2012 letnik 27

1-2 DIDACTICA SLOVENICA
pedagoška obzorja
znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Dr. Zlatka Cugmas **3** POVEZANOST MED OTROKOVO NAVEZANOSTJO NA VZGOJITELJICO IN VZGOJITELJIČINIMI OSEBNOSTNIMI LASTNOSTMI IN VREDNOTAMI

Dr. Matjaž Duh, Jerneja Herzog **17** PREFERENCE DO LIKOVNIH MOTIVOV PRI UČENCIH PRVEGA TRILETJA OSNOVNE ŠOLE

Dr. Petra Starbek, dr. Marjanca Starčič Erjavec, dr. Cirila Peklaj **33** UPORABA MULTIMEDIJE PRI UČENJU GENETIKE

Dr. Alenka Lipovec, Eva Ferk **53** MATEMATIČNO ZNANJE ZA POUČEVANJE

Dr. Alenka Žbogar **71** JEZIKOVNA PISMENOST IN OSNOVNOŠOLSKI POUK SLOVENŠČINE

Dr. Smiljana Gartner **86** PRIPOVEDKE KOT MOTIVACIJSKO SREDSTVO ZA FILOZOFIČNOST Z OTROKI

Dr. Katja Košir **99** ODNOSI Z VRSTNIKI IN UČITELJI TER NJIHOV POMEN ZA ŠOLSKO PRILAGOJENOST

Dr. Eva Klemenčič **114** DRŽAVLJANSKA IN DOMOVINSKA VZGOJA DANES

Dr. Ana Kozina, Mojca Rožman, dr. Tina Vršnik Perše, dr. Tina Rutar Leban **127** NAPOVEDNA VREDNOST RAZLIČNIH OCEN ŠOLSKE KLIME ZA DOSEŽKE V RAZISKAVAH TIMSS

Dr. Vesna Novak, Jerneja Šifrer, dr. Polona Šprajc **145** PRIPRAVLJENOST ŠTUDENTOV ZA SODELOVANJE V KARIERNEM CENTRU FAKULTETE

Dr. Snežana Babić Kekez **158** VLOGA ŠOLE PRI SPREMLJANJU POPULACIJSKE POLITIKE

Mag. Miha Pauko, dr. Franc Čuš, dr. Boštjan Gomišček **172** MODEL NOTRANJIH INSTITUCIONALNIH EVALVACIJ NA UNIVERZI V MARIBORU

2012 volume 27

1-2 DIDACTICA SLOVENICA
pedagoška obzorja
scientific journal for didactics

CONTENTS

Zlatka Cugmas, Ph.D. **3** THE CONNECTION BETWEEN THE CHILD'S ATTACHMENT TO HIS/HER KINDERGARTEN TEACHER AND THE TEACHER'S PERSONALITY TRAITS AND PERSONAL VALUES

Matjaž Duh, Ph.D., Jerneja Herzog **17** PREFERENCES FOR ART MOTIFS IN PUPILS OF THE FIRST THREE YEARS OF PRIMARY SCHOOL

Petra Starbek, Ph.D., Marjanca Starčič Erjavec, Ph.D., Cirila Peklaj, Ph.D. **33** USE OF MULTIMEDIA IN GENETICS INSTRUCTION

Alenka Lipovec, Ph.D., Eva Ferk **53** MATHEMATICAL KNOWLEDGE FOR TEACHING

Alenka Žbogar, Ph.D. **71** LINGUISTIC LITERACY AND SLOVENIAN INSTRUCTION IN PRIMARY SCHOOLS

Smiljana Gartner, Ph.D. **86** TALES AS A MEANS OF MOTIVATION TOWARDS PHILOSOPHICAL REFLECTION WITH CHILDREN

Katja Košir, Ph.D. **99** PEER TO PEERS AND PEER TO TEACHERS RELATIONS AND THEIR ROLE IN PUPILS' SCHOOL ADJUSTMENT

Eva Klemenčič, Ph.D. **114** CITIZENSHIP AND PATRIOTIC EDUCATION TODAY

Ana Kozina, Ph.D., Mojca Rožman, Tina Vršnik Perše, Ph.D., Tina Rutar Leban, Ph.D. **127** PREDICTIVE VALUES OF DIFFERENT SCHOOL CLIMATE EVALUATIONS FOR TIMMS RESEARCH FINDINGS

Vesna Novak, Ph.D., Jerneja Šifrer, Polona Šprajc, Ph.D. **145** READINESS OF STUDENTS TO BECOME ACTIVE MEMBERS OF THE FACULTY CAREER CENTRE

Snežana Babić Kekez, Ph.D. **158** A SCHOOL'S ROLE IN THE POPULATION POLICY IMPLEMENTATION PROGRAMME

Miha Pauko, M.A., Franc Čuš, Ph.D., Boštjan Gomišček, Ph.D. **172** THE MODEL OF THE INTERNAL INSTITUTIONAL EVALUATIONS AT THE UNIVERSITY OF MARIBOR

Dr. Zlatka Cugmas

Povezanost med otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico in vzgojiteljičinimi osebnostnimi lastnostmi in vrednotami

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.064.2

KLJUČNE BESEDE: navezanost, vzgojiteljica, osebne vrednote, osebnost

POVZETEK – Cilj študije je bil odkriti zvezo med otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico in vzgojiteljičinimi osebnostnimi lastnostmi in osebnimi vrednotami. Šestinpetdeset vzgojiteljic je ocenilo vedenje navezanosti za 274 vrtčevskih otrok, starih od tri do šest let, na osnovi Lestvice otrokove navezanosti na vzgojiteljico (Cugmas, 2009). Pri vzgojiteljicah je bila uporabljena tudi prilagojena Lestvica osebnih vrednot (Pogačnik, 2002). Osebnostne značilnosti vzgojiteljic so bile merjene z lestvico BFQ (Velikih pet faktorjev osebnosti), katere avtorji so Caprara, Barbaranelli in Gorgogni, v Sloveniji pa so jo leta 1997 priredili Bucik, Boben, Hruševar-Bobek in Krajnc. Lestvica temelji na Modelu velikih pet faktorjev osebnosti in vsebuje naslednje podlestvice: energija, sprejemljivost, vestnost, čustvena stabilnost in odprtost. V raziskavi smo odkrili veliko pomembnih korelacij med otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico in njenimi osebnostnimi lastnostmi in vrednotami.

Original scientific paper

UDC 373.064.2

KEYWORDS: attachment, kindergarten teacher, personal values, personality

ABSTRACT – The goal of the present study was to investigate the connection between the child's attachment to his/her kindergarten teacher and the teacher's personality traits and personal values. Fifty-six kindergarten teachers participated in the evaluation of attachment behaviour of 274 kindergarten children, aged from 3 to 6 years, carried out on the basis of the Scale of child's attachment to his/her kindergarten teacher (Cugmas, 2009). The revised Personal values scale (Pogačnik, 2002) was administered to the teachers. Personality characteristics were measured using the Self-report scale BFQ (Big Five Questionnaire) by Caprara, Barbaranelli and Borgogni, adapted and standardized in Slovenia in 1997 by Bucik, Boben, Hruševar-Bobek and Krajnc. The scale is based on the Five-factor model of personality and includes five dimensions: energy (extraversion), agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and openness. We established many significant correlations between the child's attachment and the personal and value characteristics of his/her kindergarten teacher.

1. Uvod

Problem prispevka je predstaviti raziskave, ki odkrivajo, ali je tip otrokove navezanosti na vzgojiteljico v vrtcu povezan z vzgojiteljičinimi osebnostnimi lastnostmi in osebnimi vrednotami.

Van IJzendoorn, Sagi in Lambermon (1992) navajajo pet kriterijev za identifikacijo objekta navezanosti. Po pregledu številnih empiričnih raziskav zaključujejo, da

vzgojitelji otrok nedvomno zadovoljijo tem kriterijem, kar kaže, da so lahko otrokovi objekti navezanosti.

Raziskave kažejo neodvisnost tipov navezanosti otrok na različne druge osebe. Študije kakovosti navezanosti v odnosih otrok-mama in otrok-vzgojiteljica (Cugmas, 2007; Goossen in van IJzendoorn, 1990; Howes in Hamilton, 1992) odkrivajo le malo dokazov za tovrstno ujemanje. Tipi navezanosti otrok na vzgojiteljico so pomembno odvisni od vzgojiteljičinega obnašanja do otrok v njeni vrtčevski skupini (Anderson, Nagle, Roberts in Smith, 1981; Goossens in van IJzendoorn, 1990; Howes in Hamilton, 1992; Howes in Smith, 1995; van IJzendoorn, Sagi in Lambermon, 1992). Osnovna teza teorije navezanosti Johna Bowlbyja (1969) je povezanost med občutljivostjo in navezanostjo. Občutljivost objekta navezanosti naj bi imela ključno vlogo pri razvoju otrokove varne navezanosti. Odrasli, ki občutljivo, to je pravilno prepoznavajo otrokove signale in se nanje ustrezno odzivajo, lahko spodbudijo razvoj varne navezanosti pri otroku. Odrasli, ki pa se na otrokove signale odzivajo neobčutljivo oziroma je njihova občutljivost nestalna, lahko vplivajo na otrokov razvoj nevarne navezanosti (Ainsworth, Blehar, Waters in Wall, 1978).

Občutljivost objekta navezanosti je pomembna, ni pa edini pogoj za razvoj varne navezanosti (De Wolff in van IJzendoorn, 1997). Huth-Bocks, Levendosky, Bogat in von Eye (2004) navajajo, da so tako individualni kot kontekstni dejavniki pomembni za otrokovo navezanost na mater. Matere otrok, ki so pri štirih letih in pol izražali varno navezanost, so bile višje ocenjene kot matere nevarno navezanih otrok glede pozitivnega razpoloženja, vpletenosti, uživanja z otrokom in tega, da so znale ustvariti sproščeno domače vzdušje (Stevenson-Hinde in Shouldice, 1995). Del Carmen, Pedersen, Huffman in Bryan (1993) poročajo, da matere varno navezanih dojenčkov oziroma malčkov izražajo manj anksioznosti kot matere nevarno navezanih dojenčkov oziroma malčkov. Belsky (1996) je odkrila, da so očetje varno navezanih dojenčkov oziroma malčkov bolj ekstravertirani in so višje ocenjeni na lestvici sprejemljivosti kot očetje nevarno navezanih dojenčkov oziroma malčkov. Prvi poročajo bolj pozitivno o svoji zakonski zvezi in imajo bolj pozitivne izkušnje glede povezovanja službe in doma. Druga študija iste avtorice (Belsky, Crnic in Woodworth, 1995; v Belsky, 1996) je pokazala, da so moški, ki so bolj nevrotični, kot očetje manj občutljivi, bolj negativistični in manj odzivni.

Koliko je otrok varno navezan na vzgojiteljico, je odvisno tudi od vpletenosti vzgojiteljice (Anderson, Nagle, Roberts in Smith, 1981; Cassibba, Van IJzendoorn in D'Odorico, 2000; Howes in Hamilton, 1992; Howes, Phillips in Whitebook, 1992; Howes in Smith, 1995). Tudi Howes in Hamilton (1992) poročata, da so vzgojiteljice varno navezanih otrok najbolj občutljive in vpletene v nego in vzgojo otrok, medtem ko so najmanj občutljive in vpletene vzgojiteljice otrok, ki so navezani izogibajoče. Otroci, ki so navezani ambivalentno, imajo manj izkušenj z občutljivo in vpleteno vzgojiteljico kot otroci, ki so varno navezani, in več kot otroci, ki so izogibajoče navezani.

Goossens in van IJzendoorn (1990) poročata, da so vzgojiteljice, na katere so otroci varno navezani, mlajše kot vzgojiteljice, na katere so otroci nevarno navezani.

Howes in Hamilton (1992) menita, da so potrebne nadaljnje raziskave povezanosti med lastnostmi in vedenjem vzgojiteljice in otrokovimi odnosi z njo.

V raziskavi nas zanima, katere vzgojiteljičine lastnosti v vrtcu so povezane z njihovo občutljivostjo do otrok in kako so te lastnosti povezane s tem, kako so otroci navezani nanje. Raziskava, predstavljena v prispevku, je le skromen prispevek k iskanju odgovora na to vprašanje. Preučili smo povezanost med navezanostjo otrok na njihove vzgojiteljice in med vzgojiteljičinimi osebnostnimi lastnostmi in osebnimi vrednotami.

Predpostavljali smo pomembno povezanost med različnimi tipi navezanosti otrok na njihove vzgojiteljice in osebnostnimi lastnostmi ter osebnimi vrednotami teh vzgojiteljic.

2. Metoda

Udeleženke

Šestinpetdeset vzgojiteljic (to je vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic) je ocenilo 274 otrok (M = 51,7 meseca; SD = 16,8 meseca), 50 odstotkov jih je bilo dečkov. Vsi otroci so obiskovali vrtec (vrtci so bili iz različnih regij Slovenije) najmanj tri mesece. Skupine v vrtcih in otroci iz teh skupin so bili izbrani naključno, in sicer v vzorec smo vključili prvih šest otrok na seznamih otrok v izbranih skupinah, ki so bili narejeni po abecednem vrstnem redu. Upoštevali pa smo naslednje pogoje: otroci niso bili stari manj kot tri in ne več kot šest let; v skupini pri vzgojiteljici, ki je sodelovala v raziskavi, so bili neprekinjeno najmanj tri mesece; v vrtec so bili vključeni poln čas in sodelovalo je približno enako število dečkov in deklic iz vsake skupine. Vzgojiteljice, ki so sodelovale v raziskavi, so bile študentke prvega letnika programa Predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Niso bile seznanjene s predpostavkami raziskave. Imele so najmanj tri mesece delovnih izkušenj v vrtcu. Njihova povprečna delovna doba je bila 7,44 leta (SD = 6,43), stare pa so bile od 23 do 43 let (M = 31,06; SD = 5,35).

