučevalo psihologijo na srednješolski ravni. Preostali udeleženci so jo poučevali na univerzitetni, magistrski ali doktorski ravni ali na tečajih, katerih udeleženci niso bili psihologi ali bodoči psihologi.

Večina učiteljev je za poučevanje na daljavo uporabljala elektronsko pošto, Moodle in več programov za konferenčne klice oziroma predavanja (Microsoft Teams, Zoom, Webex ...) ter različne aplikacije za preverjanje in ocenjevanje znanja (npr. Kahoot, Googleve aplikacije) in socialna omrežja (npr. Facebook). Torej gre v glavnem za orodja za tehnično izvedbo pouka in ne za aplikacije, programe ali spletne naslove s psihološko vsebino, specifično za predmet poučevanja. Večina je pouk organizirala tako, da so udeležencem (dijakom in študentom) posredovali gradivo za študij, izvajali videokonferenčna predavanja ter snemali predavanja (Powerpoint, Loom ...), ki jih lahko dijaki oziroma študentje uporabijo kadarkoli.

Udeleženci kot oviro ali slabost dela na daljavo navajajo veliko delovno obremenitev, ki je veliko večja kot pri poučevanju v normalnih razmerah. Sledita motivacija in odzivnost dijakov in študentov. Učitelji so navedli, da je problem tudi poučevanje določenih občutljivih tem na daljavo. Seveda je prihajalo tudi do težav s tehnologijo, predvsem s pokritostjo območja okrog učiteljevega doma s spletnim signalom. Kot najpomembnejši del poučevanja na daljavo so učitelji navajali povezovanje, vzpostavljanje odnosa z dijaki in študenti ter njegovo vzdrževanje. Ovira, specifična za poučevanje, je pomanjkanje vzdušja in živega stika, ki sta ključna pri obravnavanju občutljivih tem. Težava nastane tudi pri poučevanju oziroma učenju praktičnih spretnosti, kot so problemsko učenje, uporaba metode igre vlog in podobno. Udeleženci raziskave so kot težavo navajali tudi avtorske pravice za video- ali avdiogradivo, ki ga učitelji pogosto uporabljajo pri svojih predavanjih. Pogosto gre za gradiva iz osebnih zbirk učiteljev ali gradiva, za katera imajo dovoljenje le za uporabo pri poučevanju v učilnici. Pri poučevanju na daljavo pa obstaja možnost snemanja predavanj in njihovega deljenja na spletu, pri čemer bi bile kršene avtorske pravice. Avtorice raziskave predlagajo vzpostavitev »open source« spletnih virov, specifičnih za področje psihologije, s katerimi bi lahko rešili ta problem.

Takšni materiali pa so potrebni tako za izvajanje pouka na daljavo kot za samoizobraževanje učiteljev.

Raziskava

Prvi del raziskave o poučevanju psihologije na daljavo v Sloveniji sem izvedla avgusta 2020, po zaključku prvega vala epidemije in prvega zaprtja šol v šolskem letu 2019/20. Drugi del raziskave sem izvedla decembra 2020, sredi drugega vala epidemije ter ponovnega zaprtja šol v šolskem letu 2020/21.

METODA – 1. DEL RAZISKAVE

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 41 učiteljev psihologije iz slovenskih srednjih strokovnih šol in gimnazij, ki sem jih prek javno objavljenih službenih elektronskih naslovov povabila k sodelovanju v raziskavi. Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, so imeli vsaj dve leti izkušenj s poučevanjem psihologije. Povprečje je 18,7 leta izkušenj s poučevanjem, vendar je variabilnost znotraj skupine udeležencev pri tej spremenljivki visoka ($SD = 9,99$).

Večina učiteljev poučuje v rednem pouku, kar je razvidno iz tabele 13, le manjšina v izobraževanju odraslih ali drugih oblikah izobraževanja.

Tabela 13: Ravni poučevanja psihologije učiteljev, udeležencev raziskave

Razred/raven	N	%
2. letnik srednje šole	29	70,7
3. letnik srednje šole	23	56,1
4. letnik srednje šole (priprava na maturo)	32	78,0
Izobraževanje odraslih	5	12,2
Maturitetni tečaj	3	7,3
Mednarodna matura	1	2,4
Fakulteta ³	1	2,4

3/ Gre za srednješolskega učitelja, ki sicer poučuje na srednji šoli oziroma gimnaziji in ima tudi izkušnje s poučevanjem na fakulteti.

Pripomočki

Učitelji so izpolnjevali spletni vprašalnik s 27 vprašanji (23 vprašanj in 4 podvprašanja), med njimi je bilo 19 zaprtih vprašanj (vprašanja z več možnimi izbirami in vprašanja na 4- ali 5-stopenjski lestvici).

Vprašanja so se nanašala na učne metode in oblike pri običajnem pouku in pouku na daljavo, prilagajanje učnih ciljev in taksonomskih stopenj znanja pri poučevanju na daljavo, uporabo računalniške tehnologije (težave z internetom, uporaba spletnih orodij), pridobivanje ocen, odzivanje dijakov ter doživljanje obremenitev. Učitelji so ocenili tudi lastno motivacijo in učinkovitost pri poučevanju na daljavo ter zaznalo kakovost pouka na daljavo.

Vsi odgovori so bili pridobljeni avgusta 2020.

REZULTATI – 1. DEL RAZISKAVE

Učitelje sem vprašala po podatku o številu ur pouka na teden, ki opiše obremenjenost učiteljev v času dela na daljavo, saj bi to lahko vplivalo tako na načrtovanje pouka in kakovost izvedbe kot tudi na doživljanje stresa učitelja in s tem na celotno izkušnjo poučevanja na daljavo.

Polovica učiteljev, ki imajo polno zaposlitev (20 ur ali več pouka tedensko), pogosteje prilagaja učne cilje, tako da sledijo le obveznim ciljem in vsebinam ter manj izbirnim. Vsebine prilagajajo ali poenostavljajo. Učitelji z manj ur pouka (19 ur tedensko in manj) cilje prilagajajo v manjši meri (29 odstotkov učiteljev). Z vidika celotnega vzorca je učne cilje prilagajala manj kot polovica učiteljev (42 odstotkov). Podobno velja za taksonomske stopnje, ki jih je pri poučevanju na daljavo prilagajalo 39 odstotkov učiteljev, torej manj kot polovica. Med taksonomskimi stopnjami (po Bloomovi taksonomiji učnih ciljev) učitelji navajajo poudarek na stopnjah do razumevanja in uporabe, veliko manj so se osredotočali na stopnje analize, sinteze in vrednotenja, kot bi to sicer počeli. Slednje je tudi veliko težje preverjati in ocenjevati na daljavo.

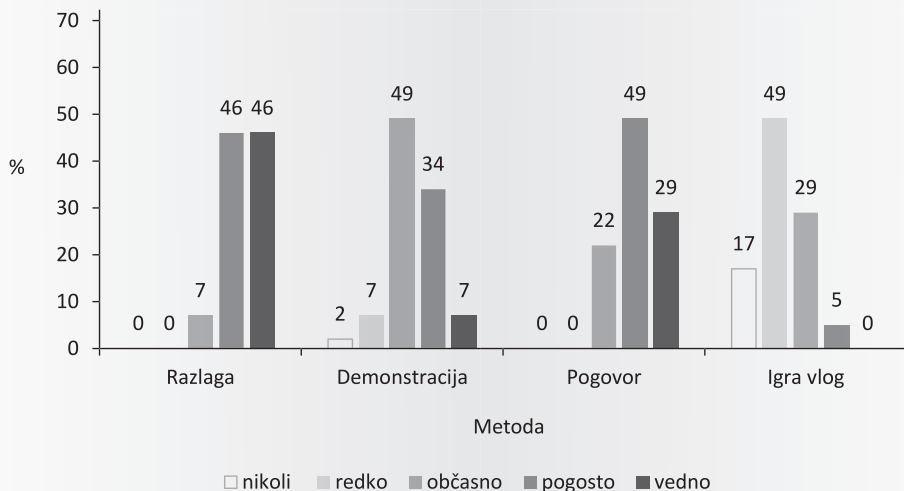
Učitelji navajajo osredotočanje na minimalne standarde znanja, zmanjševanje obsega snovi in usmerjanje v ponavljanje, pa tudi dajanje večjega poudarka učni snovi, ki bi lahko bila dijakom v vsakodnevno pomoč, kot je npr. obvladovanje stresa.

Takšne prilagoditve zahtevajo ponovno načrtovanje poučevanja predmeta, ki ga učitelji običajno naredimo pred začetkom šolskega leta. Hitra in nepričakovana sprememba iz običajnega poteka pouka na poučevanje na daljavo takšnih prilagoditev seveda ni omogočala. Poleg tega je tu prisotna skrb za pripravljenost dijakov na maturo. Tisti učitelji, ki so cilje in ravni znanja prilagajali, so v večini poenostavljali pouk, kar je razumljivo, saj je poučevanje in ocenjevanje dijakov prek videokonferenc veliko bolj zahtevno, tako v tehničnem smislu kot tudi motivacijsko in čustveno.

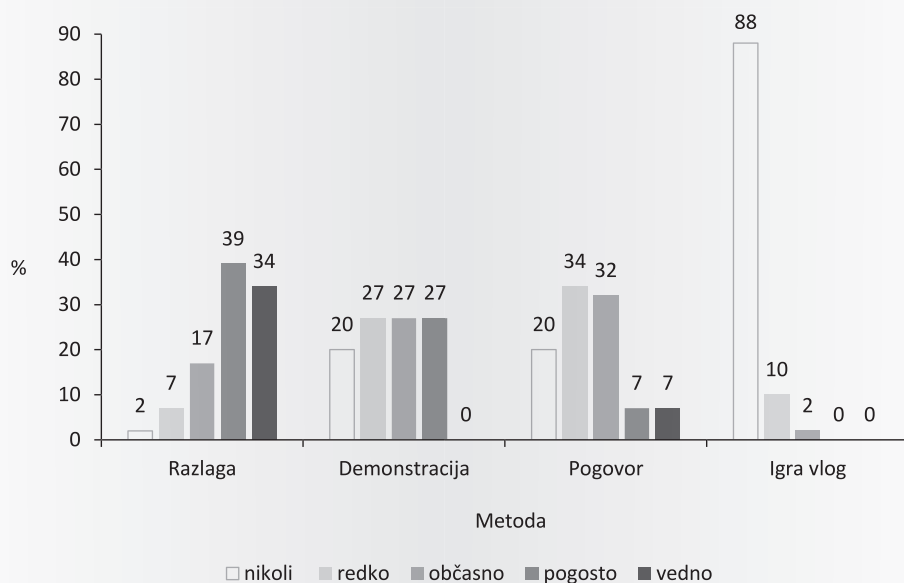
Ker je določene učne metode in oblike težje izvajati na daljavo, brez osebnega stika, me je zanimalo, ali so učitelji spremembe vpeljali tudi pri izbranih metodah poučevanja ter učnih oblikah.

Med metodami, ki jih učitelji najpogosteje uporabljajo v običajnih razmerah (slika 14), je na prvem mestu metoda razlage (pogosto ali vedno jo uporablja 92 odstotkov učiteljev), sledita metoda pogovora (78 odstotkov) in metoda demonstracije (42 odstotkov). Ostalih, kot je denimo igra vlog, je veliko manj; slednja pa v času dela na daljavo skoraj v celoti odpade. Tudi pri delu na daljavo je najpogostejša razlaga (73 odstotkov jo uporablja pogosto ali vedno), manj pa učitelji uporabljajo metodi demonstracije (27 odstotkov) in pogovora (14 odstotkov) (slika 15).