Pripomočki

Lestvica otrokove navezanosti na vzgojiteljico (CAKT; Cugmas, 2009). CAKT vsebuje 129 postavk in meri vzgojiteljičino zaznavo otrokovega vedenja navezanosti nanjo v bolj ali manj distresnih situacijah (pri jutranjem prvem srečanju otroka z vzgojiteljico; ko je otrok utrujen, bolan ali prestrašen; ko otrok ni utrujen, bolan ali prestrašen, to je ni v distresni situaciji; otrok zaupa vzgojiteljici o svojih težavah, to je se pogovarja z njo o stvareh, ki jih doživlja; vzgojiteljica za kratek čas zapusti igralnico).

Postavke lestvice merijo tako varno kot nevarno navezanost na vzgojiteljico. Vzgojiteljice so na petstopenjski Likertovi lestvici (od 1 = *nikakor ni takšen, kot opi-*

suje postavka, do 5 = *je povsem takšen, kot opisuje postavka*) ocenile, koliko postavke veljajo za določenega otroka.

Izračun faktorske analize podatkov, zbranih s CAKT (Cugmas, 2009) je dal šestfaktorsko rešitev. Teh šest faktorjev je pojasnilo 60,75 odstotka skupne variance (prvi faktor je pojasnil 20,26%). Poimenovali smo jih na podlagi analize postavk, ki jih sestavljajo, in sicer: *varnost* (49 postavk; primer postavke: "Ob prvem jutranjem srečanju se otrok prijateljsko vede do mene."), *upiranje* (38 postavk; primer postavke: "Če je otrok utrujen, bolan ali prestrašen, jezno zavrača telesni stik z mano."), *neorganiziranost* (12 postavk; primer postavke: "Če otrok ni utrujen, bolan ali prestrašen, se obnaša zmedeno v moji prisotnosti."), *izogibanje* (11 postavk; primer postavke: "Če otrok ni utrujen, bolan ali prestrašen, se izogiba telesnim stikom z mano."), *odvisnost* (11 postavk; primer postavke: "Ob prvem jutranjem srečanju se otrok "prilepi" name in mi sledi, kamorkoli grem.") in *zaupanje* (8 postavk; primer postavke: "Otrok mi pove, če ne želi jesti določene hrane."). Notranja zanesljivost faktorjev CAKT je zadovoljiva (od $\alpha = 0{,}88$ za *neorganiziranost* do $\alpha = 0{,}98$ za *varnost*).

Lestvica osebnih vrednot (LOV; Pogačnik, 2002). Lestvica vsebuje 24 vrednot, ki predstavljajo 24 osnovnih človeških motivov. Vrednote so zapisane v abecednem vrstne redu, udeleženke pa so morale razvrstiti vrednote glede na pomembnost, ki jo imajo zanje in za njihovo življenje. Prva, zanje najpomembnejša vrednota, so točkovali s 7 točkami; naslednji dve vrednoti, ki sta bili postavljeni takoj za najpomembnejšo, vsaka posebej s 6 točkami; naslednje tri vrednote, vsaka posebej s 5 točkami; najmanj pomembna vrednota z 1 točko; naslednji dve med manj pomembnimi vrednotami – vsaka posebej z 2 točkama; naslednje tri med manj pomembnimi s 3 točkami, ostalih 10 vrednot, ki so v rangu pomembnosti vrednot na sredini, pa vsaka posebej s 4 točkami. V nadaljnji analizi podatkov so upoštevali omenjene točke vrednot.

LOV je instrument, ki ne omogoča izračuna notranje zanesljivosti, saj ni več postavk, ki bi prispevale k enemu ali več končnim rezultatom. Vsaka vrednota je enovit predmet merjenja zase. O veljavnosti LOV lahko sklepamo na osnovi ugotovitev, da ima LOV napovedno vrednost za delovno motivacijo (Pogačnik, 2002).

Model velikih pet (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik in Boben, 2002). V literaturi o osebnosti odraslih obstaja veliko ujemanje med raziskovalci glede glavnih dimenzij osebnosti, ki jih označuje *Model velikih pet*. Le-ta bi naj veljal za organizacijo osebnostnih potez pri odraslih ne glede na kulturo in jezik (McCrae in Costa, 1997; v Zupančič in Kavčič, 2004).

Italijanski raziskovalci Caprara, Barbaranelli in Borgogni so razvili vprašalnik in mersko lestvico (*Vprašalnik velikih pet* – BFQ in *Opazovanje velikih pet* – BFO), ki sta bila prevedena s slovenščino in prilagojena Slovencem. Avtorji slovenske različice inštrumenta so bili Bucik, Boben, Hruševar-Bobek in Krajnc.

BFQ lestvica vsebuje 42 postavk in meri naslednjih pet dimenzij: *energija*, *sprejemljivost*, *vestnost*, *čustvena stabilnost* in *odprtost*. Dve poddimenziji definirata vsako izmed dimenzij vprašalnika (Caprara idr., 1997, v Cecić Erpič, Boben, Škof, Marcina in Zabukovec, 2003).

Vsako postavko sestavlja par pridevnikov z ocenjevalno lestvico od 1 do 7, pri čemer pomeni ocena 1 en pol lastnosti, ki jo opisuje pridevnik, ocena 7 pa nasprotni pol iste lastnosti.

Dimenzija *energija* je povezana s tistimi vidiki osebnosti, ki se tičejo energičnega, dinamičnega in aktivnega vedenja. Dimenzijo definirata poddimenziji *aktivnost* in *dominantnost*. Prva podpimenzija je povezana z energičnim in dinamičnim vedenjem, željo po govorjenju in navdušenjem, druga pa je povezana s sposobnostjo izpostavljanja sebe in svojega vpliva na druge.

Dimenzijo *sprejemljivost* definirata dve poddimenziji, to sta *sodelovanje* in *prijaznost*. Sodelovanje je povezano s sposobnostjo razumeti druge in jim nuditi oporo ter z uspešnim sodelovanjem z drugimi. Druga poddimenzija pa meri prijaznost, zaupljivost in odprtost v odnosih z drugimi.

Dimenzijo *vestnost* povezujemo s sposobnostjo uravnotežiti zadržanost in dejavnost (Caprara idr., 1977; v Cecić Erpič idr., 2003). Definirata jo poddimenziji *natančnost* in *vztrajnost*. Prva meri vidike, povezane z zanesljivostjo, skrbnostjo in nagnjenostjo k redu. Druga pa meri vztrajnost ter dokončanje nalog.

Dimenzija *čustvena stabilnost* je povezana z osebnostnimi lastnostmi, kot so odsotnost anksioznosti, ranljivosti, čustvenega in impulzivnega vedenja. Definirata pa jo poddimenziji *nadzor nad čustvi* in *nadzor nad impulzi*. Prva se povezuje predvsem s tistimi vidiki osebnosti, ki se tičejo nadzora napetosti in čustvenimi izkušnjami; druga pa z nadzorom vedenja v različnih, tudi neprijaznih, konfliktnih in nevarnih situacijah.

Dimenzijo *odprtost* lahko imenujemo tudi mentalna odprtost, odprtost za izkušnje in intelektualnost. Povezana je z zanimanjem za nove stvari in izkušnje, ustvarjalnostjo, originalnostjo in radovednostjo. Definirata jo poddimenziji *odprtost za kulturo*, ki je povezana z interesom za nove informacije in znanja, in *odprtost za izkušnje*, ki je povezana s pozitivnim odnosom do novih stvari in s sposobnostjo upoštevanja več vidikov ter s pozitivnim odnosom do drugačnosti.

Cronbachovi koeficienti notranje zanesljivosti za dimenzije BFQ so od $\alpha = 0{,}71$ do 0,84 (Cecić Erpič idr., 2003).

Postopek zbiranja podatkov

Vzgojiteljice, ki so sodelovale v raziskavi, so izbrale otroke iz svojih vrtčevskih skupin na podlagi kriterijev, ki so pojasnjeni v poglavju Udeleženke. Vzgojiteljice so obiskovale predavanja iz razvojne psihologije na Pedagoški fakulteti Maribor, v okviru katerih so izpolnile vprašalnike CAKT, LOV in BFQ. K vprašalniku CAKT so bila dodana vprašanja o demografskih značilnostih udeleženk in v raziskavo vključenih otrok.

Postopek obdelave podatkov

Izračunali smo opisno statistiko za vse podlestvice vprašalnikov CAKT, LOV in BFQ, korelacije med vzgojiteljičinimi osebnimi vrednotami in osebnostnimi lastnost-

mi, med izraženostjo različnih tipov otrokove navezanosti na vzgojiteljico in rezultati na vprašalnikih LOV in BFQ. Vse analize smo naredili s statističnim programom SPSS.

3. Rezultati

Opisna statistika

Otroci v odnosu do vzgojiteljic v največji meri izražajo *zaupanje* (M=3,88, SD=0,78) in *varnost* (M=3,65, SD=0,67), manj *izogibanje* (M=2,74, SD=1,10) in *odvisnost* (M=1,95, SD=0,70), medtem ko sta dimenziji *neorganiziranost* (M=1,55, SD=0,52) in *upiranje* (M=1,34, SD=0,47) najmanj izraženi.

Vzgojiteljice so najvišje ocenile naslednje vrednote: *partner/ljubezen* (M=5,76, SD=0,88), *osebnostna varnost/zdravje* (M=5,47, SD=1,42), *otroci* (M=5,35, SD=1,13) in *zaposlitev/delo* (M=5,04, SD=0,76). Najnižje so ocenile naslednje vrednote: *moč/vpliv* (M=2,88, SD=1,07), *lastnina/denar* (M=2,88, SD=1,41), *vera/bog* (M=2,84, SD=1,39) in *ugled/slava* (M=2,49, SD=1,12). Rezultati so podprli predhodne ugotovitve (glej Pogačnik, 2002) o osebnih vrednotah odraslih.

Osebnostne lastnosti, ki so najmočneje izražene pri vzgojiteljicah, so *vestnost* (M=46,71, SD=5,37), medtem ko je najmanj izražena lastnost *energija* (M=40,36, SD=6,47). Med tema dvema lastnostma so *sprejemljivost* (M=46,39, SD=5,68), *odprtost* (M=42,09, SD=5,58) in *čustvena stabilnost* (M=41,77, SD=7,19). Avtorica Rutar Leban (2010) poroča, da imajo slovenske vzgojiteljice najmočneje izraženo *sprejemljivost*, *vestnost* in *odprtost*, nekoliko nižje *ekstravertiranost* (kar se ujema z dimenzijo *energija*) in najnižje *nevrotičnost* (kar je nasprotni pol od dimenzije *čustvena stabilnost*). Slovenke na splošno (Avsec in Sočan, 2007) ocenjujejo svojo *sprejemljivost* pomembno nižje kot slovenske vzgojiteljice (Rutar Leban, 2010).

Povezanost med osebnimi vrednotami vzgojiteljic in njihovimi osebnostnimi lastnostmi

Predhodne raziskave (Pogačnik, 2002) kažejo, da so osebne vrednote le v manjši meri povezane z osebnostnimi lastnostmi, merjenimi z BFQ. Medtem ko osebne vrednote izražajo pomembnejše in dolgoročnejše motivacijske cilje posameznika, osebnostne lastnosti kažejo način posameznikovih odzivov na spremembe v notranjem in zunanjem okolju (Pogačnik, 2002). Vseeno raziskava kaže nekaj povsem razumljivih povezav med osebnimi vrednotami in osebnostnimi lastnostmi.

Osebnostna lastnost energija je negativno povezana z osebno vrednoto *starši/dom* (r=–0,30, p=0,040) in pozitivno z osebno vrednoto *športne dejavnosti* (r=0,29, p=0,042); osebnostna lastnost *čustvena stabilnost* je negativno povezana z osebno vrednoto *nove izkušnje* (r=–0,33, p=0,022) in osebnostna lastnost *odprtost* je pozitivno povezana z osebnima vrednotama spolnost (r=0,32, p=0,026) in *športne dejavnosti* (r=0,35, p=0,013).