Slika 14: Uporaba učnih metod v običajnih razmerah



Slika 15: Uporaba učnih metod pri poučevanju na daljavo



Prilagoditve pouka, kot se kažejo v uporabi metod pri delu na daljavo, so zelo smiselne. Razlaga snovi prek videokonference je za učitelja in dijake sama po sebi zelo zahtevna. Neverbalni znaki dijakov, ki učitelju služijo kot povratna informacija o sprejeti razlagi, so okrnjeni. Pri pogovoru je težko določiti, kdo je naslednji govorec, tako da se glasovi pogosto prekrivajo. Zaradi lažjega dela učitelji uporabimo funkcijo »na tiho«, s čimer utišamo vse slušatelje in hkrati zvoke iz njihove okolice. S tem pa avtomatično določimo metodo razlage.

Tudi pri učnih oblikah je poučevanje na daljavo prineslo velike spremembe. V običajnih razmerah sta delo v parih in skupinsko delo pogosta izbira učnih oblik. Pogosto ali vedno skupinsko delo uporablja kar 78 odstotkov učiteljev, delo v parih pa 44 odstotkov. Pri delu na daljavo pa sta komaj še prisotna. Skupinsko delo pogosto ali vedno uporablja le 5 odstotkov učiteljev, delo v parih pa 10 odstotkov. Pogostejša sta frontalno (61 odstotkov) in individualno delo (88 odstotkov). Delo v parih je na daljavo težje organizirati. V prvem valu epidemije in pouku na daljavo so tako učitelji kot dijaki spoznavali računalniška orodja za delo

na daljavo in njihove zmožnosti. Mogoče je to eden od razlogov, da delo v parih ali skupinah ni bilo prav pogosto, kljub temu, da programi za videokonference to omogočajo. Drug razlog pa je mogoče iskati v približno koncu šolskega leta. S poukom na daljavo smo začeli marca 2020, torej samo dva meseca do konca pouka za zaključne letnike, tako da nismo imeli prav veliko časa za obdelavo in utrjevanje snovi. Obdelava snovi pa je prav gotovo hitrejša, če uporabimo frontalno razlago.

Novost pri poučevanju na daljavo je veliko večja mera uporabe računalniških orodij kot pri običajnem pouku. Učitelje sem spraševala, kakšne težave so imeli z računalniško tehnologijo, katera spletna orodja (programe) so uporabljali in kakšno izkušnjo so imeli s komuniciranjem z dijaki na daljavo. Med težavami z računalniško tehnologijo nekaj manj kot polovica učiteljev navaja težave s spletnim omrežjem (42 odstotkov), uporabo novih računalniških programov oziroma aplikacij (44 odstotkov) in računalniško opremo (42 odstotkov). Drugih težav v zvezi s tehnično podporo oziroma opremo učitelji ne navajajo.

Pri navajanju uporabljenih aplikacij za izvedbo pouka najdemo pester nabor različnih računalniških programov in spletnih aplikacij, ki so prikazane v tabeli 14.

Tabela 14: Uporabljeni računalniški programi in spletne aplikacije za pouk na daljavo (N = 41)

Namen uporabe	Ime programa/aplikacije	f	%
Videokonference	Zoom	29	70,7
	MS Teams	9	22,0
	Jitsi	4	9,8
	Google Meet	4	9,8
	Webex	2	4,9
	Skype	5	12,2
	Discord	2	4,9
Ocenjevanje znanja	Exam.net	3	7,3
	Moodle kviz	1	2,4
	Google Assessment	1	2,4

Namen uporabe	Ime programa/aplikacije	f	%
Podajanje snovi, utrjevanje snovi	Power Point	6	14,6
	Moodle	6	14,6
	Mentimeter	1	2,4
	Xooltime v e-Asistentu	3	7,3
	Prezi	2	4,9
	Google Forms	3	7,3
	Kahoot	2	4,9
	Google Classroom	5	12,2
	YouTube	5	12,2
	Live Worksheets	1	2,4
	Wooclap	1	2,4

Poleg uporabe e-asistenta in elektronske pošte, ki sta za večino učiteljev osnovni elektronski orodji, so posamezni učitelji navajali še vsaj eno do devet drugih programskih orodij (aplikacij), ki so jih bodisi dnevno ali tedensko uporabljali pri izvajanju pouka na daljavo. Največ pa jih je uporabljalo dve do tri orodja.

Vse aplikacije (z izjemo YouTube in portala Jazon) so orodja za izvedbo pouka, torej za posredovanje znanja dijakom ali preverjanje in ocenjevanje znanja, in ne vsebinski portali, s katerih bi lahko črpali primere dobre prakse, že pripravljene delovne liste in podobno. Ti rezultati se skladajo tudi s preliminarnimi rezultati evropske raziskave na podobno temo v izvedbi EFPA (Papageorgi in Sokolová, 2020).

Učitelji so ocenjevali težave v komunikaciji z dijaki prek spleta. Težave so ocenjevali na 5-stopenjski lestvici, pri čemer ocena 1 pomeni, da nikoli niso imeli težav, 5 pa, da so težave imeli vedno, torej dnevno. Večina učiteljev je imela takšne težave vsaj občasno (86 odstotkov), nekaj jih takšnih težav ni imelo (15 odstotkov), nihče pa ni izbral ocene 5.

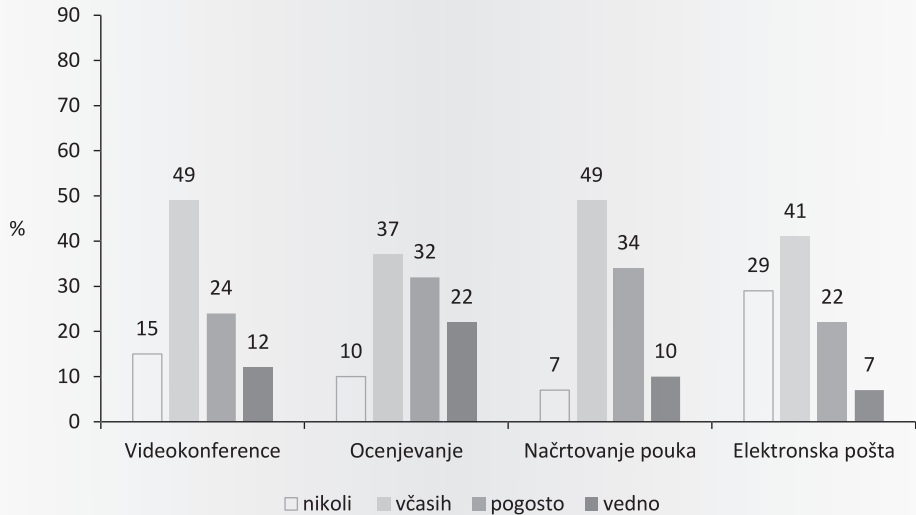
14 učiteljev (34 odstotkov) kot težavo navaja neodzivnost dijakov in pomanjkanje stika z dijaki. To vključuje neudeleževanje videokonferenc, pošiljanje elektronske pošte, oddajanje domačih nalog in podobno. 6 učiteljev poroča o težavah dijakov z računalnikom ali kamero in 5 učiteljev je navedlo težave s povratnimi informacijami o delu dijakov.

Nekaj jih navaja tudi težave s pravili primerne komunikacije (snemanje predavanja brez dovoljenja in podobno).

Zaradi bližanja konca šolskega leta se je večina učiteljev morala spoprijeti s pridobivanjem ocen. Največ učiteljev je ocene dijakov v času poučevanja na daljavo pridobilo prek ocenjevanja izdelkov (93 odstotkov), npr. poročil, esejev, videoposnetkov in podobno. Sledi ustno ocenjevanje prek videokonferenc (68 odstotkov) ter pisno ocenjevanje prek spletnih kvizov (46 odstotkov). Le malo učiteljev dijakov ni ocenjevalo (5 odstotkov).

Ustno ocenjevanje je v razmerah poučevanja na daljavo časovno zahtevno in utrudljivo za obe strani, dijaka in učitelja. Pri pisnem ocenjevanju se vedno sprašujemo, ali lahko zagotovimo dovolj visoko objektivnost ocenjevanja, da bo pridobljena ocena enakovredna drugim ocenam. Enako velja za veljavnost, saj je vprašljivo, kaj sploh ocenjujemo. Del ocene, pridobljene na daljavo, je lahko tudi spretnost in hitrost dijaka pri iskanju odgovorov v zapiskih, na spletu ali pri sošolcih. Ocenjevanje izdelkov se zdi v danih razmerah časovno najbolj ekonomičen način ocenjevanja, vendar pa tu trčimo ob problem plagiatorstva. Kopiranje odsekov ali celotnih poročil drugih dijakov ali poročil, objavljenih na spletu, je precej enostaven način za pridobitev dobre ocene. Pri velikem številu (100 ali več) poročil pa je težko za vsako preverjati, v kolikšnem delu je dijakovo avtorsko delo. Za učinkovitost pri tem bi prav tako potrebovali računalniške aplikacije za odkrivanje plagiatorstva, še posebej če želimo, da so ocene, pridobljene na daljavo, res enakovredne ocenam, pridobljenim pri rednem pouku. Vsekakor pa bi to še povečalo delovno obremenitev učiteljev.

Slika 16: Doživljanje stresa



Iz slike 16 je razvidno, da je med štirimi navedenimi viri stresa največ učiteljem stres povzročalo ocenjevanje znanja dijakov, sledi načrtovanje pouka, najmanjši stres pa je učiteljem povzročalo pregledovanje elektronske pošte.

Učitelji so lahko v nadaljevanju prosto navajali tudi druge dejavnike, ki so jim povzročali stres (tabela 15). Najpogosteje naveden dejavnik je bil delovna obremenitev, kar navaja 15 učiteljev (37 odstotkov). Večja obremenitev vključuje individualno delo z dijaki, načrtovanje pouka, pisanje poročil, popravljanje seminarskih nalog in pregledovanje domačih nalog ali drugih delovnih nalog. Vsekakor je delo na daljavo časovno veliko bolj zahtevno in manj strukturirano, saj je težko potegniti časovno mejo, kdaj se delavnik konča, še posebej če čez dan izkusimo različne tehnične težave na strani učitelja ali dijakov. Kot element stresa je 9 učiteljev izpostavilo tudi komunikacijo. Dobili so manj odziva in povratnih informacij od dijakov. Včasih pa gre tudi za težave z računalniško tehnologijo.

Vsaj v prvih tednih so se navodila za delo s strani vodstev šol ter pristojnega ministrstva pogosto spreminjala in bila celo neusklajena, kar

je povečevalo negotovost in stres. Četrtni najpogosteje izpostavljen vir stresa je bil usklajevanje družinskih in delovnih obveznosti. Delo učitelja poteka predvsem v dopoldanskem času, prav tako pa tudi pouk otrok učiteljev in varstvo predšolskih otrok, celodnevna skrb za ostarele starše in podobno. V času karantene so vse te vloge, v katerih tudi sicer živimo, potekale istočasno. Nekaj učiteljev je izrazilo tudi skrb za pripravljenost dijakov na maturo.

Tabela 15: Pogostejši viri stresa (N = 41)

Viri stresa	f	%
Delovna obremenitev	15	36,6
Komunikacija	9	22,0
Nejasne informacije	6	14,6
Družinske obveznosti	5	12,2
Matura	4	9,8

V nadaljevanju sem doživljanje stresa pri učiteljih primerjala z različno tedensko obremenitvijo na štirih izpostavljenih področjih pouka na daljavo: videokonference, ocenjevanje, načrtovanje pouka in pisanje/odgovarjanje na elektronsko pošto. Rezultati ne kažejo razlik med tistimi učitelji, ki so imeli polno tedensko obremenitev (20 ur pouka ali več), ter tistimi, ki so imeli manjšo obremenitev (19 ur ali manj), z izjemo pri ocenjevanju in načrtovanju pouka. Pri ocenjevanju stres pogosteje doživljajo učitelji z manj urami, pri načrtovanju pouka pa je obratno, več stresa doživljajo učitelji z več urami. Če bi me te razlike podrobneje zanimalo, bi bilo smiselno učitelje vprašati še, koliko različnih predmetov so poučevali. Poleg psihologije kot obveznega predmeta dijake pogosto pripravljamo na maturo iz psihologije, poučujemo predmete ITS, psihologijo v različnih strokovnih modulih srednjih strokovnih šol in podobno. Vsi ti predmeti in moduli pa potrebujejo svoje priprave in prilagoditve, kar nedvomno povečuje obremenitev. Tega pa žal iz danih rezultatov ni mogoče razbrati.