Povezanost med otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico in vzgojiteljičinimi osebnimi vrednotami

Tabela 1: Pearsonovi korelacijski koeficienti med otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico in vzgojiteljičinimi osebnimi vrednotami

Osebne vrednote	*Navezanost na vzgojiteljico*					
	Varnost	*Upiranje*	*Neorganiziranost*	*Izogibanje*	*Odvisnost*	*Zaupanje*
Družba	0,19**	–0,17*	–0,21**	–0,06	–0,14*	0,10
Prosti čas	0,01	–0,22**	–0,12	–0,16*	–0,18**	0,05
Hrana/pijača	0,12	–0,07	0,09	0,24***	0,10	–0,07
Lastnina/denar	0,18*	–0,00	–0,10	0,14*	0,13	0,10
Lepota/umetnost	0,21**	–0,12	–0,09	–0,02	0,05	0,28***
Moč/vpliv	–0,01	0,04	0,18**	0,12	0,17**	–0,05
Moralni/etični principi	0,12	0,09	0,10	0,01	0,02	0,01
Nove izkušnje	0,10	0,07	–0,04	–0,04	–0,02	0,29***
Osebna varnost/zdravje	–0,07	–0,04	0,07	–0,14*	0,07	0,08
Otroci	–0,11	–0,02	0,03	0,19**	0,01	0,01
Partner/ljubezen	–0,23***	–0,02	0,11	–0,01	0,04	–0,26***
Počitek	0,16*	–0,07	0,05	0,09	0,02	0,03
Poklic/delo	0,08	0,12	–0,00	0,32***	–0,01	–0,08
Prijatelji	–0,14*	0,06	0,07	0,09	–0,04	–0,07
Samospoštovanje	–0,03	0,09	–0,01	0,03	0,05	0,01
Spolnost	0,20**	–0,06	–0,27***	0,14*	0,17*	0,28***
Starši/dom	–0,03	0,12	–0,01	–0,05	–0,05	0,01
Svoboda/neodvisnost	0,04	0,22**	0,15*	0,05	0,15*	0,19**
Športne dejavnosti	–0,08	–0,18**	–0,18**	–0,18**	–0,24***	–0,14
Udobje/zabava	–0,17*	0,03	0,03	0,28***	–0,07	–0,28***
Ugled/slava	–0,16*	–0,08	–0,13	–0,22***	–0,24***	–0,22**
Ustvarjalnost	–0,05	0,01	0,04	–0,24***	–0,00	0,00
Vera/bog	–0,18*	0,04	0,05	–0,21***	–0,19**	–0,24***
Znanje/modrost	–0,02	0,16*	0,10	0,02	0,25***	0,13

Opombe: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Glede na to, da visoki rezultati na podlestvicah *varnost* in *zaupanje* ter nizki rezultati na podlestvicah *upiranje*, *neorganiziranost*, *izogibanje* in *odvisnost* izražajo otrokovo varno navezanost na vzgojiteljico, in obratno, da nizki rezultati na podlestvicah *varnost* in *zaupanje* ter visoki rezultati na ostalih podlestvicah izražajo nevarno navezanost, je možno zaključiti na podlagi rezultatov, zapisanih v tabeli 1, da otroci izražajo več varne navezanosti na vzgojiteljice, ki jim je pomembnejše, da so med ljudmi in da pripadajo skupini (*družba*); da imajo prosti čas, ko se lahko ukvarjajo z dejavnostmi, ki jih veselijo (*prosti čas*); da imajo možnost uživati v lepih stvareh (*lepota/umetnost*); da živijo vznemirljivo in zanimivo življenje (*nove izkušnje*) in se lahko posvečajo športnim dejavnostim (*športne dejavnosti*); da imajo interes ustvarjati nove in pomembne stvari (*ustvarjalnost*); da živijo varno in zdravo (*osebna varnost/zdravje*), dovolj spijo ter počivajo (*počitek*).

Otroci, ki izražajo več nevarne navezanosti, imajo vzgojiteljice, ki višje vrednotijo hrano in pijačo (*hrana/pijača*), da imajo otroke, za katere skrbijo (*otroci*); da najdejo uravnoteženost s partnerjem (partner/ljubezen); da imajo poklic in delajo koristno in zanimivo delo (*poklic/delo*) da imajo tesne in zanesljive prijatelje (*prijatelji*). Visoko vrednotijo tudi svojo moč in vpliv (*moč/vpliv*), poznavanje resnice o svetu in sebi (znanje) in udobje ter zabavo (*udobje/zabava*).

Nekatere osebne vrednote vzgojiteljic niso bile enoznačno povezane (to je samo pozitivno ali samo negativno) z otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico (te so: *lastnina/denar*, *spolnost*, *osebna svoboda odločanja*, *ugled/slava*, *vera v boga*), medtem ko nekatere vrednote niso bile pomembno povezane z nobenim stilom otrokove navezanosti na vzgojiteljico (te so: živeti pošteno in spoštovati zakone (*moralni in etični principi*), imeti pozitivno zaznavo samega sebe (*samospoštovanje*) in topel in razumevajoč dom (*starši/dom*)).

Povezanost med otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico in vzgojiteljičinimi osebnostnimi lastnostmi

Rezultati raziskave kažejo, da izražajo višjo stopnjo varnosti otroci, katerih vzgojiteljice so bolj vestne (r=0,17**). Višjo stopnjo upiranja izražajo otroci, katerih vzgojiteljice imajo manj energije (r=–0,17**), so manj vestne (r=–0,35***) in imajo nižjo oceno na podlestvici *odprtost* (r=–0,14*). Višjo stopnjo neorganiziranosti izražajo otroci, katerih vzgojiteljice imajo manj energije (r=–0,15*), so manj sprejemljive (r=–0,15*), vestne (r=–0,23***) in imajo nižjo oceno na podlestvici *odprtost* (r=–0,17**). Višjo stopnjo izogibanja izražajo otroci, katerih vzgojiteljice imajo manj energije (r=–0,17**), a so bolj sprejemljive (r=0,18**). Višjo stopnjo zaupljivosti izražajo otroci, katerih vzgojiteljice so bolj vestne (r=0,13*) in imajo višjo oceno na podlestvici *odprtost* (r=0,22***).

4. Diskusija

Rezultati raziskave podpirajo predpostavko o povezanosti med otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico v vrtcu in njenimi osebnimi vrednotami ter osebnostnimi lastnostmi.

Z otrokovo nevarno navezanostjo je povezano veliko vzgojiteljičinih osebnih vrednot, ki predstavljajo zadovoljitev eksistenčnih potreb (živeti varno in biti neogrožen ipd.). Morda vzgojiteljice poudarjajo te vrednote zato, ker jih same niso imele ali jih nimajo ustrezno zadovoljene. Morda so prav te osebnostne vrednote povezane z vzgojiteljičino vsiljivostjo. Ainsworth s sodelavci (1978) je definirala vsiljivost objekta navezanosti kot lastnost, ki vključuje neobčutljivo vedenje, ki je posledica njegovega nespoštovanja otrokove samostojnosti. V večji meri vključuje postavljanje zahtev kot prijazno vodenje otroka (Ispa idr., 2004). Nekaj študij (Ainsworth idr., 1978; Belsky, Rovine in Taylor, 1984; Calkins in Fox, 1992; Smith in Pederson, 1988) kaže povezanost med materino vsiljivostjo in otrokovo izogibajočo navezanostjo. Starši lahko razvijejo stil vzgajanja, ki vključuje veliko nadzora nad otrokom, zaradi distresnega življenja ali lastnih težav z mentalnim zdravjem (Dix, 1991; v Ispa idr., 2004). Egeland (1985; v Ispa idr., 2004) je potrdil predpostavko, da je materina vsiljivost povezana z distresnimi življenjskimi dogodki. Kelley in Jennings (2003; v Ispa idr., 2004) sta ugotovila povezanost med materino depresivnostjo in vsiljivostjo. Gelfand in Teti (1990; v Ispa idr., 2004) menita, da je depresivnost pogosto povezana z negativno samopodobo in negativno zaznavo otroka, kar vpliva na vsiljivost do otroka.

Podobno lahko velja tudi za vzgojiteljice. Na osnovi raziskave lahko na primer sklepamo, da vzgojiteljica, ki visoko ceni hrano in pijačo, od otroka zahteva, da pri malici in kosilu vse poje, kar ni vselej usklajeno z otrokovimi potrebami. Zaradi takšnega neustreznega vedenja, lahko otrok razvije nevarno navezanost na vzgojiteljico. Možno je tudi, da vzgojiteljičina vsiljivost pogojuje pretirana skrb za otroke, ki je povezana z višje izraženo vrednoto *imeti otroke in skrbeti zanje*. Visoko vrednotenje sproščenega življenja in osebnega ugodja pa je negativno povezano z otrokovo varno navezanostjo morda zato, ker se vzgojiteljice z visoko izraženo to vrednoto premalo zanimajo za otroke.

Po drugi strani pa so vrednote, katerih uresničevanje lahko pozitivno vpliva na sproščenost vzgojiteljice (npr. uživanje v lepih stvareh, športne aktivnosti/rekreacija), kar ji omogoča, da je do otrok bolj občutljiva. Njena občutljivost pa pozitivno vpliva na razvoj otrokove varne navezanosti.

Opozoriti je treba, da so korelacije, dobljene v raziskavi, nizke, saj samo ena presega 0,30 v odnosu do osebnih vrednot (to je zveza med *poklic/delo* in *izogibanjem*) in ena v odnosu do osebnostnih lastnosti (to je zveza med *vestnostjo* in *upiranjem*). Obe omenjeni zvezi je moč razložiti z dejavnikom vsiljivosti.

Otroci imajo le redko isto vzgojiteljico več kot leto ali dve. Tudi v Sloveniji otroci v vrtcu menjajo vzgojiteljice oziroma vzgojitelje. Howes in Hamilton (1992) poroča-

ta, da otroci razvijejo nove predstave odnosov z vsakim novim vzgojiteljem. V tem primeru lahko pričakujemo pomembne zveze med otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico in vzgojiteljičinimi osebnimi vrednotami in osebnostnimi lastnostmi. Vseeno Howes in Hamilton (1992) dodajata, da, ko ima otrok izkušnje z več kot eno spremembo vzgojitelja, lahko opazimo več ujemanja v kakovosti odnosov z njimi. To ujemanje kaže, da začnejo otroci dojemati vzgojitelje kot kategorijo večkratnih odnosov navezanosti z vzgojitelji. Otrokova navezanost na prvega vzgojitelja pa napoveduje njegovo zaznavo odnosov z nadaljnjimi vzgojitelji (Howes in Hamilton, 1992). Če bi to upoštevali, bi morali ugotavljati osebnostne in vrednotne karakteristike vseh (in predvsem prvega) otrokovih vzgojiteljev in jih korelirati z vzorci otrokove navezanosti na aktualnega vzgojitelja.

Howes (1999) poroča, da je materino obnašanje do otroka povezano z njenimi notranjimi delovnimi modeli navezanosti in vrednotami ter prepričanji o vzgoji otrok. V pričujoči raziskavi smo merili le splošne osebne vrednote in osebnostne lastnosti in ne posebnih, ki so neposredno povezane z vzgojo otrok. Zato je jasno, da so ugotovljene povezave med obravnavanimi spremenljivkami nižje kot bi bile, če bi preučevali bolj specifične karakteristike vzgojiteljičinih vrednot in osebnosti.

Tako vrednote in osebnostne lastnosti kot otrokovo obnašanje, ki izraža navezanost na vzgojiteljico, so ocenile iste ocenjevalke, to je vzgojiteljice. Tako ni jasno, ali otroci v resnici izražajo vzorce navezanosti, ki smo jih analizirali, ali ti vzorci le odražajo zaznave vzgojiteljic (ki pa so lahko tudi zmotne in prav tako povezane z njihovimi vrednotami, osebnostnimi lastnostmi ipd.). V nadaljnjih raziskavah bi bilo bolje, da bi vzgojiteljice ocenile svoje vrednote in osebnostne lastnosti, navezanost otrok pa bi ocenili neodvisni opazovalci otrokovega obnašanja do vzgojiteljice.

5. Sklep

Raziskava je odkrila, katere vrednote so obravnavanim vzgojiteljicam bolj in katere manj pomembne, ni pa preverila, v kolikšni meri menijo, da uresničujejo opisane vrednote. Na primer, znano je, koliko cenijo ugled in slavo, ni pa znano, ali se jim zdi, da se s svojim poklicem in delom dovolj uveljavljajo v družbi ali ne. Predvidevamo, da so tiste vzgojiteljice, ki so najbolj zadovoljne z uresničevanjem svojih najpomembnejših vrednot, najbolj občutljive do otrok v svoji vrtčevski skupini.

Ker definicija otrokove prilagojenosti ne vključuje le spoznavnih komponent, ampak tudi socialne in čustvene, so študije o tem, kako otroci oblikujejo svoje odnose z vzgojitelji in kasneje z učitelji, še toliko bolj pomembne (Howes, 1999). Poznavanje, koliko so vzgojiteljičine osebne vrednote in osebnostne značilnosti povezane z otrokovo navezanostjo na vzgojiteljice, je samo delček v mozaiku približevanja cilju boljšega poznavanja otrokove prilagojenosti v vrtcu.

Zlatka Cugmas, Ph.D.

The connection between the child's attachment to his/her kindergarten teacher and the teacher's personality traits and personal values

Van IJzendoorn, Sagi and Lambermon (1992) offer us empirical proof that the kindergarten teacher can become (alongside parents) the child's object of attachment. The type of child's attachment to the kindergarten teacher does not depend on the type of his/her attachment to the parents (Cugmas, 2007; Goossen and van IJzendoorn, 1990; Howes and Hamilton, 1992) but rather on how kindergarten teachers behave towards the child and their sensitivity for the child's needs (Anderson, Nagle, Roberts and Smith, 1981; Goossens and van IJzendoorn, 1990; Howes and Hamilton, 1992; Howes and Smith, 1995; van IJzendoorn, Sagi and Lambermon, 1992). We believe that this sensitivity depends on several factors among which are also the personal values and personality traits of the kindergarten teacher. The goal of the study was to establish the connection between the child's attachment to the kindergarten teacher in the kindergarten and the teacher's personal values and personality characteristics.

Fifty-six kindergarten teachers participated in the evaluation of attachment behaviour of 274 kindergarten children, aged from 3 to 6 years, carried out on the basis of the Scale of child's attachment to his/her kindergarten teacher. CAKT measures the following attachment types: safety, rebellion, disorganisation, avoidance, dependence and trust. The safety and trust scales express an adjusted pattern of child's attachment to the kindergarten teacher, while the remaining scales reveal the child's anxietal attachment relationship to the kindergarten teacher. Twenty-four kindergarten teachers' personal values were measured with the revised Personal values scale (Pogačnik, 2002), while their personality characteristics were measured using the Self-report scale of Big Five (BFQ; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik and Boben, 2002), which are: energy (extraversion), agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and openness.

Research results show that on the basis of the attachment type scales kindergarten teachers assess that children express safety and trust towards them to the greatest extent, to a lesser extent they try to avoid them or are excessively dependent on them, and to the least extent they behave in a disorganised way, confused or frightened when in their presence. They also rebel and show animosity against them to a very small extent. The expression of different types of attachment to the kindergarten teacher is relevantly connected with personal values of the latter. For kindergarten teachers the most important values are love or mutual understanding in a partnership relationship, personal safety and health, having children and caring for them, performing useful and interesting work. The least important values for them are asserting oneself in society, belief in God, life of abundance, exercising power and influence in society. The higher the kindergarten teachers evaluated the safety attachment of the children in their groups, the higher value they ascribed to belonging to a group, doing things in their leisure time that gave them joy, enjoying beauty, leading exciting and interesting lives etc. The

higher the children were assessed on the subscales of anxietal attachment, the higher the teachers valued food and drink, children, partner, job, friends etc. Our conclusion is that the more joy the kindergarten teachers express, the more they are satisfied with their lives and the more relaxed they are, the more sensitive they become to the needs of the children and are able to respond to them. This, in turn, is reflected in the child's safe attachment to them and vice versa. The more they are burdened with their own basic needs, the less sensitive they are to the needs of the children in the kindergarten, which is reflected in the fact that the children show signs of anxiety in their attachment to them.

Personal values of kindergarten teachers are significantly connected with their personality traits, however, the correlations are low and therefore the importance of the content is questionable. The personal characteristic of conscientiousness is the strongest. Agreeableness, openness, and emotional stability follow, with energy at the other end, which is similar to the results of other Slovene studies about kindergarten teachers (Avsec and Sočan, 2007; Rutar Leban, 2010). In general, the results point to the fact that the more conscientious kindergarten teachers are, the higher they assess safety and trust of the children in the kindergarten. The less extraverted they are, or eager to learn and conscientious, the more anxiety they observe in their children. Agreeableness, which we would expect to be the personal trait most closely connected with safe attachment, showed to be negatively connected with disorganisation (i.e. the more agreeable kindergarten teachers are, the less disorganised, confused or frightened behaviour is expressed by the children and vice versa), and correlates positively with avoidance (the more agreeable kindergarten teachers are, the more children avoid them). In the interpretation of the results we need to take into account the fact that the correlations between the variables are low, and do not exceed the correlation coefficient of 0.35.

Further research should include a bigger sample of kindergarten teachers and also measure the indirect factor, i.e. their sensitivity. The method of several evaluators should be used, where the child's attachment is assessed by other persons and not the kindergarten teacher her/himself. In our case it is namely not very clear whether personal values and personality traits of the kindergarten teachers are in reality the ones that impact the child's attachment to them or whether these are only the perceptions of the teachers about the child's attachment. Because of the already mentioned drawbacks in the present research, the results can only be considered as preliminary, and preceding further research of this topic. In our opinion, the study could prove useful when employing a kindergarten teacher, where we should take into account her/his personality traits. As for the already employed kindergarten teachers, we should help them to realise the personal values most important for them.

LITERATURA

1. Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). Patterns of attachment. A psychological study of the Strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. Anderson, C.W., Nagle, R.J., Roberts, W.A., Smith, J. W. (1981). Attachment to substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement. Child Development, 52, str. 53–61.

3. Avsec, A., Sočan, G. (2007). Vprašalnik pet velikih faktorjev BFI. V: A. Avsec (ur.), Psihodiagnostika osebnosti. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
4. Belsky, J. (1996). Parent, infant, and social-contextual antecedents of father-son attachment security. Developmental Psychology, 32, str. 905–913.
5. Belsky, J., Rovine, M., Taylor, D. (1984). The Pennsylvania infant and family development project: III. The origins of individual differences in infant-mother attachment: Maternal and child contributions. Child Development, 55, str. 718–728.
6. Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol. I: Attachment. London: Hogarth Press.
7. Calkins, S.D., Fox, N.A. (1992). The relations among infant temperament, security of attachment, and behavioral inhibition at twenty-four months. Child Development, 63, str. 1456–1472.
8. Cassibba, R., Van IJzendoorn, M.H., D'Odorico, L. (2000). Attachment and play in child care centers: Reliability and validity of the attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. International Journal of Behavioral Development, 24, št. 2, str. 241–255.
9. Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Bucik, V., Boben, D. (2002). Priročnik. Model "velikih pet". Pripomočki za merjenje strukture osebnosti. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
10. Cecić Erpič, S., Boben, D., Škof, B., Marcina, P., Zabukovec, V. (2003). Personality characteristics of physical educators: actual and preferred. V: R. Stelter (ur.), New approaches to exercise and sport psychology: theories, methods and applications: book of abstracts. Predstavljeno na XIth European Congress of Sport Psychology, Institute of Exercise and Sport Sciences, Univerza v Copenhagnu, Copenhagen, 4.
11. Cugmas, Z. (2007). Child's attachment to his/her mother, father and kindergarten teacher. Early Child Development and Care, 177, št. 4, str. 349–368.
12. Cugmas, Z. (2009). Construction of the Scale of child's attachment to his/her kindergarten teacher (CAKT). Psihološka obzorja, 18, št. 1, str. 7–24.
13. Del Carmen, R., Pedersen, F.A., Huffman, L.C., Bryan, Y.E. (1993). Dyadic distress management predicts subsequent security of attachment. Infant Behavior and Development, 16, str. 131–147.
14. De Wolff, M.S., Van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. Child Development, 68, str. 571–591.
15. Goossens, F.A., Van IJzendoorn, M.H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. Child Development, 61, str. 832–837.
16. Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. V J. Cassidy in P.R. Shaver (ur.), Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications (str. 671–687). New York: The Guilford Press.
17. Howes, C., Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. Child Development, 63, str. 859–866.
18. Howes, C., Phillips, D.A., Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. Child Development, 63, str. 449–460.
19. Howes, C., Smith, E. W. (1995). Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. Social Development, 4, str. 44–61.
20. Huth-Bocks, A.C., Levendosky, A.A., Bogat, G.A., Von Eye, A. (2004). The impact of maternal characteristics and contextual variables on infant-mother attachment. Child Development, 75, str. 480–496.
21. Ispa, J.M., Fine, M.A., Halgunseth, L.C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. Child Development, 75, str. 1613–1631.
22. Pogačnik, V. (2002). Priročnik. Lestvica osebnih vrednot – LOV. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

23. Rutar Leban, T. (2010). Subjektivne teorije vzgojiteljic o vzgoji: napovedna vrednost osebnostnih lastnosti vzgojiteljic in zaznane možnosti poklicnega razvoja. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
24. Smith, P.B., Pederson, D.R. (1988). Maternal sensitivity and patterns of infant-mother attachment. Child Development, 59, str. 1097–1101.
25. Stevenson-Hinde, J., Shouldice, A. (1995). Maternal interactions and self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. Child Development, 66, str. 583–596.
26. Van IJzendoorn, M.H., Sagi, A., Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. V: R.C. Pianta (ur.), Beyond the parent: The role of other adults in children's lives (str. 5–24). New Directions for Child Development, 57.
27. Zupančič, M., Kavčič, T. (2004). Personality structure in Slovenian three-year-olds: The inventory of child individual differences. Psihološka obzorja, 13, št. 1, str. 9–28.

Dr. Zlatka Cugmas (1962), redna profesorica za razvojno psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Mariborska 10, 3210 Slovenske Konjice, SI; Telefon: (+386) 03 575 61 70
E-mail: zlatka.cugmas@uni-mb.si

Dr. Matjaž Duh, Jerneja Herzog

Preference do likovnih motivov pri učencih prvega triletja osnovne šole

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.016:74

KLJUČNE BESEDE: likovna vzgoja, osnovna šola, prvo triletje, preference do likovnih motivov, spol, stratum

POVZETEK – Izbira motiva pri pedagoškem delu pri likovni vzgoji je z motivacijskega vidika izjemno pomembno, saj motiv predstavlja afektivni del likovne naloge. Čustveno odzivanje učencev tako pri percipiranju umetniških del kot pri lastnem ustvarjalnem delu predstavlja pomemben dejavnik v razumevanju in odzivanju na likovno umetnost. V prispevku predstavljamo rezultate empirične raziskave, katere namen je bil ugotoviti, kakšne so preference do likovnih motivov na umetniških delih pri učencih tretjega razreda osnovne šole. Rezultati raziskave so pokazali obstoj statistično značilne razlike glede na spol v vseh primerih, glede na socialni stratum pa samo v nekaterih. Ugotavljamo, da bi bilo dobro, da učitelji pri vizualizaciji likovne naloge po načelu eksemplarnosti izbirajo takšna umetniška likovna dela, ki jih bodo lahko ponotranjili učenci obeh spolov.

Original scientific paper

UDC 373.016:74

KEYWORDS: visual arts education, primary school, first three years, preferences for art motifs, gender, stratum

ABSTRACT – From the motivational point of view, choosing motifs in visual arts education is exceptionally important, as the motif represents the affective part of visual arts education. The emotional response of pupils, both in the perception of artwork and in their own creations, represents an important factor in understanding art and responding to it. The article presents the results of an empirical study, the purpose of which was to identify the preferences for art motifs in the artwork of pupils of the first three years of primary school. The results of our study indicate statistically significant differences with regard to gender in all the studied cases and with regard to the social stratum in some of the cases. It was established that when visualising an artistic task, teachers should employ the principle of exemplary teaching in choosing such works of art that can be internalised by pupils of both genders.

1. Uvod

V osnovnošolskem izobraževanju omogoča predmet likovna vzgoja učencem permanentno lastno ustvarjalno izražanje. Ob tem se učenci srečajo tudi s percipiranjem in recipiranjem, torej vrednotenjem umetniških del. Z vrednotenjem se učenci srečajo v različnih fazah pouka, ko jim učitelji s pomočjo originalov ali medijev predstavijo nek likovni fenomen. Tako jim na umetninah približajo in razložijo likovni motiv, problem ali tehniko. Z vrednotenjem pa se učenci srečajo tudi, ko si ogledajo galerijo ali drug prostor z likovnimi umetniškimi deli. Preference učencev do umetniških stvaritev lahko gledamo z dveh vidikov. Z ene strani je otrokov naravni in prirojeni občutek za likovni red, z druge strani pa naučeni za lepo in estetsko (Zupančič, 2009).

S tem razvijamo vidne sposobnosti pri učencih, organizirano opazovanje ter miselne, emocionalne in druge aktivnosti (Duh, Vrlič, 2003). V procesu likovne vzgoje razvijamo učenčeve ustvarjalne sposobnosti za praktično likovno delo in sposobnosti za opazovanje in kritično presojo ter vrednotenje likovnih del, ki zajema razvoj sposobnosti vrednotenja likovnih umetniških del in estetskih pojavov v okolju. Percipiranje in recipiranje umetniških del ter njihovo ponotranjanje lahko poimenujemo s terminom likovna apreciacija, kar pomeni, da učenci umetniško delo vidijo, ga razumejo in v njem uživajo.

Kraguljčeva ugotavlja, da so tako likovne kot apreciativne sposobnosti stvar kvantitete, torej "ne obstajajo posebne lastnosti, ki bi jih nadarjeni otroci imeli, drugi pa ne, temveč imajo te lastnosti vsi normalno razviti otroci, vendar jih imajo nekateri v večji, drugi pa v manjši meri" (Kraguljac, Karlavaris, 1970, str. 5). Proces likovne apreciacije se razvija tako, da predstavlja postopno vključevanje zavestnih in racionalnih komponent, brez opuščanja emocionalnih in spontanih komponent. Tako ima tudi proces recepcije umetniških del, ki je sestavina apreciativnih sposobnosti ustvarjalni karakter (Duh, 2004). Pri razvijanju likovne apreciacije ne gre zato, da bi učence usmerjali v pomnjenje najrazličnejših podatkov, povezanih z umetnino. Cilj je v tem, da učenci na nekaj eksemplarnih delih prepoznajo kompleksne povezave, pri katerih so posamezne komponente tako medsebojno povezane, da jih učenci hitro prepoznajo (Schütz, 2002). Ena bistvenih aktivnosti pri likovni vzgoji je torej pridobivanje estetskih izkušenj. Na kratko bi lahko rekli: "Estetske izkušnje so doživetje diskontinuitete, v kateri sledimo našemu lastnemu dojemanju in premišljeni predelavi tega doživetja." (Pezz, 2007) Estetske izkušnje so sestavljene iz kompleksnega napetostnega loka, ki spodbuja in zahteva čutne, kognitivne in emocionalne kompetence.

Pri delu v šoli vztrajamo na percepciji umetniškega dela, s tem pa nikakor ne negiramo pomembne komponente apreciacije, kot je na primer afektivnost. Na tak način učenci pri ukvarjanju z umetniškimi deli posegajo v svoj repertoar miselnih sposobnosti. "Pri intuitivnem razmišljanju, ki nastane kot nadaljevanje razmišljanja, vezanega na neposredno opazovanje, zmorejo otroci, stari šest do enajst let, vse lažje izvesti tudi abstraktne miselne operacije brez neposrednega opazovanja." (Uhlig, 2005, str. 63) Umetniška dela je mogoče percipirati in analizirati po njihovih elementih, seveda pa je treba upoštevati in tudi zaznati celovitost posameznega umetniškega dela. "Zaznavanje je psihičen proces", pravi Butina, "v katerem se zavemo ali prepoznamo neko stvar, predmet ali pojav tako, da povežemo tisto, kar nam o predmetu sporočajo čuti, s tistim, kar o njem vemo že od prej" (Butina, 1997, str. 82). Pri vrednotenju izhajamo iz čim bolj subtilne percepcije umetniškega dela, ob tem pa marsikje prevladuje mnenje, da je zaznavanje umetniškega dela smiselno le, če je ustrezno razloženo. Pri posredovanju umetniških del "se postavlja temeljno vprašanje o součinkovanju samostojnega zaznavanja na eni strani in podane razlagajoče informacije na drugi strani" (Barth, 2000, str. 7). Mnenja smo, da je ob prerani razlagi vsebine umetniškega dela raziskovalna potenca, ki jo ponuja umetniško delo, že zapravljena. Raziskovanje je skrčeno na delovanje posredovanega védenja, ki se nanaša na umetnino in je omejena kvečjemu na iskanje ujemanja med slišanim in videnim.