Učitelji so na petstopenjski ocenjevalni lestvici vrednotili kakovost pouka na daljavo oziroma izražali svoja stališča o kakovosti pouka (1 - sploh se ne strinjam, 5 - popolnoma se strinjam). Ocenjevali so

enakovrednost pouka na daljavo in rednega, klasičnega pouka, kakovost pouka na daljavo, smiselnost pouka na daljavo ter ali bi lahko del rednega pouka tudi v bodoče nadomestili s poukom na daljavo.

Tabela 16: Ocenjevanje kakovosti pouka psihologije na daljavo (N = 41)

Trditev	M	SD
Pouk na daljavo je enakovreden pouku v učilnici	1,6	0,80
V normalnih razmerah bi lahko del pouka nadomestili z delom na daljavo	2,3	1,31
Pouk na daljavo je nesmiseln	2,5	1,10
Ocenjevanje na daljavo je nekvalitetno	3,5	1,05

Iz rezultatov v tabeli 16 je mogoče razbrati, da pouk na daljavo po mnenju učiteljev ni enakovreden rednemu pouku, vendar se nekaterim učiteljem zdi, da bi lahko del pouka do določene mere nadomestili s poukom na daljavo (ocena 4 in 5 = 20 odstotkov). Delo na daljavo je v določenem delu vključevalo objavlanje učnega gradiva v spletnih učilnicah, pošiljanje gradiva po elektronski pošti ter pošiljanje povezav do spletnih učnih vsebin. Srednješolci so pri svojem delu večinoma neodvisni od staršev, zato je razumljivo, da bi lahko ta del obdržali kot delo na daljavo. Večini učiteljev (66 odstotkov) pa se vključevanje dela na daljavo v redni pouk ne zdi dobra ideja. Z delom na daljavo izgubimo redni stik z dijaki, možnosti diskusije na določeno temo, povratne informacije so osiromašene ipd. Vse to so elementi pouka psihologije, ki so za ta predmet ključni.

Pri smiselnosti pouka na daljavo je največ učiteljev neodločenih (ocena 3 = 44 odstotkov učiteljev). Ostali se bolj nagibajo v smer smiselnosti (oceni 1 in 2 = 44 odstotkov). Torej je po mnenju učiteljev bolje, da imajo dijaki takšen pouk kot izpad pouka oziroma dolge počitnice, še posebej ker se je del dijakov pripravljal na maturo, katere izvedba in obseg sta kljub razmeram ostala nespremenjena.

Ocena kakovosti ocenjevanja dijakov na daljavo se nagiba bolj v smer »nekvalitetno«. Vendar ne morem izpeljati enotnega, kategoričnega zaključka, da se ocene, pridobljene na daljavo, učiteljem zdijo v celoti neenakovredne tistim, pridobljenim v učilnici. To je skladno s tem, da je večina učiteljev ocene pridobivala z ocenjevanjem izdelkov, ki jih dijaki tudi v

času običajnega pouka učitelju oddajo, pogosto prek elektronske pošte ali spletne učilnice. Tudi ustno ocenjevanje na daljavo je lahko pri predmetu, kot je psihologija, dobro primerljivo z ocenjevanjem v razredu, saj lahko vprašanja zastavimo bolj problemsko, tako da si dijaki težje pomagajo z učbenikom ali zapiski, ki prek kamere niso vidni. Kljub temu pa ustnega spraševanja v razredu ne gre enačiti s spraševanjem na daljavo. Vsekakor je visoko kakovost ocenjevanja najtežje zagotoviti pri pisnih testih.

Učitelji so na 5-stopenjski lestvici ocenjevali tudi doživljanje lastne motivacije in učinkovitosti pri poučevanju na daljavo, pri čemer 1 pomeni, da se učitelji sploh ne strinjajo z izjavo, ki jo ocenjujejo (sploh ne drži), 5 pa, da se z njo popolnoma strinjajo (popolnoma drži).

Tabela 17: Doživljanje motiviranosti za poučevanje na daljavo (N = 41)

Trditvev	M	SD
Imel sem visoko motivacijo za delo	3,9	0,86
Počutil sem se zelo učinkovitega	3,3	0,96
V celoti je bil pouk na daljavo dobra izkušnja	3,3	1,09

Zanimivo je, da so učitelji svojo motivacijo za delo ocenjevali kot zelo visoko. Delo na daljavo je namreč potekalo v času, ko se je karantena podaljševala iz tedna v teden in je bila prihodnost zelo negotova. Negotovost pa navadno prinaša anksioznost, ki običajno ne gre z roko v roki z visoko motivacijo za delo. Morda lahko te rezultate razložim z bližajočim se zaključkom pouka v času karantene in bližajočo se maturo.

Pri ocenjevanju lastne učinkovitosti so ocene strinjanja učiteljev precej normalno porazdeljene, vendar gre povprečje ocen v smer strinjanja s trditvijo o lastni učinkovitosti. Podobno strukturo odgovorov najdem pri ocenjevanju trditve: »V celoti je bil pouk na daljavo dobra izkušnja«.

Na koncu so učitelji podali še informacijo o glavnih virih podpore za svoje delo in doživljanju velikih sprememb, ki jih je prineslo zaprtje šol. Vprašanje je naslavljalo IKT podporo, torej informacije, povezane z uporabo računalnika in spletnih orodij, ter osebno podporo v času doživljanja stresa, osebnih stisk in podobno.

Večino podpore za delo, tako tehnološke kot osebne, smo učitelji v času karantene pridobivali v okviru svojih socialnih mrež, tj. sodelavcev,

prijateljev, družine, pa tudi vodstva šol in Zavoda RS za šolstvo. Učitelji bi želeli še več pomoči in izobraževanj na temo uporabe novih aplikacij ($f = 9$), boljše tehnološko opremljenost ($f = 6$) ter hitrejšo odzivnost pristojnih institucij – ZRSŠ in ministrstva za izobraževanje ($f = 5$).

Zanimiv je predlog dveh učiteljev za vzpostavitev spletne skupnosti učiteljev psihologije, ki bi nudila izmenjavo učnih gradiv in dobrih učnih praks, pa tudi osebno podporo. Vsaj prvi del naj bi sicer pokrival portal Slovenskega izobraževalnega omrežja (SIO), ki je del ZRSŠ, vendar je kot vir podpore v času karantene s strani učiteljev psihologije v tej raziskavi naveden le enkrat.

METODA – 2. DEL RAZISKAVE

V času analize podatkov vprašalnika, ki so ga avgusta 2020 učitelji izpolnjevali o doživljanju poučevanja na daljavo spomladi 2020, smo že doživeli drugi val epidemije in ponoven potek šolanja na daljavo. Od prvega vala epidemije je minilo nekaj mesecev, zaključili smo šolsko leto in pričeli s šolskim letom 2020/21. Od 19. oktobra dalje se je za učence od vključno šestega razreda naprej in vse dijake ponovno pričel pouk na daljavo, po jesenskih počitnicah pa so se od doma izobraževali vsi učenci in dijaki. V času zaključevanja tega poglavja (januar 2021) se vsi osnovnošolski učenci in dijaki še vedno izobražujejo na daljavo. Da bi dobila celotno sliko o procesu izobraževanja na daljavo, sem decembra 2020 učitelje ponovno prosila za oceno njihove izkušnje s poučevanjem v drugem valu epidemije. Zanimale so me predvsem spremembe v njihovem doživljanju; ali se je celotna izkušnja spremenila na boljše ali se je stanje poslabšalo?

Udeleženci

K drugemu delu raziskave sem povabila vse učitelje, ki so bili povabljeni tudi v prvem delu, odzvalo se jih je le 10. Vsi poučujejo na gimnazijah v različnih krajih Slovenije, trije tudi na srednjih strokovnih šolah.

Pripomočki

Učitelji so mi po elektronski pošti poslali prosti zapis o doživljanju sprememb glede na prvi val epidemije in poučevanja na daljavo. Opisovali

so štiri področja: doživljanje stresa, pomoč šol in pristojnih institucij, odzivnost dijakov ter usklajevanje službe in družinskega življenja.

Zapise učiteljev sem analizirala z metodo analize vsebine. Po pregledu zapisov, ki so jih poslali učitelji, sem izločila sorodne pojme, ki se najpogosteje pojavljajo, in jih združila v pet kategorij, predstavljenih v tabeli 18. Kategorije sem izbrala po lastni presoji, upoštevajoč rezultate iz prvega dela raziskave. Ker gre za kvalitativno metodo, so rezultati v primerjavi s prvim delom raziskave nekoliko bolj subjektivni.

REZULTATI – 2. DEL

Tabela 18: Vsebinske kategorije v odgovorih

Kategorija	f	%
Doživljanje stresa	26	23,6
Tehnologija	28	25,5
Pomoč šol in institucij	18	16,3
Dijaki	28	25,5
Družina	12	10,9

Stres: V kategorijo stres so bili uvrščeni izrazi stres, obremenjenost, frustracija, utrujenost, negotovost, ustrahovanje, konflikt in podobni. Ti izrazi se v zapisih pojavijo 26-krat, od tega dvanajstkrat govorijo o zmanjšanju stresa in štirinajstkrat o povečanju stresa v drugem valu.

Učitelji pogosto doživljajo večji stres zaradi usklajevanja družinskih obveznosti in šolskega dela učitelja. Za tiste, ki imajo doma osnovnošolce in/ali predšolske otroke, je delo res stresno in težko, saj je treba mlajšim osnovnošolcem pomagati pri šolskem delu ravno v času, ko poteka tudi pouk učiteljev. Varstvo predšolskih otrok in pouk prek videokonference pa prav tako nista združljiva. Učitelji poročajo, da v drugem valu epidemije oziroma zaprtja šol v primerjavi s spomladanskim časom pouk na daljavo v večji meri poteka prek videokonferenc.

Tisti, ki imajo starejše otroke, zaradi česar je potreba po usklajevanju družinskega življenja in dela manjša, poročajo o nižji ravni stresa, saj so se že v prvem valu pripravljali na zelo verjeten drugi val in ponovno

zaprtje šol. Tako se je večina pravočasno seznanila z računalniškimi programi, platformami in aplikacijami, ki naj bi jih v bodoče uporabljali; ne izgubljajo se več med desetimi spletnih orodij, načrti dela v šolah so bolj jasni, bolj poenoteni, delo je bolj utečeno.

Dnevna in tedenska obremenitev učiteljev pa je še vedno prevelika. Velik stres povzročajo tudi negotove razmere, saj odločevalci brez jasnih smernic in vizije pouk na daljavo podaljšujejo iz tedna v teden.

Tehnologija: V kategorijo tehnologija so bila uvrščena imena spletnih aplikacij (npr. Zoom, MS Teams), videokonferenca, spletna učilnica, internet, google drive in podobno. Ta kategorija se v zapisih učiteljev pojavi 28-krat. Večina učiteljev je opisovala, katere vrste aplikacij uporabljajo in kako. Zmanjšalo se je število oziroma raznolikost uporabljanih aplikacij, vnaprejšnja pripravljenost je večja, prav tako usklajenost v aktivu oziroma na šoli. Tehnologija v drugem valu epidemije ni več vir večjih frustracij in zagat, saj je tehnološka pomoč šol večja. Tudi stik z dijaki je boljši, ker je več videokonferenc kot v prvem valu.

Pomoč šol in pristojnih institucij: V tej kategoriji so izrazi šola, vodstvo, aktiv, ministrstvo, zavod za šolstvo. Ta kategorija se v odgovorih učiteljev pojavi 18-krat. Vsi udeleženi pozitivno ocenjujejo pomoč svojih šol, bodisi s tehnološko podporo, navodili, smernicami, podporo vodstva in kolegov ali internimi izobraževanji. Ocene drugih pristojnih institucij izven šole (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter ZRSŠ) pa so zelo negativne. Te pristojne institucije učitelji ocenjujejo kot počasne v odzivanju in podajanju smernic za delo, ki so tudi nejasne. Še posebej so izpostavljali težave pri navodilih za ocenjevanje. Zanimivo je, da so v tej kategoriji odgovori učiteljev zelo poenoteni.