V tem primeru poduk in predelava znanja določata dogajanje. Namesto, da bi bila ustvarjena situacija za odkrivanje in opazovanje, ki vzpostavlja določen odnos do umetnine, je apreciacija vodena s povedanim. Tako prihaja do govorne fiksacije našega pristopa k sliki oziroma k prevladi govora nad pogledom. Kot primarni cilj likovne vzgoje vidi Bertscheit (2001) postavitev umetniških del v interesno področje učencev. Drugi cilj se, pravi Bertscheit, "po enkrat uspešno izvedenem likovnem vrednotenju, pojavi sam od sebe: radovednost, želja po odkrivanju, provociranje vprašanj (ki pa seveda ne izhaja iz kognitivnega učenja, temveč išče napeto, zanimivo in nepoznano)" (Bertscheit, 2001, str. 11). Nadalje omenja še tretji cilj, ki pa je dosežen le v idealnih razmerah, saj ga ni mogoče izsiliti: "Osebno doživetje slike, ki sliko poveže z osebnim jaz na povsem individualen način." (prav tam, str. 11) Pri likovnih delih je treba pozornost učencev usmeriti na konkretne elemente in strukture likovnega dela. Nekatere plasti umetniškega dela je mogoče učencem lažje približati, druge težje, nekatere prej in druge pozneje, vsekakor pa ne istočasno.

Izbira motiva pri pedagoškem delu pri likovni vzgoji je z motivacijskega vidika izjemno pomembno, saj motiv predstavlja afektivni del likovne naloge. Čustveno odzivanje učencev tako pri percipiranju umetniških del kot pri lastnem ustvarjalnem delu predstavlja pomemben dejavnik v razumevanju in odzivanju na likovno umetnost. So pa nekatere študije (npr. Aissen-Crewett, 1989) v likovnem ustvarjanju otrok dokazale obstoj razlik med spoloma. Razlike so opazne predvsem pri izbiri motivov, strukturi motivov in v likovnem izrazu ter delno tudi pri izbiri barv in oblik. Te raziskave kažejo, da dekleta poudarjajo takšne teme, kot so dom in neposredna soseščina, pogosto prikazujejo človeške figure v harmoničnih odnosih in upodabljajo hišne ljubljenčke, kot na primer pse, mačke in ptiče. Dečki pa ravno nasprotno v svojih likovnih delih upodabljajo dinamične scene, moč in tehnične naprave. Tako Aissen-Crewett meni, da so ljudje pogosto prikazani v konfliktnih situacijah. Opazno je še "preferiranje upodabljanja eksotičnih, pustolovskih in tujih krajev, dramatičnih situacij in močnih živali, kot so kiti, dinozavri, zveri itd." (Aissen-Crewett, 1992, str. 96).

Po drugi strani pa Kampf-Jansen opozarja, da se likovna "svetova deklet in dečkov približujeta in se na določenih mestih prekrivata" (Kampf-Jansen, 1990, str. 96). Kot primere navaja enako zavzeto likovno upodabljanje nekaterih junakov iz animiranih filmov, kot sta na primer Diddl in Pokemon. Žal so otroški likovni izdelki tudi pri likovnem vrednotenju v šolah večkrat podvrženi stereotipnim predstavam o razlikah med likovnimi dosežki med spoloma. Wichelhaus ugotavlja, da so izdelki deklic deležni posebne pozornosti in priznanj, če gre za urejena, čista in bogato obdelana, dekorativna in dokončana likovna dela, na katerih je vidna pridnost in vztrajnost. Tipična likovna dela dečkov pa pogosto kažejo spontanost, dinamičnost, kar je bolj posledica senzomotoričnih procesov, in so v kontekstu likovne vzgoje pozitivno ocenjena. Pri tem se neredko poudarja, "da razpolagajo fantje s širokim repertoarjem estetskih možnosti in ustvarjajo drzna, originalna likovna dela" (Wichelhaus, 1996, str. 100). Seveda pa prikazane razlike med spoloma v likovno-estetskem izrazu ne smejo zamegliti dejstva, da obstajajo dekleta, katerih likovna dela imajo eksperimentalni karakter, so domiselna itd. Tudi likovna dela dečkov, ki so izdelana zelo natančno, so lahko tako ustvarjalna, lahko pa

so tudi manj izvirna. Namen sodobne likovne vzgoje je spodbujanje likovne individualnosti in ne utrjevanja spolno pogojenega estetskega ravnanja. Zato je pomembno, da učenci v šoli in izven nje spoznavajo in preizkusijo različne načine likovnega upodabljanja. Na tak način bodo našli svoj individualni način likovnega izražanja, ki ga bodo razvili neodvisno od pričakovanj, specifičnih glede na vlogo spola.

Hkrati z likovnim ustvarjanjem pa tudi aktivnosti, povezane z likovnimi umetniškimi deli, pomagajo vsakemu otroku, da osvesti svoje vizualne izkušnje in si pridobi možnost likovnega pogleda in kritičnega odnosa do svoje okolice. Pri tem je treba upoštevati starost učencev in njihove izkušnje na področju likovne umetnosti. V prvem triletju osnovne šole lahko učence seznanjamo s klasičnimi, sodobnimi, figuralnimi, abstraktnimi, barvno nasičenimi in grafično zanimivimi umetniškimi deli. Pri učencih spodbujamo čustvene reakcije na umetniško delo, tako da opisujejo občutja in lastne, drugačne in individualne odzive na likovno delo. Figuralna likovna dela z razpoznavnim motivom lahko uporabimo za preprosto analizo vsebine umetniškega dela. Med ogledovanjem figuralnega dela se pogovorimo o motivih, opisujemo dogajanja, si izmišljamo zgodbo ali napovedujemo dogodke. Konceptualna umetniška dela pa so primernejša za učence višjih razredov osnovne šole. Učenci v prvem triletju še ne zmorejo dojeti celotnega miselnega ozadja teh umetniških del (Duh in Vrlič, 2003).

Glede izbire motivov so dosedanje raziskave (Kuščević in sod., 2009) pokazale, da učence v zgodnjem šolskem obdobju pritegnejo figuralni motivi bolj kot abstraktni motivi. Avtorji ugotovitev komentirajo z dejstvom, da se otroški pogled spontano usmerja na realistično ustvarjanje motiva, ob čemer pa je potrebno upoštevati nerazumevanje likovnega jezika v tej dobi otrokovega razvoja. Učenci torej večinoma težijo k izbiri tradicionalnih umetniških del, medtem ko dečki vseeno kažejo več zanimanja za sodobnejše likovne prakse. Tavčarjeva (2001) pa ugotavlja, da lahko s primernim pristopom premostimo razliko med učencem in katerimkoli umetniškim delom, tudi abstraktnim. Otroka je treba motivirati, da bo lahko čustveno sprejel, česar razumsko še ne dojame v celoti. Dosedanje raziskave, opravljene v Sloveniji (Duh in Herzog, 2010), pa kažejo, da pri izbiri motiva obstajajo razlike med spoloma, ki so na ravni statistične značilnosti. Dečkom so bili najbolj všeč motivi živali in fantazijski motivi, deklicam pa žanrski motivi, portreti in krajine. Tako dečke kot deklice pa najbolj navdušujejo motivi živali. Pri preverjanju vpliva stratuma na izbiro motivov pa se je med učenci mestnih in primestnih šol pokazal le majhna razlika.

Pri likovnih aktivnostih v šoli je pomembno, da se učenci čustveno odzovejo na likovne umetnine. Pomemben dejavnik pri percipiranju umetniških del in pri lastnem ustvarjalnem delu predstavlja likovni motiv. "Vsi posamezniki, tako deklice kot dečki, naj se bodo sposobni likovno izražati brez omejitev s spolnimi stereotipi, tako pri svojih likovno estetskih aktivnostih, kot pri umetniško-estetski recepciji." (Aissen-Crewett, 1992, str. 99) Za kakovostne rezultate pri likovno ustvarjalnem delu je torej treba izbirati teme in motive, ki jih bodo lahko ponotranjili učenci obeh spolov.

2. Metodologija

Namen in hipoteze

Z empirično raziskavo smo ugotavljali preference do motiva pri učencih tretjih razredov osnovnih šol. V ta namen smo uporabili osem sklopov testnih slik, ki so bili sestavljeni tako, da je vsak sklop pokrival cilje s področja slikarstva za tretji razred osnove šole (Učni načrt: Likovna vzgoja, 2004). V prvem sklopu testa so učenci ocenjevali pet slik z različnimi motivi, v katerih lahko zaznamo likovni problem svetlitve in temnitve barve. V drugem sklopu testa so učenci ocenjevali umetniška dela z različnimi motivi, v katerih lahko zaznamo likovni problem ritem. V tretjem sklopu slik testa je dobro viden likovni problem svetlo-temni kontrast. Slikam četrtega sklopa je bil skupen likovni problem čiste barve. V petem sklopu slik je bil podobno kot v prvem evidenten likovni problem svetlitev in temnitev barve. V šestem sklopu so učenci ocenjevali umetnine z različnimi motivi, ki jim je bil skupen likovni problem barvna ploskev. V sedmem sklopu slik je bil podobno kot v tretjem sklopu slik dominanten likovni problem svetlo-temni kontrast. V zadnjem, osmem sklopu slik so učenci ocenjevali pet umetniških del z različnimi motivi, ki jim je bil skupen likovni problem mešanih barv.

V raziskavi smo postavili hipoteze, vezane na spol učencev. Predpostavljali smo obstoj razlik glede na spol učencev pri preferencah do motivov v prvem sklopu slik (H1.1), v drugem (H1.2), v tretjem (H1.3), v četrtem (H1.4), v petem (H1.5), v šestem (H1.6), v sedmem (H1.7) in v osmem sklopu slik (H1.8). V raziskavi smo postavili tudi hipoteze, vezane na socialni stratum šol učencev, ki so bili zajeti v raziskavo. Predpostavljali smo, da ne obstajajo razlike pri preferencah do motivov glede na socialni stratum šol v prvem sklopu slik (H2.1). Prav tako smo predpostavljali, da ne obstajajo razlike glede na socialni stratum šol v drugem (H2.2), v tretjem (H2.3), v četrtem (H2.4), v petem (H2.5), šestem (H2.6), v sedmem (H2.7) in v osmem sklopu slik (H2.8).

Metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

Vzorec je predstavljalo 735 učencev tretjih razredov iz 34 slovenskih osnovnih šol s Koroške, Podravske, Pomurske, Savinjske, Spodnjeposavske in Zasavske statistične regije. Glede na spol je vzorec predstavljalo 355 (48,2%) dečkov in 380 (51,8%) deklic. Glede na stratum je bilo iz šol, ki so opredeljene kot mestne, 343 (46,6%) učencev, iz šol, ki so opredeljene kot podeželske 392 (53,4%) učencev.

Postopki zbiranja podatkov

Na posameznih osnovnih šolah smo v enem oddelku tretjega razreda izvedli učno uro, v kateri so učenci individualno izpolnjevali ocenjevalne liste. Reprodukcije ume-

tniških del (slik) smo projicirali s pomočjo LCD-projektorja. Učencem smo predstavili slikarske umetnine z različnimi motivi, ki so bile razporejene v osem sklopov s petimi slikarskimi umetninami, skupaj torej štirideset slik.

Instrument, s pomočjo katerega smo zbirali podatke, je bil ocenjevalni list, ki ga je vsak učenec reševal individualno. Testiranje je potekalo tako, da smo s pomočjo Microsoft PowerPoint predstavitve učencem po vrsti prikazali pet umetniških del. Vsako smo jim projicirali 10 sekund, nato pa smo jim na naslednji projekciji vseh pet umetnin posredovali skupaj. Tako so jih lahko primerjali in jih ocenili z ocenami od 1 do 5. Sliko, ki jih je najbolj pritegnila, so ocenili z oceno 5, sliko, ki jih je najmanj pritegnila, pa z oceno 1. Vsako oceno so lahko uporabili le enkrat. Ko so vsi učenci v razredu zaključili z ocenjevanjem, smo na enak način ovrednotili še naslednjih sedem sklopov umetniških slik. Uporabljen instrumentarij s preizkušenimi merskimi karakteristikami (veljavnost, zanesljivost, objektivnost) je bil razvit na PeF UM (http://www.pfmb.uni-mb.si/index.php?page_id=105&profesor_id=13).

Postopki obdelave

Uporabili smo metode osnovne deskriptivne statistike (f, f%) in inferenčne statistike (χ^2-preizkus). Podatke smo obdelali s programsko opremo SPSS 16.0.

3. Rezultati in interpretacija

Z raziskavo smo ugotavljali preference do likovnih motivov pri učencih tretjih razredov osnovnih šol. Zanimalo nas je, ali pri tem obstajajo razlike med spoloma in ali na izbiro vpliva okolje, iz katerega izhajajo učenci.