Dijaki: Ta kategorija je navedena 28-krat. Dijaki so največkrat navedeni v povezavi z zniževanjem motivacije za delo in apatičnostjo. Učitelji navajajo, da je dijake po skoraj dveh mesecih šolanja na daljavo težko motivirati. Učitelji so pri njih opazili tudi pogostejšo tesnobo. Težave s tehnologijo, ki so bile problem ob prvem zaprtju šol, so sedaj redke, zato stik z dijaki ni več problem. Šole imajo tudi vzpostavljen protokol, kako ravnati, če so dijaki neodzivni. Prisotnost na videokonferencah je

obvezna. Pogosto ($f = 7$) so navedene težave z ocenjevanjem na daljavo, in sicer zaradi pomanjkljivih navodil.

Družina: Ta kategorija se pojavi 12-krat. Trije udeleženci so poročali, da nimajo težav z usklajevanjem družinskega življenja z delom, ker so otroci že dovolj stari in razmeroma samostojni ali pa so v času, ko so starši v službi, v vrtcu. Vsi, ki imajo mlajše šoloobvezne otroke ali predšolske otroke doma, poročajo o velikem stresu in veliki preobremenjenosti.

RAZPRAVA

V času prekinitve pouka zaradi epidemije covid-19 smo učitelji v stiku z dijaki ostali prek različnih komunikacijskih sredstev, pretežno prek spleta, in uporabe spletnih aplikacij, ki smo se jih učitelji in dijaki naučili uporabljati v rekordno kratkem času.

Na srednješolski ravni izobraževanja so dijaki pri šolskem delu večinoma samostojni. Starši imajo manjšo vlogo pri njihovem vsakodnevem šolskem delu, oddajanju nalog ter pripravah na ocenjevanje. Pri tem običajnem vsakodnevnem delu za šolo pa se je v času pouka na daljavo v novonastalih razmerah zgodilo veliko sprememb in prilagoditev pouka, ki prinašajo tako didaktične izzive kot tudi tehnološke težave.

Zdi se, da so ugotovitve študije primera mednarodne šole v Atenah (Ferdig idr., 2020) v veliki meri podobne izkušnji učiteljev v Sloveniji. Poleg vsebine poučevanja predmetov ne smemo pozabiti oziroma zamenariti vzgojnega dela pedagoškega procesa. Pouk je veliko več kot le podajanje in usvajanje nove učne snovi, ne glede na to, kako visoke taksonomske stopnje dosegamo. Pomemben je odnos med učitelji in učenci oziroma v našem primeru dijaki, ki pa ga ne moremo enostavno preslikati iz učilnice v okolje videokonference.

Kaj pa smo bili kljub vsemu primorani preslikati v okolje videokonference? Na prvem mestu podajanje učne snovi. Mnogi učitelji smo najbolj priljubljeno aplikacijo za videokonference, Zoom, prvič spoznali in pričeli uporabljati prav z začetkom karantene in pouka na daljavo. Le nekaj mesecev kasneje pa je postal ta pojem zelo pogosto uporabljan samostalni in glagol. Zoom je le prototip množice spletnih aplikacij, ki smo jih spoznali, vsaj delno usvojili in pričeli uporabljati skoraj dnevno

ter s tem nedvomno izkusili zoom utrujenost. Odkrivanje spletne ponudbe brezplačnih spletnih izobraževalnih aplikacij pa se je pravzaprav šele začelo.

Preverjanje in ocenjevanje znanja je ravno tako ključen del procesa izobraževanja. Pri ocenjevanju znanja s pomočjo šolskih testov si želimo čim večje veljavnosti in objektivnosti, da bi lahko čim bolj pravično ocenili dijake, predvsem pa njihovo znanje. Pri psihologiji je objektivnost ocenjevanja precej otežena pri višjih taksonomskih stopnjah. Postavlja se vprašanje, kako preverjati plagiatorstvo pri ocenjevanju izdelkov dijakov, kot so poročila, interpretacije in podobno, kadar gre za izdelke, oddane v času izobraževanja na daljavo. Je smiselno v paleto aplikacij za videokonference, spletno sodelovanje in ocenjevanje vključiti še tiste za odkrivanje plagiatorstva ali pa vsaj kopiraj-prilepi aktivnosti?

Ko je pred leti Microsoftov PowerPoint prešel iz novitete v vsakodnevno uporabo pri pouku, smo se navduševali nad premnogimi možnostmi animacije besedila in drugih posebnih učinkov, ki jih ta program omogoča. Sčasoma smo se naučili, da lahko vsi ti učinki odvrtaajo pozornost od vsebine, ki jo želimo predstaviti, in nam v tem smislu celo škodijo. Tako smo se naučili, da učinke animacije uporabljamo po načelu »manj je več«. Podoben trend pri izbiri in uporabi različnih spletnih orodij za delo na daljavo se je zgodil med prvim in drugim valom epidemije, torej prvim in drugim zaprtjem šol. Večina šol je prišla do poenotenja v uporabi spletnih orodij oziroma aplikacij za videokonferenčno delo, sodelovanje pri projektu na daljavo in preverjanje znanja na daljavo.

Tehnološki napredek je torej pred nami. Prihod pandemije in karantene je osvetlil primanjkljaje na področju poznavanja, opremljenosti in uporabe tehnologije pri dijakih in učiteljih ter, kar je mogoče še pomembneje, čustveno in socialno plat poučevanja na daljavo. Poučevanje ni samo podajanje informacij iz učbenika ali PowerPoint prezentacije, temveč gre za odnos, ki ga učitelj v razredu vzpostavi z dijaki in prek katerega lahko spodbuja motivacijo za vsebino predmeta psihologija, kritično mišljenje in še kaj. Bi bilo smiselno poleg izobrazbe iz strokovnega področja ter pedagoško-andragoške izobrazbe v prihodnosti zahtevati tudi certifikat tehnološke izobrazbe za delo v šoli na daljavo?

Zgoraj predstavljeni rezultati govorijo tudi o stiskah, ki se pojavljajo pri učiteljih zaradi nejasnih navodil in pomanjkanja podpore s strani

nadrejenih ali krovnih institucij, ki sprejemajo nova pravila, odloke in pravilnike. Navodila za šole in učitelje so namreč pogosto presplošna, nejasna in neenotna. Manjka tudi sistemska psihosocialna podpora učiteljem, saj je dolgo obdobje pouka na daljavo prineslo veliko obremenjenosti v vsakdan učiteljev in dijakov. Skozi to novonastalo resničnost še vedno v veliki meri krmarimo vsak po svoje in precej intuitivno.

LITERATURA

- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A. in Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 6(6), 127–144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Allen, I. E., Seaman, J., Poulin, R. in Straut, T. T. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. <https://eric.ed.gov/?id=ED572777>
- Basilaia, G. in Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4). <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Best College Review (b. d.). *College Rankings*. <https://www.bestcollegereviews.org/top/>
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. in Mouza, C. (2020). *Teaching, technology and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Groenwold, R. H. in Knol, M. J. (2013). Learning styles and preferences for live and distance education: an example of a specialisation course in epidemiology. *BMC Medical Education* 2013, 13, 93. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-93>
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y. in Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267–282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education*. Routledge.
- Lucky, A., Branham, M. in Atchison, R. (2019). Collection-based education by distance and face to face: Learning outcomes and academic dishonesty. *Journal of Science Education and Technology*, 28, 414–428. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-9770-8>
- Niemi, H. M. in Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International*

- Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 353–369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Papageorgi, I. in Kolová, L. (2020). *Psychology education and psychology of education on post COVID-19 times*. https://efpa.magzmaker.com/covid_19/efpa_webinars
- Portal Jazon (b. d.). *Izobraževanje na daljavo – opredelitev*. <http://jazon.splet.arnes.si/opredelitev>
- Rupnik Vec, T., Preskar, S., Silvar, B., Zupanc Grom, R., Kregar, S., Holcar Brunauer, A., Bevc, V., Mithans, M., Grmek, M. in Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije covid-19 v Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=297>
- Sklar, J. (2020). »Zoom fatigue« is taxing the brain. Here's why that happens. <https://www.nationalgeographic.com/science/2020/04/coronavirus-zoom-fatigue-is-taxing-the-brain-here-is-why-that-happens/>

Katja Depolli Steiner

Didaktika psihologije kot del izobraževanja bodočih učiteljev psihologije

V poglavju je predstavljen predmet Didaktika psihologije, ki ga izvajamo na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Prikazano je, kako študenti doživljajo ta predmet ter kako razmišljajo o sebi kot učiteljih. Avtorica ugotavlja, da le malo študentov kaže interes, da bi se po končanem študiju zaposlili kot učitelji psihologije. Kljub temu imajo študenti do didaktike psihologije zelo pozitiven odnos. Njihovo delo pri predmetu kaže, da bodo lahko dobro opravljali učiteljski poklic, če se bodo odločili zanj.

Uvod

V prejšnjih poglavjih so avtorice opisale poučevanje psihologije v srednjih šolah, predstavile trenutno veljavna učna načrta za psihologijo v gimnazijah, začrtale profesionalni razvoj učitelja psihologije ter predstavile nekatere izzive in prakse poučevanja psihologije, tudi v času epidemije. V zaključnem poglavju pa predstavljam, kako na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pri predmetu Didaktika psihologije izobražujemo bodoče učitelje psihologije.

ZANIMANJE ZA POUČEVANJE PSIHLOGIJE

Psihologija je nepedagoški študijski program, v katerega se večina študentov vpiše s kariernimi pričakovanji, ki niso povezana s šolo. Ko se s študenti prvič srečam v tretjem letniku dodiplomskega študija, pri enem od predmetov v zimskem semestru, vsako leto ugotavljam, da med njimi ni veliko zanimanja za poučevanje psihologije. Na moje vprašanje, kdo si predstavlja, da bi se po končanem študiju zaposlil na šoli, bodisi kot svetovalni delavec bodisi kot učitelj psihologije, pritrtilno odgovori le peščica študentov, približno pet odstotkov na generacijo. Kot je pokazala raziskava, ki je spremljala eno generacijo naših študentov (Peklaj idr., 2020), se je do zaključka študija zanimanje za delo na področju vzgoje in izobraževanja pri študentih sicer povečalo, a je med njimi še vedno prevladovalo zanimanje za druga področja psihologije. Kakšno je zanimanje študentov za različna področja delovanja, lahko ocenim tudi s pomočjo drugih virov. Prvi vir so podatki, kako študenti v zadnjem letniku študija (tj. drugi letnik magistrskega študija) izbirajo enega od treh ponujenih izbirnih strokovnih modulov;¹ združeni podatki iz zadnjih petih študijskih let (od 2016/17 do 2020/21) kažejo, da približno polovica študentov izbere klinični modul, nadaljnjih 30 odstotkov organizacijski modul, za šolski modul pa se v povprečju odloči le približno 20 odstotkov študentov (ta delež iz leta v leto sicer malo niha, a še ni presegel ene četrte generacije). Iz osebnih pogovorov s študenti, ki so izbrali šolski modul, pa lahko zaključim, da se jih večina zanima predvsem za psihološko svetovanje, le posamični (običajno eden ali dva na generacijo, kar predstavlja manj kot pet odstotkov) pa si dejansko želijo poučevati psihologijo. Drugi vir so podatki, koliko študentov ob zaključku magistrskega študija po lastni izbiri opravlja prakso na pedagoškem področju;² ugotavljam, da tudi tu velja podobno, kot je navedeno

1/ Uradno se moduli imenujejo *Psihologija na področju vzgoje in izobraževanja, Psihologija zaposlenih, organizacij in sistemov* ter *Klinična psihologija in psihoterapija*, krajše pa jih poimenujemo kar šolski, organizacijski in klinični modul. Podatki o številu študentov, ki izberejo posamezni modul, so bili pridobljeni iz visokošolskega informacijskega sistema.

2/ Študenti psihološko študijsko prakso opravljajo **na enem ali več področjih**, od tega obvezno dva tedna na pedagoškem področju, šest tednov pa po svoji izbiri na pedagoškem, kliničnem in/ali organizacijskem področju. To pomeni,

zgoraj – delež študentov, ki jih zanima pedagoško področje, je približno 20 odstotkov generacije.

PREDMET DIDAKTIKA PSIHLOGIJE

Nastanek predmeta Didaktika psihologije sega v leto 1985, ko je v veljavo stopil zakon, ki je določil, da morajo imeti učitelji pedagoško-andragoško izobrazbo. Da bi lahko to izobrazbo pridobili tudi bodoči psihologi, je dr. Drago Žagar koncipiral didaktiko psihologije in zanj izdelal prvi učni načrt. Hkrati je kolege z oddelka za pedagogiko prosil, da za študente psihologije pripravijo predmete, ki bodo skupaj z didaktiko psihologije zadostili zahtevam zakona; z absolviranjem vseh novonastalih predmetov so študenti po diplomi dobili licenco za poučevanje psihologije v srednji šoli. Ta sklop predmetov je bil prvič izveden že v študijskem letu 1985/86, v okviru izbirnih predmetov, letno pa ga je izbralo približno 40 študentov. Sčasoma, ob nadaljnjih spremembah programa psihologije, je v programu ostala le didaktika psihologije, ostale predmete v okviru pedagoško-andragoške izobrazbe pa so lahko diplomanti psihologije, skupaj z diplomanti drugih nepedagoških študijskih programov, absolvirali v okviru izobraževanja za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe, ki ga na Filozofski fakulteti že vrsto let izvaja Center za pedagoško izobraževanje (Žagar, 2020).

Didaktika psihologije je v našem programu ostala izbirni predmet vse do bolonjske prenovе, ko je postala obvezni predmet na 2. stopnji

da vsi študenti, brez izjeme, vsaj dva tedna prakse opravijo na področju vzgoje in izobraževanja; večinoma se odločijo za prakso na osnovni ali srednji šoli, v manjšem številu pa za prakso v vrtcu, na centru za usposabljanje ali v določenem izobraževalnem zavodu. Študenti si lahko ostalih šest tednov prakse organizirajo po svojem zanimanju, torej na enem, dveh ali celo vseh treh področjih. Vpogled v podatke o njihovi izbiri imam kot oddelčna področna mentorica za prakso na pedagoškem področju. Večina študentov se odloči, da na področju vzgoje in izobraževanja opravi zgolj obvezna dva tedna prakse, saj je njihov primarni karierni interes usmerjen na klinično ali organizacijsko področje. Le malo študentov pa področje vzgoje in izobraževanja toliko zanima, da na njem opravijo še nekaj ali celo vse preostale tedne prakse.

(magistrski študij), v zimskem semestru drugega letnika.³ Prvič je bila izvedena v študijskem letu 2013/14. Prenovljeni predmet je koncipirala dr. Melita Puklek Levpušček, ki je od samega začetka izvajanja nosilka predmeta ter izvaja predavanja in seminar. Kot izvajalki sva se ji že ob prvi izvedbi pridružili s kolegico dr. Tino Pirc in v prvih dveh letih skupaj izvedli vaje, od leta 2015/16 pa vse vaje izvajam jaz.

V okviru **predavanj**, ki jim je v trenutno veljavnem učnem načrtu namenjena četrtnina ur pri predmetu, se študenti spoznajo s teoretično podlago (opredelitev področja, pouk predmeta psihologija, pojmovanje učiteljeve vloge in učiteljske kompetence, učne metode in oblike, učna tehnologija, organizacija pouka, alternativne oblike učenja, preverjanje in ocenjevanje znanja). Treba pa je poudariti, da predmet večji del ur (tri četrtine) namenja praktičnemu delu študentov, in sicer študenti najprej v okviru seminarja v predavalnici izvedejo t. i. mikropouk, potem pa v okviru vaj svoje učiteljske kompetence razvijajo še v avtentičnem okolju, na šoli.

PRAKTIČNI DEL IZVEDBE DIDAKTIKE PSIHLOGIJE

Mikropouk, poučevanje v skrčeni obliki (omejeni so čas, cilji, vsebine in število učencev), je oblika izkustvenega učenja, ki naj bi (prihodnjim) učiteljem pomagala premoščati prepad med teoretičnimi načeli in samostojnim poučevanjem (Marentič Požarnik idr., 2019). Pri didaktiki

3/ Trenutno veljavni *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996) v 100. členu določa, da pedagoško-andragoško izobrazbo pridobi, kdor opravi vse obveznosti po programu, ki vključuje ustrezne strokovne vsebine. Ker se veliko teh vsebin nanaša na razvojno in pedagoško psihologijo, jih v našem študijskem programu vsi študenti absolvirajo že pri obveznih predmetih, in sicer tako na ravni teorije kot tudi praktično (z vajami, izvedenimi v vrtcu in na šoli), nekaj pa tudi v dveh tednih obvezne študijske prakse na področju vzgoje in izobraževanja. Za dopolnitev teh vsebin z drugimi zahtevanimi pedagoško-andragoškimimi vsebinami je bil v predmetnik poleg predmeta Didaktika psihologije ob bolonjski prenovi vključen še obvezni predmet Pedagogika in andragogika za psihologe (na 1. stopnji). Ta predmet so koncipirali in ga tudi izvajajo kolegi z Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete, upoštevajoč specifikke našega programa. Vse naštetu zadošča za izpolnitev pogoja »pedagoško-andragoška izobrazba«, zato imajo naši magistranti licenco za poučevanje v srednji šoli.

psihologije vsak študent pripravi individualni 15-minutni »mini nastop«, v katerem simulira različne dele učne ure. Študenti pri tem izhajajo iz trenutno veljavnih učnih načrtov za psihologijo (70 in 280 ur) v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah. Ker so mini nastopi časovno omejeni, se študenti v njih usmerijo v uvajanje psiholoških pojmov, razlikovanje med pojmi, prikaz značilnosti psihološkega procesa, predstavitev psihološke teorije ali primerjavo dveh teorij ipd. Pri tem jih spodbujamo, da uporabijo aktivne oblike in metode dela, v zadnjih letih pa mnogi med njimi posežejo tudi po uporabi spletnih/mobilnih aplikacij. Ostali na seminarju prisotni študenti so prav tako aktivno udeleženi, in sicer jih nekaj prevzame vlogo dijakov, nekaj pa vlogo opazovalcev. Po mini nastopu deset minut namenimo ovrednotenju nastopa; nastopajoči najprej sam reflektira svoj nastop (opiše svoje doživljanje, oceni doseganje učnih ciljev, presodi, kaj je dobro izvedel, kaj pa bi naslednjič morda storil drugače), vsi prisotni (»dijaki« in opazovalci) pa mu podajo povratno informacijo (usmerijo se predvsem na pozitivne vidike nastopa, pri opaženih pomanjkljivostih pa skušajo biti čim bolj konkretni in tudi podati predloge, kako bi lahko kaj drugače izpeljali). Nastopajoči doma pripravi še **pisno refleksijo**, v kateri opiše tematiko svojega mini nastopa, zadane učne cilje, izvedbo, povratno informacijo opazovalcev in osebno refleksijo nastopa, v kateri izpostavi svoje počutje in dobre strani nastopa ter poda ideje, kako bi lahko nastop še izboljšal. V tolikšni meri se študenti na vlogo učitelja pripravijo na fakulteti, kjer z njimi dela kolegica, dr. Melita Puklek Levpušček.

V okviru **vaj**, ki jih vodim, se študenti odpravijo na srednje šole, kjer v sodelovanju z izkušenimi učiteljicami psihologije v parih opravijo dve aktivnosti. Prva je opazovanje učne ure oziroma hospitacija, druga pa samostojna izvedba učne ure oziroma učni nastop.

Bodoči učitelji opazovanje pouka sicer lahko izpeljejo globalno oziroma neusmerjeno ali ciljno oziroma usmerjeno (Kosevski Puljić, 2007), ker pa je pri didaktiki psihologije predvidena le ena **hospitacija**, je ta zastavljena usmerjeno. Študenti so tako na hospitaciji pozorni predvsem na izvedbo učne ure, učiteljevo komunikacijo z razredom in nekaj splošnih vidikov učne ure.

Učni nastop je najpomembnejši del študentovega praktičnega spoznavanja učiteljskega poklica, njegova prva prava izkušnja v povsem

realni situaciji. Vsak par študentov se na svoj skupni nastop skrbno pripravi; za nastop izdelata tudi **pripravo na učno uro**, ki jo še pred nastopom pošlje v pregled učiteljici na šoli in meni. V izobraževanju bodočih učiteljev velja načelo, naj od nastopajočega študenta na začetku ne bi zahtevali prepodrobne priprave na učno uro, saj bi mu taka priprava onemogočila odzivanje na nepričakovane situacije (Marentič Požarnik idr., 2019). Tudi pri didaktiki psihologije sledimo temu načelu in v pripravi želimo predvsem premišljeno izdelan didaktično-metodični del ter dobro načrtovane vzgojno-izobraževalne cilje, medtem ko je lahko del, namenjen poteku dejavnosti, v katerem študenta opredelita didaktično strukturo ure in predvidita čas za posamezne dele, načrtovan precej okvirno oziroma tako, da dopušča prilagajanje dejanski situaciji (npr. odzivnosti dijakov, morebitnim nepredvidenim dogodkom, vprašanjem dijakov ipd.). Študenti povratno informacijo o pripravi od naju z učiteljico dobijo dovolj zgodaj, da jo lahko pred nastopom še dodelajo, če se izkaže, da je to potrebno.

Učni nastop poteka v šolski učilnici za skupino/oddelek dijakov, kot opazovalki pa ga spremljva jaz in učiteljica psihologije. Učni nastop je tako za študenta najbolj avtentična izkušnja poučevanja psihologije, s katero se lahko sreča v času izobraževanja, hkrati pa je to njegov **»izpitni« nastop**, saj je ocenjen in ga mora študent uspešno opraviti, da lahko pristopi k izpitu iz predmeta. Opazovalki nastop oceniva s pomočjo ocenjevalne lestvice, ki vključuje različne vidike izvedbe učne ure (tako didaktično-metodični del kot tudi komunikacijo z dijaki in še nekatere druge vidike), študentov **»dosežek«** pa se pretvori v točke, ki prispevajo k oceni predmeta. Po nastopu s študenti opravimo **razgovor**, na katerem ovrednotimo nastop; svoje videnje nastopa podamo nastopajoči in opazovalki.

Tudi po obeh aktivnostih na šoli študenti pripravijo individualno **pisno refleksijo**, ki jo strukturirajo v skladu z vnaprej podanimi navodili. Kot vidimo iz tabel 19 in 20, so elementi obeh refleksij zelo podobni, le da študent v refleksiji nastopa nekaj pozornosti nameni še povratnim informacijam ocenjevalk in ujemanju teh informacij s svojo zaznavo nastopa, podobno kot pri refleksiji mini nastopa pa doda tudi osebno refleksijo nastopa, v kateri izpostavi svoje počutje, dobre strani nastopa in ovire, ki so se pojavile med nastopom, ter poda utemeljene ideje, kako bi lahko nastop še izboljšal.

V izobraževanju bodočih učiteljev sicer ugotavljajo, da je študente smiselno poučevati, kako naj reflektirajo svoje izkušnje, saj si sami le s težavo predstavljajo, kaj pomeni dobra reflektivna praksa (Marentič Požarnik idr., 2019), a pri didaktiki psihologije temu ne namenimo posebne pozornosti. Naši študenti se namreč med študijem pogosto srečajo z refleksijo, zlasti pri predmetih na področju pedagoške psihologije, zato načrtno poučevanje refleksije v zadnjem letniku študija ni več potrebno.