Tabela 1: Umetniška dela, ki so v posameznih sklopih dobila največ točk

Sklop	*Umetniško delo*	*Skupaj*	
		f	*f%*
1	Magritte: The Castel in the pyrenees	362	49,3
2	Gertler: Merry go round	261	35,5
3	Bruegel: The Hunters in the snow	378	51,4
4	Miro: The Coc	275	37,4
5	Delacroix: A young tiger playing with its mother	589	80,1
6	Magritte: The transfixed	260	35,4
4	Vermeer: View on Delft	222	30,2
8	Signac: The yellow sail	298	40,5

Najprej nas je zanimalo, kakšne so preference do likovnih motivov pri vseh učencih. Rezultati so pokazali (tabela 1), da je skoraj polovica (49,3%) vseh učencev v prvem sklopu slik dala največ točk sliki s fantazijskim motivom Renea Magritta. V drugem sklopu slik je slaba tretjina (35,5%) vseh učencev izpostavila sliko s figuralnim motivom umetnika Marka Gertlerja. V tretjem sklopu slik je več kot polovica (51,4%) vseh učencev preferirala sliko z žanrskim motivom slikarja Pietra Bruegla. V četrtem sklopu slik je 37,4 odstotka učencev najbolj pritegnila umetnina slikarja Joana Miroja z živalskim motivom. Živalski motiv na sliki Eugena Delacroixa je najbolj pritegnil učence tudi v petem sklopu slik, saj je to sliko izpostavilo kar 80,1 odstotka vseh učencev. V šestem sklopu slik je 35,4 odstotka vseh učencev najbolj pritegnila slika Renea Magritta s fantazijskim motivom. V sedmem sklopu slik je največ (30,3%) učencev preferiralo krajinska sliko Jana Vermeerja van Delfta. Tudi v zadnjem sklopu slik je največ učencev (40,5%) pritegnila krajinska slika Paula Signaca.

Nadalje nas je zanimalo, ali obstajajo razlike pri preferenach do likovnih motivov, ki so spolno pogojene. Rezultati so predstavljeni v tabeli 2.

Tabela 2: Preference do motivov na umetniških delih glede na spol učencev in rezultati χ^2-preizkusa

Sklopi	*Št.*	*Umetniško delo*	*Dečki*		*Deklice*		*Rezultat* χ^2
			f	*f%*	*f*	*f%*	
Prvi sklop	1	Kobilca: Summer	35	9,9	109	28,7	$\chi^2=68{,}056$
	2	Klee: Stricken place	22	6,2	13	3,4	
	3	Magritte: The Castel in the pyrenees	221	62,3	141	37,1	
	4	Pissarro: The Chestnut trees at Osny	51	14,4	90	23,7	P=0,000
	5	Renoir: Le Moulin de la Galette	26	7,3	27	7,1	
		Skupaj	355	100	380	100	
Drugi sklop	1	Klimt: The Kiss	26	7,3	27	7,1	$\chi^2=74{,}453$
	2	Gertler: Merry go round	155	43,7	106	27,9	
	3	Vasarely: Folk-Lor	55	15,5	45	11,8	
	4	Derain: Most Charing Cross	64	18,0	35	9,2	P=0,000
	5	Jama: Round dance	55	15,5	167	43,9	
		Skupaj	355	100	380	100	
Tretji sklop	1	Baugin: Still life with Chess-board	34	9,6	38	10,0	$\chi^2=172{,}761$
	2	Picasso: Jacqueline with black scarf	9	2,5	11	2,9	
	3	Caillebote: Young man at his window	40	11,3	16	4,2	
	4	Morisot: The Cradle	27	7,6	182	47,9	P=0,000
	5	Bruegel: The Hunters in the snow	245	69,0	133	35,0	
		Skupaj	355	100	380	100	

Četrti sklop	1	Miro: The Coc	175	49,3	100	26,3	$\chi^2 = 134{,}236$
	2	Matisse: Red interior, Still life on a blue table	15	4,2	36	9,5	
	3	Gilbert in George: Thumbing	75	21,1	28	7,4	
	4	Kokoschka: Detail from the dreaming youths	34	9,6	154	40,5	P = 0,000
	5	Mondrian: Composition with R, Y, B and black	56	15,8	62	16,3	
		Skupaj	355	100	380	100	
Peti sklop	1	Monet: The Saint-Lazare train station	45	12,7	24	6,3	$\chi^2 = 13{,}041$
	2	Seurat: Bathers at Asnieres	14	3,9	13	3,4	
	3	Picasso: Fruit in a vase	4	1,1	5	1,3	
	4	Van Eyck: The Arnolfini portrait	13	3,7	28	7,4	P = 0,011
	5	Delacroix: A young tiger playing with its mother	279	78,6	310	81,6	
		Skupaj	355	100	380	100	
Šesti sklop	1	Hooch: Woman and maid	19	5,4	38	10,0	$\chi^2 = 44.636$
	2	Magritte: The transfixed	161	45,4	99	26,1	
	3	Kirchner: Self-portrait with model	20	5,6	46	12,1	
	4	Kandinsky: Autum in Bavaria	93	26,2	148	38,9	P = 0,000
	5	Picasso: Three musicians	62	17,5	49	12,9	
		Skupaj	355	100	380	100	
Sedmi sklop	1	Rembrandt van Rijn: The nightwatch	119	33,5	19	5,0	$\chi^2 = 229{,}708$
	2	Vermeer: View on Delft	144	40,6	78	20,5	
	3	Langus: Primičeva Julija with brother Janez	30	8,5	171	45,0	
	4	Fantin-Latour: White roses	44	12,4	97	25,5	P = 0,000
	5	Sironi: L'Allieva	18	5,1	15	3,9	
		Skupaj	355	100	380	100	
Osmi sklop	1	Kokoschka: Self potrait of a degenerate artist	24	6,8	11	2,9	$\chi^2 = 26{,}306$
	2	Marc: Piggies	114	32,1	103	27,1	
	3	Delaunay: Homage to Bleriot	14	3,9	25	6,6	
	4	Bruegel: Children's games	86	24,2	60	15,8	P = 0,000
	5	Signac: The yellow sail	117	33,0	181	47,6	
		Skupaj	355	100	380	100	

Iz tabele 2 je razvidno, da je v prvem sklopu slik višje število dečkov (62,3%) kot deklic (37,1%) preferiralo umetnino Renea Magritta. Sliko s fantazijskim motivom,

na kateri je upodobljena nad morjem lebdeča skala, na vrhu katere stoji grad, pa je dobila največ točk od učencev obeh spolov. Precej različne preference do motivov pa se kažejo na ostalih slikah tega sklopa. Tudi rezultat χ^2-preizkusa je pokazal, da v tem sklopu slik obstaja statistično značilna razlika (P=0,000) glede na spol. S tem smo potrdili hipotezo (H1.1).

Med slikami, ki smo jih učencem predstavili v drugem sklopu, je slaba polovica vseh dečkov (43,7%) dala največ točk sliki Marka Gertlerja s figuralnim motivom. Na sliki so v izrazito toplo-hladnem kontrastu upodobljene stilizirane figure na vrtiljaku postavljene v krožno kompozicijo. Podobna kompozicijska zasnova slike je tudi na umetnini Matije Jame, na kateri so upodobljene v belo oblečene deklice, ki plešejo kolo na travniku, naslikane v pastelnih tonih. Tej sliki je slaba polovica deklet (43,9%) dodelila največ točk. Rezultat χ^2-preizkusa je pokazal, da v drugem sklopu slik obstaja statistično značilna razlika (P=0,000) glede na spol pri preferencah do likovnega motiva, kar potrjuje hipotezo (H1.2).

V tretjem sklopu testnih slik je bila večini (69,0%) dečkov najbolj všeč umetnina Pietra Bruegla. V prvem planu te žanrske slike so upodobljeni lovci s psi, ki se po zasneženi krajini vračajo v vas. Večino deklet (47,9%) pa je najbolj pritegnila slika Berthe Morisot z žanrskim motivom. Slika z dominantnim svetlo-temnim kontrastom prikazuje žensko, bdečo nad zibelko z dojenčkom. Tudi v tem sklopu slik je rezultat χ^2-preizkusa pokazal, da obstaja statistično značilna razlika (P=0,000). S tem smo potrdili hipotezo (H1.3).

V četrtem sklopu slik je bila dečkom (49,3%) najbolj všeč delo slikarja Joana Miroja z živalskim motivom, na kateri je na stiliziran način upodobljen petelin. V tem sklopu slik pa so dekleta dala prednost (40,5%) sliki Oskarja Kokoschka s figuralnim motivom, na kateri je naslikana speča deklica. Rezultat χ^2-preizkusa je pokazal, da obstaja tudi v tem sklopu statistično značilna razlika (P=0,000) glede na spol pri preferencah do likovnega motiva. S tem smo potrdili hipotezo (H1.4).

V petem sklopu slik je bila učencem obeh spolov daleč najbolj všeč slika Eugena Delacroixa z motivom živali. Na sliki sta v dokaj realistični maniri upodobljena dva tigra, ki se igrata. Sliko, grajeno v izrazito svetlo-temnem nasprotju s prepletenima živalskima figurama in dramatičnim nebom v ozadju, je preferirala velika večina dečkov (78,6%) in deklic (81,6%). Kljub isti favorizirani sliki pa je rezultat χ^2-preizkusa je pokazal, da obstaja statistično značilna razlika (P=0,011) pri preferencah do likovnega motiva glede na spol, s čimer smo potrdili hipotezo (H1.5). Razliko so ustvarile preference do drugih motivov v petem sklopu slik, saj so bile le-te med spoloma dokaj različne.

V šestem sklopu slik je slabo polovico dečkov (45,4%) pritegnila slika Reneja Magritta s fantazijskim motivom. Na sliki je upodobljena parna lokomotiva, ki lebdi v kaminu, na katerem stoji ura in dva svečnika, ki se zrcalita v ogledalu na steni za njimi. Deklice so bile v tem sklopu slik najbolj naklonjene (38,9) krajinskemu motivu na zgodnjem delu Wassilyja Kandinskega, kjer je na ekspresionistični način in koloristično bogato naslikan drevored s cerkvijo v ozadju. Rezultat χ^2-preizkusa je pokazal, da tudi v šestem sklopu slik obstaja statistično značilna razlika (P=0,000) glede na spol.

To potrjuje postavljeno hipotezo (H1.6). Očitno je, da so se dečki navduševali nad fantazijskim motivom, medtem ko je dekleta najbolj pritegnila slikovita krajinska slika.

V sedmem sklopu slik so dečki in deklice preferirali različne umetnine. Višje število dečkov (40,6%) kot deklic (20,5%) je izpostavilo Vermeerjeva krajinsko sliko, na kateri je naslikan pogled na mesto Delft. Gre za klasično sliko nizozemske šole sedemnajstega stoletja. Deklice so v tem sklopu preferirale (45,0%) motiv dvojnega portreta, ki ga je v izrazito svetlo-temnem kontrastu naslikal Matevž Langus. Slika prikazuje dva ljubka otroka, deklico in dečka, sedeča na stolu. Gre za Primičevo Julijo in njenega brata Janeza. Rezultat χ^2-preizkusa je pokazal, da tudi v sedmem sklopu slik obstaja statistično značilna razlika (P=0,000), kar potrjuje hipotezo (H1.7). Dečki so preferirali slike z dramatičnimi kajinskimi figuralnimi motivi, medtem ko so dekleta izpostavila nežnejšo portretno upodobitev in cetlično tihožitje.

V zadnjem sklopu slik je bil tako deklicam (47,6%) kot dečkom (33,0%) najbolj všeč krajinski motiv na sliki Paula Signaca, kjer na pointilistični način naslikana marina prikazuje jadrnice v beneški laguni. Ne glede na dokaj podobne preference do motivov pri dečkih in deklicah v tem sklopu pa so dečki pokazali podobna navdušenja do dveh slik, medtem ko je bila pri deklicah razpršenost preferenc pri motivih večja. To je potrdil tudi rezultat χ^2-preizkusa, ki je pokazal, da obstaja pri preferencah do motivov statistično značilna razlika (P=0,000) glede na spol, kar potrjuje hipotezo (H1.8).

V nadaljevanju nas je zanimalo, kakšna je vloga socialnega stratuma pri preferencah do likovnih motivov. Primerjali smo preference do likovnih motivov med učenci mestnih in podeželskih šol. Rezultati so predstavljeni v tabeli 3.

Tabela 3: Preference do motivov na umetniških delih glede na stratum učencev in rezultati χ^2-preizkusa.