Tabela 19: Elementi refleksije hospitacije

1. Osnovni podatki o učni uri
• Razred, učiteljica
• Učna tema, učna enota, tip učne ure
2. Izvedba učne ure
• Uvodna motivacija
• Napoved ciljev
• Posamezne faze učne ure
• Uporaba učnih metod in učnih oblik
• Uporaba učil in učnih pripomočkov
• Dajanje navodil
• Načini utrjevanja učne snovi
• Časovna razporeditev in tempo učne ure
• Zaključek učne ure
• Motiviranje dijakov in vzdrževanje zanimanja
• Doseganje učnih ciljev
3. Komunikacija z razredom
• Neverbalna komunikacija
• Ustvarjanje spodbudnega ozračja
• Spodbujanje in vzdrževanje interakcije z dijaki
• Obvladovanje težav
4. Splošno
• Sistematičnost, postopnost
• Pestrost
• Nazornost
• Skladnost izvedbe učne ure z njeno pripravo

Tabela 20: Elementi refleksije učnega nastopa

1. Osnovni podatki o učni uri
• Šola, razred
• Datum izvedbe, učna tema, učna enota
2. Izvedba učne ure
• Uvodna motivacija
• Napoved ciljev
• Posamezne faze učne ure
• Uporaba učnih metod in učnih oblik
• Uporaba učil in učnih pripomočkov
• Dajanje navodil
• Načini utrjevanja učne snovi
• Časovna razporeditev in tempo učne ure
• Zaključek učne ure
• Motiviranje dijakov in vzdrževanje zanimanja
• Doseganje učnih ciljev
3. Analiza uspešnosti
• Z vidika vodenja razreda
• Z vidika komunikacije z dijaki
4. Povratne informacije opazovalk in njihova skladnost s študentovo zaznavo nastopa
5. Osebna refleksija nastopa
• Počutje v vlogi učitelja
• Ocena dobrih strani nastopa
• Ovire
• Ideje, kako bi lahko še izboljšali učno uro

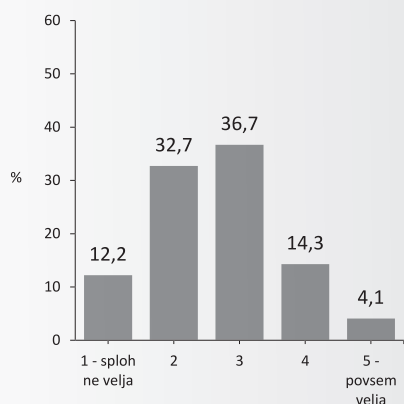
Empirični del

V empiričnem delu prikazujem tri vire informacij, ki omogočajo vpogled v doživljanje študentov pri didaktiki psihologije in njihovo razmišljanje o sebi kot učiteljih ter nakazujejo, kakšne veščine poučevanja psihologije lahko pričakujemo od naših magistrantov. To so (1) vprašalnik za študente, (2) ocenjevalni obrazci učnih nastopov študentov dveh generacij ter (3) refleksije učnih nastopov ene generacije študentov.

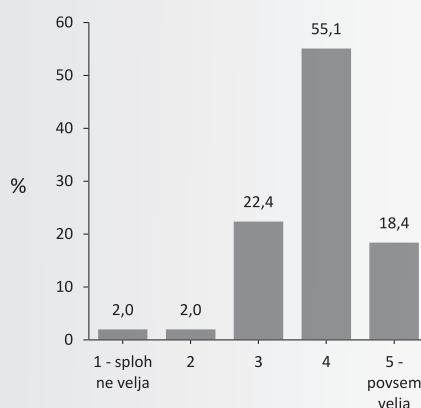
Ob zaključku pedagoškega procesa pri didaktiki psihologije v študijskem letu 2020/21 sem vse študente prosila, da izpolnijo **kratek vprašalnik** v dveh delih. Vprašalnik je bil postavljen v e-učilnici predmeta, odgovarjanje nanj pa je bilo povsem anonimno.

Na **prvi del vprašalnika** je odgovorilo vseh 49 študentov v letniku (40 študentk in 9 študentov). V tem delu me je zanimalo, kako študenti gledajo na poučevanje psihologije in nase kot potencialne učitelje psihologije; v zvezi s tem sem postavila štiri trditve in jih prosila, da označijo, v kolikšni meri posamezne trditve veljajo zanje (lestvica: 1 - sploh ne velja, 5 - povsem velja). Kot vidimo na sliki 17, se je ponovno pokazalo, da učiteljski poklic privlači malo študentov, le 18 odstotkov. Zanimivo je, da bi možnost zaposlitve kot učitelj psihologije po končanem študiju z veseljem sprejelo 22 odstotkov študentov, a je hkrati delež tistih, ki menijo, da bi bilo lahko poučevanje psihologije zanje pravilna karierna odločitev, le 12 odstotkov, kar lahko pomeni, da bi nekateri zaposlitev sicer sprejeli, a verjetno le za kratek čas, dokler se ne bi odprla možnost zaposlitve drugje, morda na drugem področju. Zelo pozitivna pa je ugotovitev, da kar 74 odstotkov študentov verjame, da bi lahko dobro opravljali učiteljski poklic, in da le 4 odstotki študentov menijo, da tega ne bi zmogli. Slednji so verjetno tisti, ki so že v razgovoru po zaključenem učnem nastopu izpostavili, da se nikakor ne vidijo v vlogi učitelja, da so imeli veliko tremo in da si kljub pozitivni izkušnji take situacije ne želijo ponoviti; v vsaki generaciji tako povratno informacijo dobim od enega ali dveh študentov.

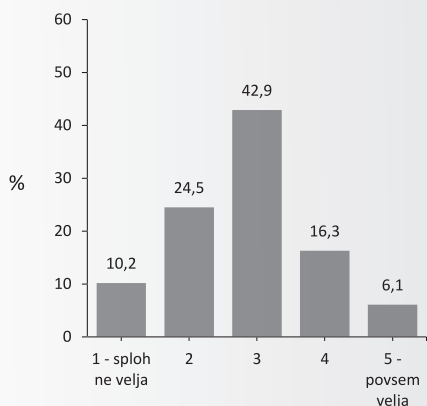
Slika 17: Razmišljanje študentov psihologije o sebi kot učiteljih psihologije (N = 49)



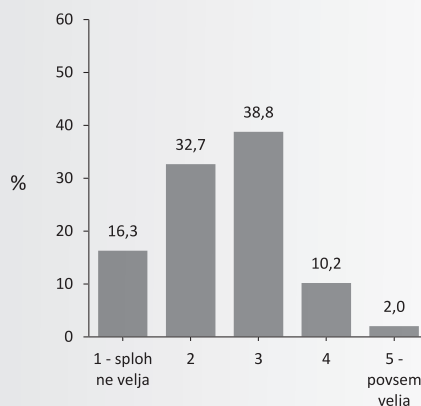
1. Učiteljski poklic me privlači.



2. Verjamem, da bi lahko dobro opravljal učiteljski poklic.



3. Če se mi po končanem študiju ponudi možnost zaposlitve kot učitelj psihologije, jo bom z veseljem sprejel.



4. Poučevanje psihologije bi lahko bila pravilna karierna odločitev zame.

V drugem delu vprašalnika sem se osredotočila na to, kako študenti ocenjujejo praktično delo pri predmetu; postavila sem jim štiri odprta vprašanja. Na prvo vprašanje je odgovorilo 47, na ostala tri pa 46 študentov.

Najprej me je zanimalo, ali si študenti želijo **več vadenja večšin v okviru dela na fakulteti**. Le majhen delež študentov (15 odstotkov) je odgovoril pritrdilno, kot npr. ta študentka: *Želela bi več pridobivanja veščin poučevanja, predvsem te mehke veščine v smislu, kako voditi razred,*

da ti učenci sledijo, da te poslušajo in upoštevajo. Večina študentov pa je menila, da je bilo vadenja veččin na fakulteti dovolj; če so svoj odgovor utemeljili, je bilo to predvsem z mnenjem, da so med študijem dobili že dovolj izkušenj, na primer: *Menim, da smo dovolj vadili s sošolci, saj nam manjkajo izkušnje z nepsihologi, torej dijaki, česar izkušnje v letniku na fakulteti nikakor ne morejo zamenjati, oziroma z mnenjem, da bi bila to dodatna obveznost, ki bi jih preobremenila: Menim, da je obveznosti enega semestra pri enem predmetu čisto dovolj oziroma da pridobimo maksimalno, kar se v takem času da – dejstvo je, da imamo veliko drugih stvari in bi dodatne aktivnosti res lahko bile preprosto preveč.*

V nadaljevanju me je zanimalo, ali bi si študenti želeli **več aktivnosti na šoli**. Pokazalo se je, da bi si 46 odstotkov študentov želelo več hospitacij, 28 odstotkov pa več učnih nastopov, kar so nekateri tudi utemeljili, in sicer z razmišljanjem, da bi bilo zanje koristno dobiti več izkušenj. Tisti, ki si tega ne želijo in so to tudi utemeljili, pa so (znova) poudarili, da bi jih ob velikem številu drugih študijskih obveznosti vsaka dodatna obveznost pri didaktiki psihologije preobremenila. Nekaj študentov je celo eksplicitno izreklo mnenje, da takih dodatnih aktivnosti ne potrebujejo, npr.: *Mislim, da je enkrat dovolj, imamo dovolj izkušenj s predstavitvami na študiju in sami izkušnjo iz srednje šole, tako da so enkratne hospitacije povsem zadosti, oziroma kot pravi druga študentka: Zdi se mi, da je en nastop dovolj, da dobimo nek splošen občutek ... resnično se potem v praksi naučimo vsega.* Študentom sicer težko ponudimo možnost, da bi izvedli več nastopov, saj je za to malo časa, bi pa veljalo razmisliti o tem, da tistim, ki to želijo, ponudimo več možnosti za izvedbo hospitacij, morda pri različnih učiteljih.

Zanimalo me je še, kako študenti gledajo na **nastope v paru**, oziroma ali bi si želeli, da bi lahko učne nastope opravljali **individualno**, s čimer bi bila avtentičnost situacije še večja. Polovica študentov zagovarja nastope v paru, kot npr. študentka, ki pravi: *Zdi se mi, da so nastopi v paru boljši, ker se v tem preizkušamo prvič in nam je to novo področje. Tako se mi zdi bolje, da imaš z nekom, ki gre skozi iste emocije, strah in počutje in si deliš izkušnjo. Prav tako ti je lahko v podporo in v primeru kakršnih koli težav lahko vskoči, tako si nekoliko bolj miren skozi celotno izkušnjo.* Nekaj študentov (30 odstotkov) je neodločnih: *Meni sta obe ideji všeč. V paru je lažje, ker se nekoliko porazdeli odgovornost in anksioznost. Samostojno*

pa je bolj realistično in bi se mi tudi zdelo zanimivo. Le nekaj študentov (20 odstotkov) pa bi si želelo individualne nastope; njihovo utemeljitev dobro povzema ta zapis: *Bilo bi koristno – navsezadnje si tudi v razredu kot učitelj sam. Sem za individualne nastope, saj so bolj zahtevni, celoviti in poustvarijo učno izkušnjo.* Ker študentov, ki bi si želeli individualno opravljati nastop, ni veliko, velja razmisliti, ali bi v prihodnjih letih, če bodo okoliščine (čas in število mest na šolah) dopuščale, poskusili organizirati tudi nekaj individualnih nastopov za tiste, ki si to želijo. Naj pa na tem mestu omenim, da vse študente pred zaključkom čaka vsaj ena samostojna izvedba izobraževalne aktivnosti za skupino udeležencev, tako da nihče ne ostane brez izkušnje individualnega nastopa, četudi ne nujno v vlogi učitelja psihologije.⁴

Moj drugi vir informacij so **ocenjevalni obrazci učnih nastopov** zadnjih dveh generacij študentov psihologije, ki sta didaktiko psihologije opravljali pred epidemijo covid-19, torej v študijskih letih 2018/19 in 2019/20; vseh študentov je bilo 112 (101 študentka in 11 študentov). Ocene nastopov so zelo dobre: 38 odstotkov študentov je za učni nastop dobilo vseh 10 točk, nadaljnjih 44 odstotkov je dobilo 9 točk, 18 odstotkov pa 8 točk; slabših ocen ni bilo. Za prvi pravi nastop študenta na šoli v realni situaciji, ko nastopajočega močno obremenjuje kompleksnost vodenja cele učne ure, kar je seveda zelo zahtevno, je to izjemen dosežek. Pri ocenjevanju smo z učiteljicami na šolah namreč precej stroge. Pregled izpolnjenih ocenjevalnih obrazcev razkrije, da so bile ocene 9 ali 8 točk »posledica« tega, da so študenti naredili nekaj manjših napak oziroma sva opazovali pri njih opazili nekaj manjših pomanjkljivosti (npr. nekoliko prehitro tempo razlage in hkratna uporaba premalo zbornega jezika; preveč pogledovanja v zapiske; usmerjenost le na en del razreda; preveč besedila na prezentaciji; na koncu ure zmanjka časa za povzetek, ponavljanje in/ali utrjevanje snovi ipd.). Vse to so napake

4/ Ko študenti opravljajo obvezni del prakse na pedagoškem področju, morajo pripraviti in izvesti vsaj eno izobraževalno aktivnost za skupino udeležencev. To lahko pomeni eno uro pouka psihologije, če prakso opravljajo pri srednješolskem učitelju psihologije, lahko pa tudi katero drugo izobraževalno aktivnost, kot npr. delavnico za vzgojitelje v vrtcu ali predavanje za starše na osnovni šoli. Tudi za to izobraževalno aktivnost študenti izdelajo pripravo, in sicer po vzoru priprave na učno uro, kot so jo spoznali pri didaktiki psihologije.

oziroma pomanjkljivosti, ki bi jih študenti zelo verjetno že v naslednjem učnem nastopu odpravili ali vsaj omilili.

Iz ocenjevalnih obrazcev je še razvidno, da so za skoraj vse nastope značilni uporaba različnih učnih oblik in metod, dobra sistematičnost, nazornost, poglobljenost in veliko ponazoritev s primeri. Večina nastopov je zelo aktivno naravnana, učna ura se običajno začne z zanimivo uvodno motivacijo in/ali priklicem predhodnega znanja, ki dijake že takoj pritegne in aktivira za nadaljnje delo. Večina študentov med učnim nastopom kaže entuziazem za poučevanje in vzpostavi dober stik z dijaki. Nekaj študentov na začetku ure sicer pokaže malo treme, a ta običajno hitro mine; le pri enem ali dveh študentih na generacijo trema vztraja do konca učnega nastopa – to so običajno študenti, ki kasneje v pogovoru, namenjenem ovrednotenju nastopa, povedo, da se sploh ne vidijo v vlogi učitelja in da je bil učni nastop ena najtežjih nalog, s katerimi so se srečali v času študija.

Ocenjevalni obrazci so pokazali še eno pomembno ugotovitev: študenti v svojih nastopih le izjemoma naredijo napake vsebinske narave (npr. nekaj narobe/slabo razložijo, podajo primer, ki ni povsem ustrezen); še celo več, pri številnih študentih imam na ocenjevalnem obrazcu, ki sem ga izpolnila, dodano zabeležko, da so zelo suvereni v svojem znanju in da znajo oblikovati dobre dodatne obrazložitve. Vse to kaže, da samoocena študentov, da bi lahko dobro opravljali učiteljski poklic (slika 17), ni zgrešena oziroma pretirano optimistična.

Kot zanimivost lahko še omenim, da imam na ocenjevalnih obrazcih velikokrat dodano zabeležko »zelo prijetna ura«. Dejansko je res tako, učni nastopi so v celoti gledano skoraj brez izjeme prijetni in mi kot opazovalki zelo hitro minejo.

Moj tretji vir informacij so pisne **refleksije učnih nastopov**, ki jih je oddalo 52 študentov (46 študentk in 6 študentov), ki so didaktiko psihologije opravljali v študijskem letu 2019/20. Te refleksije sem najprej analizirala s pomočjo tipologije po Jayevi in Johnsonovi; to je analitični model refleksije, ki razlikuje opisno, primerjalno in kritično raven refleksije⁵ (Jay in Johnson, 2002) – naša navodila za refleksijo so deloma

5/ Jay in Johnson (2002) tako opredelita ravni refleksije: na (1) opisni ravni skušamo čim bolj prepoznati in opisati predmet naše refleksije, opišemo, kaj se

sestavljena po tem modelu. Analiza refleksij je pokazala, da študenti v posameznih delih refleksije posegajo na različne ravni. Pri vseh je prisotna opisna raven; na tej ravni vsi opišejo izvedbo učne ure, približno polovica jih opiše še svoje čustveno doživljanje. Tudi refleksijo o povratnih informacijah, ki so jih dobili od opazovalk, vsi študenti začnejo na opisni ravni. Na tej točki jih približno tri četrtine naredi še prehod na primerjalno raven, ko dobljeno povratno informacijo primerjajo s svojo izkušnjo, medtem ko ostali na hitro zaključijo, da se strinjajo s povratno informacijo, ne da bi to dodatno pojasnili. Prehod na kritično raven refleksije se je pokazal kot zelo težak. Zapisi v refleksijah namreč kažejo, da študenti sicer znajo oceniti dobre strani nastopa in identificirati ovire, ki so se pojavile med nastopom, žal pa le redki to tudi razložijo. Poleg tega vsi študenti podajo nekaj idej, kako bi lahko svoj nastop izboljšali, a le trije svoje predloge tudi jasno, smiselno utemeljijo. Večini študentov torej manjka malo več poglobljenega razmišljanja, ki bi bilo usmerjeno na njihovo nadaljnje poučevanje; morda ravno zato, ker se večinoma ne vidijo v vlogi učitelja psihologije. Četudi le redki študenti dosežejo raven kritične refleksije, lahko zaključim, da tudi refleksije učnih nastopov kažejo, da so študenti s temi nastopi ustrezno razvijali svoje veščine poučevanja psihologije.

Zaključek

V tem poglavju sem želela prikazati, kako študenti psihologije pri predmetu Didaktika psihologije pridobijo pomemben del didaktičnih znanj in spretnosti za poučevanje, ki jih učitelj psihologije potrebuje za samostojno izvajanje učnega procesa.

dogaja (pomembno je, da prepoznamo ključne elemente dogajanja), naš opis pa vključuje le dejstva brez interpretacije; na (2) primerjalni ravni vsebino refleksije preoblikujemo v luči alternativnih razlag, s perspektiv drugih ali z vidika raziskav, da dobimo nov vpogled v situacijo oziroma jo bolje razumemo; na (3) kritični ravni pa se zavemo posledic različnih razlag in perspektiv ter se odločamo, kaj je najboljša rešitev, pri tem pa ustvarjamo nove razlage predmeta naše refleksije, spremenimo svojo perspektivo in se pogosto znajdemo pred novimi vprašanji.

Zavedati se moramo, da le malo študentov psihologije poklicno pot načrtuje na področju vzgoje in izobraževanja, še manj kot učitelj psihologije. To pomeni, da večina študentov didaktiko psihologije dojema precej drugače, kot svojo specialno didaktiko dojemajo t. i. bodoči učitelji, torej študenti na pedagoških študijskih programih. Za razliko od bodočih učiteljev namreč bodoči psihologi didaktike večinoma ne vidijo kot enega od pomembnejših predmetov v pripravi na strokovno udejstvovanje po zaključenem študiju, kar se kaže tudi v večinsko izraženem mnenju, da bi dodatne aktivnosti v okviru didaktike psihologije študentom prinesle le dodatno obremenitev, za katero ocenjujejo, da je ne potrebujejo.

V poglavju prikazani podatki potrjujejo, da je predmet didaktika psihologije, kot je trenutno koncipiran in izvajan, ustrezna ter glede na možnosti izvedbe pedagoških aktivnosti na fakulteti in na šoli verjetno tudi optimalna končna priprava študentov psihologije na poučevanje psihologije v srednji šoli. Veščine, ki jih študenti razvijejo pri tem predmetu, pa bodo lahko kot psihologi zagotovo koristno uporabili tudi na drugih področjih delovanja; v današnjem času je namreč le malo verjetno, da se psiholog v praksi ne bi nikoli srečal z nalogo pripraviti izobraževanje za skupino udeležencev ali posamezniku pomagati pri učenju. Tega se študenti tudi sami zavedajo, zato predmet didaktika psihologije jemljejo zelo resno, ne glede na to, na katero področje psihološkega delovanja so usmerjene njihove karijerne aspiracije.

V času nastanka tega poglavja imam še zelo sveže vtise z učnih nastopov študentov psihologije v zimskem semestru študijskega leta 2020/21. Zaradi epidemije so bile šole zaprte, zato so vsi nastopi potekali na daljavo, večinoma prek platforme Zoom (21 nastopov), nekaj pa jih je bilo prek platforme MS Teams (4 nastopi). Študenti so na nastopih poleg dobrega načrtovanja in dobre izvedbe učne ure pokazali odlično obvladovanje sodobnih spletnih/mobilnih orodij ali aplikacij, kot so Zoom (z vsemi svojimi orodji), Mentimeter, Slido, Kahoot in različne Googleve aplikacije (npr. Jamboard). Glede na moje izkušnje z učnih nastopov v preteklih letih, izvedenih v učilnici, in letošnjih, izvedenih na daljavo, ter glede na zapise v refleksijah študentov lahko zaključim, da naš študij bodoče psihologe dobro pripravi tudi na poučevanje in da nam v prihodnjih letih zagotovo ne bo zmanjkalo dobrih srednješolskih učiteljev psihologije.

L I T E R A T U R A

- Jay, J. K. in Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Kosevski Puljić, B. (2007). Opazovanje pouka in povratna informacija. V C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 75–92). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. in Pečjak, S. (2020). Motivacija in razvoj kompetenc na področju pedagoške psihologije – perspektiva ene generacije študentov psihologije. *Psihološka obzorja*, 29, 87–97. <https://doi.org/10.20419/2020.29.516>
- Marentič Požarnik, B., Šarić, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/ (1996)*. Uradni list RS, št. 12 (13. 12. 1996). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445#>
- Žagar, D. (2020). *Pogovor o začetkih didaktike psihologije na oddelku za psihologijo*. Osebna korespondenca.

Summaries

Melita Puklek Levpušček

1. Teaching psychology in Slovenia and abroad

The chapter presents the state of teaching psychology at the pre-tertiary level in Europe, the USA and Slovenia. The main finding is that psychology at the pre-tertiary level has a very different status in Europe. Only in a few European countries is psychology a compulsory subject in the secondary school curriculum, the possibility of choosing the subject also depends on the type of secondary school, and the requirements for the professional qualification of psychology teachers vary. In the United States, psychology is taught within the framework of the Advanced Placement Program, which allows students to take college-level courses while still in high school. Slovenia is one of the few countries in which psychology is a compulsory subject in all gymnasiums and in all programs of upper secondary technical education, and it is one of the most popular electives in the general secondary school leaving examination (“matura”).

Melita Puklek Levpušček, Katja Depolli Steiner

2. Curricula for psychology in gymnasiums and teaching psychology from the perspective of psychology teachers

The chapter presents the current curricula for psychology (70 and 280 hours) in gymnasiums in Slovenia and some aspects of teaching psychology in secondary schools, such as the use of teaching methods, teaching materials and modern educational technology. The central part of the chapter presents

the results of the analysis of the above-mentioned curricula and the teaching of psychology, which was carried out by means of an online survey among teachers of psychology. In general, teachers rate the core teaching content in both curricula as important to very important, while for the 70-hour curriculum the teachers assessed the importance of certain content quite differently. Some teachers of psychology would like to see more emphasis on mental health, positive psychology and neuropsychology in particular. We also note that in both psychology courses (compulsory and "matura") the frontal form of teaching and classical teaching methods such as lectures, conversations with students and discussion predominate. Psychology teachers most often use their own teaching materials, but in general they also use modern educational technologies a lot. It is encouraging that most teachers feel that teaching psychology was the right career choice, and they also feel that student view psychology favourably (especially in gymnasiums).