Sklopi	*Št.*	*Umetniško delo*	*Mesto*		*Podeželje*		*Rezultati* χ^2
			f	*f%*	*f*	*f%*	
Prvi sklop	1	Kobilca: Summer	48	14,0	96	24,5	χ^2=17,415
	2	Klee: Stricken place	22	6,4	13	3,3	
	3	Magritte: The Castel in the pyrenees	181	52,8	181	46,2	
	4	Pissarro: The Chestnut trees at Osny	71	20,7	70	17,9	P=0,002
	5	Renoir: Le Moulin de la Galette	21	6,1	32	8,2	
		Skupaj	343	100	392	100	
Drugi sklop	1	Klimt: The Kiss	22	6,4	31	7,9	χ^2=16,745
	2	Gertler: Merry go round	134	39,1	127	32,4	
	3	Vasarely:Folk-Lor	44	12,8	56	14,3	
	4	Derain: Most Charing Cross	59	17,2	40	10,2	P=0,002
	5	Jama: Round dance	84	24,5	138	35,2	
		Skupaj	343	100	392	100	

Tretji sklop	1	Baugin: Still life with Chess-board	26	7,6	46	11,7	$\chi^2=8,666$
	2	Picasso: Jacqueline with black scarf	8	2,3	12	3,1	
	3	Caillebote: Young man at his window	30	8,7	26	6,6	
	4	Morisot: The Cradle	88	25,7	121	30,9	P=0,070
	5	Bruegel: The Hunters in the snow	191	55,7	187	40,7	
		Skupaj	343	100	392	100	
Četrti sklop	1	Miro: The Coc	130	37,9	145	37,0	$\chi^2=1,173$
	2	Matisse: Red interior, Still life on a blue table	23	6,7	28	7,1	
	3	Gilbert in George: Thumbing	52	15,2	51	13,0	
	4	Kokoschka: Detail from the dreaming youths	83	24,2	105	26,8	P=0,882
	5	Mondrian: Composition with R, Y, B and black	55	16,0	63	16,1	
		Skupaj	343	100	392	100	
Peti sklop	1	Monet: The Saint-Lazare train station	33	9,6	36	9,2	$\chi^2=0,243$
	2	Seurat: Bathers at Asnieres	12	3,5	15	3,8	
	3	Picasso: Fruit in a vase	4	1,2	5	1,3	
	4	van Eyck: The Arnolfini portrait	18	5,2	23	5,9	P=0,993
	5	Delacroix: A young tiger playing with its mother	276	80,5	313	79,8	
		Skupaj	343	100	392	100	
Šesti sklop	1	Hooch: Woman and maid	26	7,6	31	7,9	$\chi^2=15,579$
	2	Magritte: The transfixed	129	37,6	131	33,4	
	3	Kirchner: Self-portrait with model	17	5,0	49	12,5	
	4	Kandinsky: Autum in Bavaria	124	36,2	117	29,8	P=0,004
	5	Picasso: Three musicians	47	13,7	64	16,3	
		Skupaj	343	100	392	100	
Sedmi sklop	1	Rembrandt van Rijn: The nightwatch	65	19,0	73	18,6	$\chi^2=6,289$
	2	Vermeer: View on Delft	118	34,4	104	26,5	
	3	Langus: Primičeva Julija with brother Janez	85	24,8	116	29,6	
	4	Fantin-Latour: White roses	60	17,5	81	20,7	P=0,179
	5	Sironi: L'Allieva	15	4,4	18	4,6	
		Skupaj	343	100	392	100	
Osmi sklop	1	Kokoschka: Self potrait of a degenerate artist	11	3,2	24	6,1	$\chi^2=3,798$
	2	Marc: Piggies	103	30,0	114	29,1	
	3	Delaunay: Homage to Bleriot	17	5,0	22	5,6	
	4	Bruegel: Children's games	68	19,8	78	19,9	P=0,434
	5	Signac: The yellow sail	144	40,0	154	39,3	
		Skupaj	343	100	392	100	

Izpostavili bomo le tiste primere, kjer se kažejo statistično značilne razlike ($P < 0,05$) ali pa tendence razlik ($0,05 < P < 0,10$).

Iz tabele 3 je razvidno, da je v prvem sklopu slik višje število učencev iz mestnih šol (52,8%) kot učencev iz podeželskih šol (46,2%) preferiralo fantazijski motiv na sliki Reneja Magritta. Razlike pri preferencah do likovnih motivov pri učencih mestnih in podeželskih šol pa so vidne pri slikah, ki so jim učenci namenili kot drugi največ točk. Tudi rezultat χ^2-preizkusa je pokazal, da med učenci mestnih in podeželskih šol obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,002$), s čimer nismo potrdili hipoteze (H2.1); kaže se torej večja povezanost z naravo pri učencih iz podeželskih okolij kot pri njihovih vrstnikih iz mestnih šol.

V drugem sklopu slik je dobra tretjina učencev iz mestnega okolja (39,1%) podelila največ točk sliki Marka Gertlerja, slaba četrtina (24,5%) pa sliki Matije Jame. Preference do motivov pri učencih iz podeželskih okolij pa so bile obratne, saj jih je višje število (35,2%) dodelilo največ točk sliki Jame in le nekaj manj (32,4%) sliki Gertlerja, na kateri so v izrazito modernističnem slogu v prevladujočih oranžnih in modrih barvah naslikane strogo stilizirane figure, ki sedijo na konjih na vrtiljaku. Rezultat χ^2-preizkusa pokazal, da med učenci mestnih in podeželskih šol obstja statistično značilna razlika ($P = 0,002$), s čimer nismo potrdili hipoteze (H2.2); vidna so višje ocene do bolj realističnih upodobitev pri učencih iz podeželskih okolij.

Pri tretjem sklopu slik smo ugotovili, da je višje število učencev iz mestnih šol (55,7%) kot učencev iz podeželskih šol (40,9%) izpostavilo sliko z žanrskim motivom Pietra Bruegla. Tudi na sliki Berthe Morisot, ki je druga v tem sklopu dobila največkrat vse točke, prav tako prepoznamo žanrski motiv. Rezultat χ^2-preizkusa glede na stratum je pokazal, da v tretjem sklopu slik pri preferencah do motiva sicer ne obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,070$) med učenci podeželskih in mestnih šol, je pa vidna tendence ($0,05 < P < 0,10$) kot posledica različnih preferenc do motivov na slikah, ki jih je preferiralo manjše število učencev obeh stratumov.

V šestem sklopu slik je nekoliko višje število učencev iz mestnih šol (37,6%) kot učencev iz podeželskih šol (33,4%) poudarilo fantazijski motiv na sliki Reneja Margritta. Tudi v tem sklopu je bila učencem obeh stratumov kot druga najbolj pritegnila ista slika. To je bila slika Kandinskega s krajinskim motivom iz njegovega zgodnjega obdobja. Rezultat χ^2-preizkusa je pokazal, da med učenci mestnih in podeželskih šol obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,004$) v preferencah do motivov, s čimer nismo potrdili hipoteze (H2.6). Frekvence kažejo razlike med preferencami do motivov na dveh slikah sodobnih avtorjev Kirchnerja in Kandinskega. Dvojni portret v komplementarnih barvnih ploskvah na sliki prvega je bolj pritegnil učence podeželskih šol, medtem ko so krajinsko sliko drugega bolj izpostavili učenci mestnih šol.

4. Sklep

Z raziskavo smo ugotavljali preference do likovnih motivov pri učencih tretjih razredov osnovnih šol. Zanimalo nas je, ali pri naklonjenosti do motivov obstajajo razlike med spoloma in ali na izbiro vpliva okolje, iz katerega izhajajo učenci. Rezultati raziskave kažejo, da je pri preferencah do likovnih motivov vloga spola pomembnejša od stratuma. Dečkom so bili najbolj všeč motivi živali in fantazijski motivi, deklicam pa žanrski motivi, portreti in krajine. Da je izbira motiva mnogokrat pogojena s spolom, so pokazale že nekatere predhodne raziskave (Aissen-Crewett 1989; Duh in Herzog, 2010). Po drugi strani pa so tako dečki kot deklice izpostavili živalske motive. Tudi to, da se likovna svetova med spoloma približujeta, so potrdile že predhodne raziskave (npr. Kampf-Jansen 1990). Pri preverjanju vloge stratuma pa smo le v treh primerih zaznali statistično značilno razliko med učenci mestnih in primestnih šol. Razlike so posledica razpršenosti odgovorov pri motivih na likovnih delih, ki jih je izbralo manj učencev. Gledano v celoti pa so rezultati raziskave pokazali, da učenci prvega triletja osnovne šole bolj preferirajo figuralne kot abstraktne motive. Podobno je bilo ugotovljeno v nekaterih predhodnih raziskavah (npr. Kuščević in sod., 2009).

Ob dobljenih rezultatih in ugotovitvah pa se zavedamo tudi določenih omejitev, saj so lahko na preference do posameznih likovnih del ob motivu vplivali še drugi dejavniki, kot na primer: posamezni likovni elementi, predvsem barva in oblika, kompozicija, sugestivnost itd. Kljub vsemu pa lahko iz vseh navedenih ugotovitev povzamemo, da so dečkom in deklicam všeč različni motivi. To dejstvo je nujno upoštevati pri neposrednem likovnopedagoškem delu. Pri vizualizaciji likovnih nalog moramo izbirati kakovostne umetnine z različnimi motivi in tako vsem učencem omogočiti doživeto spoznavanje likovnih del iz bogate zakladnice likovne umetnosti.

Matjaž Duh, Ph.D., Jerneja Herzog

Preferences for art motifs in pupils in the first three years of primary school

Through different phases of visual arts education in primary schools, pupils are introduced to the perception and reception of artwork, which develops their visual abilities, organised observation and mental, emotional and other activities (Duh, Vrlič, 2003). One of the fundamental activities in visual arts education is thus the acquisition of aesthetic experiences (Pezz, 2007) and the placing of artwork in the pupils' field of interest. (Bertscheit, 2001). Choosing motifs in visual arts education is important, as the motif represents the affective part of an art task. Individual studies (e.g. Aissen-Crewett, 1989) have shown differences in the choice of motifs, in artistic expression and the choice of colours and shapes. On the other hand, Kampf-Jansen (1990) points out that the art worlds of boys and girls overlap in individual aspects. Existing research deal-

ing with the choice of motifs (Kuščević, et. al., 2009) has shown that younger primary school children are more attracted to figural motifs than abstract ones. Studies currently conducted in Slovenia (Duh and Herzog, 2010) indicate that there are statistically significant gender-related differences in the choice of the motif.

Empirical research was conducted to establish motif preferences of third-year primary school pupils. Eight sets of test paintings were used, with each set covering the objectives from the area of painting for third-year primary school. The study assumed the existence of gender-related differences in motif preferences in all eight sets of paintings. It was further assumed that there would be no differences in motif preferences in relation to school stratum. The causal descriptive non-experimental method of educational research was employed. The sample consisted of 735 third-year primary school pupils from 34 Slovenian primary schools. With regard to gender, the sample consisted of 355 (48.2%) boys and 380 (51.8%) girls. With regard to the social stratum of schools, there were 343 (46.6%) pupils from schools classified as urban schools, and 392 (53.4%) pupils from schools classified as rural schools. Reproductions of artwork were presented to the pupils using an LCD projector. The instrument used for data collection was an evaluation sheet that was filled in individually by each of the pupils using grades 1 through 5. An instrument with tested measurement characteristics that was developed at the Faculty of Education of the University of Maribor was used. The study employed the methods of basic descriptive statistics (f,f%) and inference statistics (the test). Data were processed using the SPSS 16.0 software.

The study first focused on preferences for art motifs in the whole sample of pupils. The results indicated different preferences for art motifs. They were rather similar in individual sets while in others they were quite diverse. The study further focused on whether there were preferences for art motifs conditioned by gender. In the first set of paintings, the results of the χ^2-test have shown a statistically significant gender-related difference ($P = 0.000$). As regards boys, the choice of one painting was prevalent, while with the girls this choice was much broader. In the second set of paintings, the results of the χ^2-test have again shown a statistically significant difference ($P = 0.000$). The preferences of girls are more notable in two paintings, while boys, in addition to the favoured painting, expressed similar preferences for three more paintings. In the third set of paintings, the results of the χ^2-test have shown a statistically significant difference ($P = 0.000$). In this set, the girls' preferences focused on two paintings, while boys, in addition to the painting with the highest number of points, expressed similar preferences for three more paintings. In the fourth set of paintings, preferences for art motifs were again quite different with regard to gender, as indicated by the results of the χ^2-test ($P = 0.000$). In the fifth set of paintings, preferences for art motifs indicated that at this age pupils of both genders obviously prefer animal motifs. The results of the χ^2-test have shown that there is a statistically significant difference ($P = 0.011$) generated by preferences for other motifs in this set of paintings. In the sixth set of paintings, the results of the χ^2-test have shown a statistically significant difference ($P = 0.000$). The difference emerged in preferences for artwork that received the highest number of points by the pupils. In the seventh set of paintings, the results of the χ^2-test have shown a statistically significant difference

(P = 0.000). The boys preferred paintings with dramatic landscape and figural motifs, while the girls preferred a gentler portrait depiction and floral still life. In the last set of paintings, the results of the χ^2-test have again shown that there is a statistically significant difference (P = 0.000) in motif preferences. The boys have shown similar preferences for two paintings, while the motif preferences of girls were more dispersed.

The study further focused on the role of social stratum in preferences for art motifs. Preferences for art motifs among pupils of urban and rural schools were compared. The following are only cases where statistically significant differences (P<0.05) or a tendency towards statistical significance (0.05 < P < 0.10) are indicated. In the first set of paintings, the results of the χ^2-test have shown that there is a statistically significant difference between pupils of urban and rural schools (P = 0.002). A greater connection of pupils from rural schools with nature is evident compared to that of their peers from urban schools. In the second set of paintings, the results of the χ^2-test have shown a statistically significant difference (P = 0.002). Pupils from rural schools displayed higher preferences for more realistic depictions. The results of the χ^2-test have shown that there is no statistically significant difference with regard to stratum in the third set of paintings (P = 0.070), there is, however, an evident tendency towards statistical significance (0.05 < P < 0.10). This was the result of different preferences for motifs of paintings that were preferred by a smaller number of pupils from both strata. In the sixth set of paintings, the results of the χ^2-test have again shown a statistically significant difference (P = 0.004) between pupils from urban and pupils from rural schools.