Maja Krajnc

3. Teaching psychology in secondary vocational education: comparative analysis of documents for teaching psychology and the module of development and learning of a preschool child in the preschool education program

Psychology as a general subject is present in both general secondary education and vocational secondary education, in the latter also in the module of the program Pre-school education, development and learning of a pre-school child. In principle, teaching is defined by curricula resulting from curricular and program innovations with similar starting points. The implementation and evaluation of these documents is usually dealt with within a single program (more often within a general secondary school program), but rarely or never between different secondary school programs. In this paper we wanted to carry out an analysis of this situation and examine whether and where the differences or inconsistencies lie. We researched and proposed certain standardizations that could lead not only to a better quality of documents, but consequently to the better quality

of teaching and learning of psychology and psychology content within all types of secondary school programs.

Tina Petkovšek

4. Professional development of a psychology teacher

A psychology teacher is essentially a psychologist who does not do typical psychological work, but on the other hand is also a teacher who is not a typical teacher. The study of psychology is conceptualized as a non-pedagogical study, and so most psychology students do not choose it because of their aim to teach psychology. In general, psychology students do not view possible future employment in the educational field as their first desired choice. Nevertheless, many of them are later employed in the educational field, some even as teachers, mainly due to the availability of jobs. In the article, the author first describes the professional development of teachers from the perspective of some theoretical models. The professional development of teachers is a lifelong process that involves the personal, social and professional areas of life. An important aspect of this is the teacher's reflection and his or her own ability to evaluate situations based on his or her professional work in terms of critical, independent and responsible decisions and actions. The author points out the context of the teaching profession and specific circumstances that influence the structure of the psychology teacher's identity. In addition, the author describes her own personal experience of professional development through the theoretical framework of Huberman's phase model and the challenges she faced at the beginning of her professional development. In her opinion, psychology teachers can use their psychological knowledge to their advantage when working as a teacher, class teacher or pedagogical worker in communicating with parents, staff, and other stakeholders. Even though the author experienced the start of her career as difficult, today she feels very satisfied and fulfilled by teaching adolescents.

Branka Ribič Hederih, Katja Košir

5. Role play as an approach to promote social and emotional learning in teaching psychology

At any stage of education, the teacher has a key role in guiding students in achieving cognitive learning goals. In addition, teachers' behaviour and the relationships that they establish with their students inevitably contribute to the social and emotional development of children and adolescents. Although both the conceptual (e.g., White Paper on Education in the Republic of Slovenia, 2011) and legal foundations (e.g., Basic School Act, 2006; General Upper Secondary School Act, 2007; Vocational Education Act, 2006) of primary and upper-secondary schools define them as educational institutions with significant cognitive, social and emotional goals, the promotion of social and emotional learning, in contrast to the pursuit of cognitive learning goals, seems to be largely unsystematic, unintentional and guided by the principles of a hidden curriculum. As a result, the potential of schools to promote positive social and emotional development is often used insufficiently. The purpose of this chapter is to justify the importance of systematic efforts to support social and emotional learning in schools with an emphasis on upper-secondary education. To this end, we outline some key characteristics of social and emotional development in adolescence and present contemporary models that elaborate the importance of the social environment to support youth positive development. In addition, based on the Curriculum for Psychology in the gymnasium program (70 hours), we present the psychology lessons in upper-secondary school as a context with high potential for systematic and reflected support for the social and emotional learning of adolescents. Role play is highlighted as an example of an active learning method. Its theoretical framework with practical examples is presented, with an emphasis on the possibilities of developing (in addition to cognitive) both social and emotional competencies in both students and teachers.

Jasna Vesel

6. The role of the psychology course in the interdisciplinary thematic unit

The article presents the basic concept of an interdisciplinary thematic unit (ITU) in the gymnasium program and the role of psychology as the main subject in the ITU. It describes the way of planning an ITU within a team of teachers and the creation of a conceptual plan for the design of an ITU titled Neuroscience for high school students, with selected topics in psychology and planning an authentic assignment. Also included is a comprehensive curriculum for the 2nd year of the ITU Neuroscience for high school students as an example of joint lesson planning in the subjects of psychology, biotechnology, biology, physical education and the Slovenian language.

Alenka Kompare

7. Critical thinking in teaching psychology: not only to learn psychology, but also to think critically with and about psychology

Critical thinking is rational and reflective thinking focused on deciding what to believe or do. In this article, we assume critical thinking to be particularly relevant to psychology, among other things because the field itself includes the study of reasoning and of barriers to clear thinking, and so by its very nature fosters critical thinking. We explore how to teach critical thinking deliberately, systematically and in conjunction with the study of relevant subject matter. Starting from the concepts and models of critical thinking of authors in the field of psychology, we present in more detail the model of C. Tavriss and C. Wade. The authors encourage the development of eight skills and dispositions of critical thinking, which they write down as guidelines that thinking has to meet in order to be critical, e.g. asking questions and being willing to wonder, examine the evidence, avoid emotional reasoning, avoid oversimplification, and tolerate uncertainty. Theoretical findings and insights of experts in the field of critical thinking are enriched with ideas for

teaching critical thinking in psychology classes. In the continuation of the article, we summarize the research findings on the effectiveness of teaching critical thinking (in short, critical thinking instruction is effective, especially when the infusion approach is used and critical thinking skills are taught explicitly), and conclude by considering how to teach critical thinking in psychology so that our practice is scientifically based.

Bernarda Nemec

8. Distance teaching of psychology during the epidemic

The spring of 2020 brought a disruption to the Slovenian education system, as it did to all others around the globe. Traditional schooling in classrooms was replaced by remote teaching and learning. With the absence of specific instructions on how to approach this new modality of teaching and learning, schools and teachers shifted from teaching in classrooms to distance teaching very intuitively. In this chapter, we present how psychology teachers in upper secondary schools experienced this change, as 41 teachers participated in an online survey and answered questions about their experiences with distance teaching. They were asked about changes in teaching methods and curriculum goals and objectives, technological and emotional difficulties they might have encountered, and their experiences with grading. Teachers also assessed the overall quality of this new modality of education. We asked the teachers to assess remote teaching in the second wave of epidemic and second lockdown in comparison to the first wave. They were comparing the stress levels, support from their school, the Ministry of Education and the National Education Institute, communication with students and balancing private life with work. Ten teachers participated in the second part of research. Although this form of education was unavoidable due to the COVID-19 pandemic, the teachers agreed that distance teaching cannot replace teaching in classrooms because of the relationships and bonds between teacher and students formed in everyday classroom settings that are of great importance for teaching psychology. Although we can see rapid progress in IT knowledge on the side of both teachers and students, we can also see a big decline in students' academic motivation.

Katja Depolli Steiner

9. Didactics of psychology as a part of the education of future psychology teachers

The chapter presents the course Didactics of Psychology as taught at the Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Ljubljana. It shows how students experience this subject and how they think about themselves as teachers. The author finds that only a small minority of the students show an interest in working as psychology teachers after graduation. Nevertheless, the students have a very positive attitude towards the Didactics of Psychology. Their work in the course shows that they will be able to perform well in the teaching profession if this does become their chosen career.

Stvarno kazalo

A

aktivno učenje 35, 99, 107–108, 143, 151, 173

Č

čustvene kompetence 6, 100, 106–108, 111

čustveno učenje 7, 99–101, 106, 111, 120

D

didaktika psihologije 7–8, 14, 213, 215–219, 221, 223–227

E

Evropa 5–6, 9–12, 25, 192

Evropska zveza združenj učiteljev psihologije EFPTA 11–12, 192

H

hospitacija 217, 219, 223

Hubermanov fazni model 82–84, 90, 92, 94–95, 231

I

igra vlog 7, 31, 33, 48, 99–100, 107–112, 113, 118–120, 193, 196–197

integrativni kurikulum 57, 126

intelektualna poštenost 155, 158

interdisciplinarni tematski sklop (ITS)

6, 23, 125–126, 233

izbirni predmet 9–10, 12–14, 17, 20–21, 25, 127, 171, 215

K

karantena 115, 118, 144, 186, 189–190, 192, 202, 204–205, 208–209

katalog znanja 60–71, 74

kritična naravnost 154–155, 157–158, 176, 180

kritično mišljenje 6–7, 15, 31, 33, 56, 70, 108, 126, 143, 153–159, 161–167, 169–180, 209

kvalifikacije za poučevanje psihologije 10, 12, 14, 16, 25

kvalitete učitelja 82

M

mikropouk 216

mini nastop 217–218

mladostniki 7, 17, 65, 99–106, 117, 132, 136, 165, 179

motivacija za poučevanje 36, 38–41, 68, 204

O

obvezni predmet 5, 9, 11–12, 14, 16–17, 20–21, 24, 60, 202, 215–216

osebna izkušnja 88, 108, 162, 166–167, 226

P

poslanstvo učitelja 82, 95–96
posodobitev učnih načrtov 20, 35, 57, 126, 155, 167, 178

poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji 153, 164, 166–168, 171–173, 175–176

poučevanje psihologije 5–7, 9, 11–14, 18–19, 22–25, 29, 32–33, 36, 38–40, 46, 50, 55, 57–58, 62, 67, 74–75, 79, 87, 95, 108, 162, 165, 173, 187, 192, 194, 213–215, 218, 221–222, 226–227

pouk psihologije 7, 9–11, 14, 18–19, 22–23, 32, 34–36, 38, 42, 45–46, 50–52, 66, 99, 106–109, 111, 120, 153–155, 157, 159, 161–164, 171, 175, 185, 203, 224

predšolska vzgoja 6–7, 20, 55, 58, 60, 69, 72

priprava na učno uro 89–90, 218, 224

pristop z infuzijo 153, 172–174, 178

profesionalni razvoj 7, 79, 81–82, 88, 94–96, 213

psihološka pismenost 5, 8, 169–171

psihološki miti 160–161, 166–168

R

raziskave učinkovitosti poučevanja kritičnega mišljenja

razvoj in učenje predšolskega otroka 20, 55, 60, 69–72, 74

refleksija 31, 35, 79, 81, 106–107, 116, 119, 147–148, 151, 158, 161, 217–221, 225–227

Ryanov model 82, 89

S

Slovenija 6, 8–9, 12, 17, 19, 22, 24–25, 36, 58–59, 151, 185, 187, 194, 205, 208

socialne kompetence 6, 106, 112–114

socialno učenje 7, 99–103, 106, 111, 120

sodobne izobraževalne tehnologije 6–7, 29, 34–36, 38, 50, 69, 80

srednje strokovno izobraževanje 6, 12, 20, 22, 37, 51, 55, 57–59, 60–62, 66, 69

U

učitelji psihologije 6–7, 9, 11, 13–14, 17, 22, 29, 35–37, 39–40, 50–51, 58, 69, 79, 86–88, 96, 192, 194, 205, 213, 227

učna gradiva 22, 23, 29, 34, 36, 38, 49, 53, 205

učna tehnologija 193, 216

učne metode 29, 32, 36, 38, 47–48, 69, 90, 108, 185, 196–197, 216, 219–220

učne oblike 29, 36, 38, 46–47, 53, 69, 196–197, 219–220, 225

učni načrt 6–7, 10–11, 13–14, 17, 20, 25, 29–32, 36, 38, 40, 42–46, 52, 55–58, 60–66, 69, 94, 89–90, 99, 106, 125, 132, 135, 215

učni nastop 217–218, 220, 224–225

ugled poklica 80, 85

V

veščine kritičnega mišljenja 6–7, 56, 157–158, 162, 165, 171, 174–178

vrstniški odnosi 103–105

všečnost pouka psihologije 29, 38–39, 50–51

vzvratno načrtovanje UBD 129–131,
143

Z

ZDA 6, 9, 18, 24, 187

znanstveno mišljenje 17, 169–170

Zoom 190, 193, 198, 207–209, 227