The results of the study show that in preferences for art motifs, gender plays a more significant role than stratum. The boys were mostly attracted to animal and fantasy motifs and the girls to genre motifs, portraits and landscapes. On the other hand, both boys and girls preferred animal motifs. In researching the effect of social stratum, there were only three instances in which a statistically significant difference between pupils of urban and rural schools was recorded. The differences were the result of dispersed answers for motifs or artwork preferred by a lower number of pupils. These findings allow us to conclude that boys and girls like different motifs. This undoubtedly needs to be considered in direct art education work. In the visualisation of art tasks, quality artwork with different motifs has to be chosen, so as to enable all pupils a heartfelt perception of artwork from the rich vault of visual arts.

LITERATURA

1. Aissen-Crewett, M. (1989). Geschlechtsspezifische inhaltliche Unterschiede in Zeichnungen von Schulkindern. In: BDK 24, 1.
2. Aissen-Crewett, M. (1992). Kunstunterricht in der Grundschule. Braunschweig.
3. Barth, W. (2000). Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Hohengehren: Schneider-Verlag.
4. Bertscheit, R. (2001). Bilder werden Erlebnisse. Mitreisende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum. Verlag an der Ruhr.
5. Butina, M. (1997). Prvine likovne prakse. Ljubljana: Debora.

6. Duh, M. (2004). Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji. Maribor: Pedagoška fakulteta.
7. Duh, M., Vrlič, T. (2003). Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole: Priročnik za učitelje razrednega pouka. Ljubljana: Rokus.
8. Duh, M., Herzog, J. (2010). The relation of lower grade primary school pupils to motif in visual art. V: Arnaut, M. (ur.) III International scientific and expert conference Teacher Education for the future. Zenica, 22. i 23.04.2010; (str. 873–886). Pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
9. Kämpf-Jansen, H. (1990). Mädchenästhetik und Jungenästhetik. Aspekte einer geschlechtsspezifischen Ästhetischen Erziehung. V: Die Grundschulzeitschrift. Sammelband Ästhetische Erziehung 2. Seelze.
10. Kraguljac, M., Karlavaris, B. (1970). Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi. Beograd: Umetnička akademija v Beogradu.
11. Kruščević, D., Brajčić, M., Matijašević, I. (2009). A child and the art in the first and the second grade of the primary school. Revija za elementarno izobraževanje 2 (3-4), str. 121–135. Maribor, Pedagoška fakuklteta.
12. Likovni test. Pridobljeno dne 2.4.2010 s svetovnega spleta: http://www.pfmb.unimb.si/index.php?page_id=105&profesor_id=13.
13. Peez, G. (2007). Kunstunterricht heute – und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick. In: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht. Heft Juli/August 7-8, S. 5-8. Pridobljeno dne 25.2.2011 s svetovnega spleta: http://www.georgpeez.de/.
14. Schütz, H.G. (2002). Kunst und Analyse der Betrachtung. Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien. Hohengehren, Schneider Verlag.
15. Seyler, A. (2004). Wahrnehmen und Falschnehmen. Praxis der Gestaltpsychologie. Anabas Verlag, Frankfurt am Main.
16. Tavčar, L. (2001). Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji: Priročnik za kustose pedagoge, učitelje, vzgojitelje in starše. Ljubljana: Narodna galerija.
17. Učni načrt,(2004). Program osnovnošolskega izobraževanja. Likovna vzgoja. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
18. Uhlig, B. (2005). Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München, Koaped.
19. Wichelhaus, B. (1996). Mädchen und Jungen. Geschlechterdifferenz im Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht. Sammelband "Theorie". Friedrich Verlag.
20. Zupančič, T. (2009). Suvremena umjetnost i njena pedagoška vrijednost. Interdisciplinarni pristup učenju (str. 271–281). Rijeka: Učiteljski fakultet sveučilišta u Rijeci.

Dr. Matjaž Duh (1957), docent za specialno didaktiko likovne umetnost na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Sadjarska ulica 15/b 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 251 36 26
E-mail: matjaz.duh@uni-mb.si

Jerneja Herzog (1982), asistentka za specialno didaktiko likovne umetnosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Cankova 53/c, 9262 Cankova, SI; Telefon: (+386) 041 614 657
E-mail: jerneja.herzog@uni-mb.si

Dr. Petra Starbek, dr. Marjanca Starčič Erjavec, dr. Cirila Peklaj

Uporaba multimedije pri učenju genetike

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.091.3-055.1/.3

KLJUČNE BESEDE: učenje z multimediji, spol, poznavanje in razumevanje procesa izražanja genov, ohranjanje znanja in razumevanja

POVZETEK – Glavni namen raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v učinkovitosti učenja izražanja genov z multimediji in nekaterimi drugimi načini učenja med fanti in dekleti. V ta namen smo 468 dijakov, od tega 193 fantov in 275 deklet, štirih ljubljanskih srednjih šol razdelili v štiri eksperimentalne skupine: prva skupina se je učila smo z besedilom, druga z besedilom in slikami, tretja pri klasični uri in četrta z multimedijo. Vsak dijak je en teden pred učenjem rešil preizkus predznanja. Takoj po učenju je sledilo reševanje preizkusa znanja. Trajnost znanja in razumevanja smo preverili z reševanjem ponovnega preizkusa znanja po petih tednih po učenju. Rezultati naše raziskave kažejo, da uporaba multimedije ali vsaj besedila s slikami pri učenju izražanja genov prispeva k boljšemu znanju tako pri dekletih kot fantih ter boljši trajnosti znanja pri obeh spolih. Razlike med fanti in dekleti pa obstajajo v trajnosti razumevanja, kjer fantje ohranijo boljše rezultate pri učenju z multimedijo v primerjavi z ostalimi v eksperimetalnih skupinah. In nenazadnje, v naši raziskavi ni bilo pomembnih razlik med fanti in dekleti, ki so se učili z multimedijo niti v pridobljenem znanju in razumevanju niti v njuni trajnosti.

Original scientific paper

UDC 37.091.3-055.1/.3

KEYWORDS: learning with multimedia, gender, comprehension and understanding of gene expression, retention of knowledge and comprehension

ABSTRACT – The main goal of our study was to explore whether the use of multimedia in genetics instruction contributes more than other instructional modes to students' knowledge and comprehension, depending on their gender. In a quasi-experimental design, four comparable groups of 3rd and 4th grade high school students were taught the process of gene expression: group 1 was taught only by reading a text, group 2 by text supplemented with illustrations, group 3 in the traditional lecture format, and group 4 using multimedia that integrated two short computer animations. To be able to assess the students´ knowledge and comprehension throughout the whole research, all students were administered one pre-test, which they filled out one week before learning, and two post-tests, one immediately after learning in four different instructional modes and one after five weeks. The findings of our research lead to the conclusion that, when learning genetics, better learning outcomes of males and females can be obtained with the use of multimedia or at least with illustrations near text. The use of multimedia also leads to better retention of knowledge by both genders when compared to other experimental groups, but to better retention of comprehension only by males. And finally, there was no difference between males and females when learning with multimedia considering their acquisition of knowledge and improvement in comprehension as well as retention.

1. Uvod

Genetika je sodobna, hitro razvijajoča se znanost, ki dnevno prihaja do novih spoznanj. Tesno je povezana z drugimi naravoslovnimi vedami in je skupaj z njimi postala del našega vsakdana. V mislih imamo gensko spremenjeno hrano in organiz-

me, terapevtsko in razmnoževalno kloniranje ter odkrivanje vzrokov in načinov zdravljenja številnih sodobnih bolezni. Če želimo razumeti vlogo genov v našem življenju in njihov vpliv na celotno človeštvo, moramo najprej razumeti osnovne procese, povezane z njimi. Eden takšnih procesov je izražanje genske informacije v celicah, ki vodi do nastanka beljakovin.

Kljub svoji zanimivosti je genetika zahtevna veda, ki s svojo abstraktnostjo in zaradi težke predstavljivosti povzroča prenekatero težavo tako učiteljem, ki morajo vsebine predstaviti čim bolj nazorno in razumljivo, kot dijakom, ki morajo predstavljene vsebine dobro razumeti, če želijo ta spoznanja narediti uporabna in jih prenesti v vsakdanje življenje (Marbach-Ad in Stavy, 2000). Po besedah mnogih študentov je genetika najbolj zanimiva in predstavlja največji izziv med njihovim študijem (Ruiyong, 2004; Marbach-Ad, 2001). Z njimi se strinja mnogo učiteljev, ki hkrati opisujejo genetiko kot zelo zahteven predmet za poučevanje tako z jezikovnega kot vsebinskega vidika (Fink, 1990; Rode, 1995; Malacinski in Zell, 1996; Marbach-Ad, 2001; Tsui in Treagust, 2004, 2007).

S procesom izražanja genov se dijaki srečajo na področju biologije, genetike ali molekularne biologije že v srednji šoli, na ravni dodiplomskega ali podiplomskega izobraževanja pa ga spoznavajo še podrobneje. Od razumevanja tega procesa je v veliki meri odvisno razumevanje drugih znanj, ne samo s področja genetike in molekularne biologije, ampak tudi medicine, biotehnologije, agronomije in še bi lahko naštevali (Starbek in sod., 2010). Zato je še toliko bolj pomembno, kako te osnovne vsebine predstavimo učencem, saj med drugim s tem vplivamo na njihovo nadaljnje udejstvovanje na raznih področjih naravoslovnih znanosti.

V zadnjih desetletjih, ko je poleg znanosti hitro napredovala tudi tehnologija, se na področju izobraževanja razvijajo novi načini podajanja informacij. Tako v svetu kot pri nas raziskovalci razvijajo nove tehnologije, ki bi olajšale proces učenja in prispevale k boljšemu obvladovanju in razumevanju učnih vsebin. V zadnjih desetletjih se vse bolj uporabljajo multimediji, računalniki in internet. Zaradi lastnosti multimedijev, kot so privlačnost, zanimivost in preglednost, postajajo multimedijski programi vse bolj priljubljeni tudi v procesu izobraževanja. Na trgu lahko najdemo veliko izobraževalnih multimedijskih programov v obliki testov, izobraževalnih iger, animacij. Kljub temu, da je Richard Clark še leta 1985 trdil, da nova tehnologija ne pomeni doprinosa k uspešnejšemu učenju, danes multimediji učiteljem in učencem odpirajo nov izobraževalni svet ustvarjalnosti, saj omogoča interaktivno vključitev besedila, slik, video posnetkov in zvoka v sam pouk. Multimediji dobivajo svoje pomembno mesto v izobraževanju tudi pri nas. Z razvojem multimedijev in možnosti predstavitve vsebin s sodobnimi računalniškimi prijemi so se tudi pri nas na tržišču v zadnjih desetletjih pojavili številni izobraževalni sistemi za večplastno poučevanje vsebin s področja genetike in njej sorodnih disciplin, a zaradi relativne zahtevnosti tematike manjka poglobljenih študij o vplivu multimedijskih učnih pripomočkov na razumevanje in boljše obvladovanje učne snovi. Zato smo se v okviru raziskave odločili, da bomo primerjali učinkovitost učenja z multimediji v primerjavi s klasičnim

načinom učenja, učenjem z učbenikom in učenjem samo z besedilom, vse to v povezavi s spolom.

Kar nekaj raziskav potrjuje pozitiven vpliv multimedijev na učenje vsebin različnih področij (Najjar, 1998; Ainsworth, 1999; Sweller, 1999; Mayer, 2003). Ob pomoči multimedijev naj bi se učenje poenostavilo, postalo zanimivejše, učinkovitejše in samostojnejše (Krnel, 2008). Tudi odgovornost za dosežene rezultate naj bi se v tem primeru po Krnelu v večji meri prenesla na učence same. Whitnell in sod. (1994) v svoji raziskavi ugotavljajo, da so najučinkovitejši deli multimedijske predstavitve, ko gre za razumevanje pojmov tisti, ki se najbolj razlikujejo od klasičnega načina poučevanja, na primer računalniške animacije, tridimezionalne grafike in video posnetki. Po drugi strani je po njihovem mnenju vse tisto, kar štejemo h klasičnemu načinu poučevanja, četudi je del animacije, neučinkovito (npr. izpeljava enačbe na računalniku).

Raziskave o učinkovitosti različnih tehnologij, med njimi tudi multimediji, na učenje so bile med drugim izpeljane tudi na področju naravoslovja, znotraj tega na področju genetike. Za dojemanje dinamike določenih procesov, ki jih poučujemo znotraj genetike in njej podobnih modulov, je namreč potrebna dobra vizualizacija molekul in interakcij med njimi. To nam omogoča uporaba multimedijskih programov, ki abstraktno znanje približajo učencem tako, da postane razumljivejše in nazornejše. V raziskavah se je uporaba računalniških animacij, ki jih lahko najdemo tudi že na internetu, izkazala kot pozitiven prispevek k učenju (Marbach-Ad in sod., 2008; Starbek in sod., 2010).

Raziskave s področja učenja z multimediji so bile narejene tudi v povezavi s spolom. Proost in sod. (1997) so dokazali, da imajo ženske negativnejše mnenje o učenju z računalnikom in na drugi strani raje tradicionalne metode učenja kot moški. Razlike v odnosu do učenja z računalnikom naj bi bile posledica izkušenj, ki jih imajo moški in ženske z delom z računalnikom, in dejstva, da se ženske raje učijo v bolj socialnem okolju. Riding in Grimley (1999) sta raziskovala vpliv spola in učnega stila na uspešnost učenja pri enajstletnikih, ki so se učili naravoslovje s pomočjo multimedijev in na tradicionalen način. Izkazalo se je, da se fantje učijo hitreje, a bolj površno, dekleta pa počasneje, a natančnejše. Fantje so boljši, kadar njihov učni stil ustreza dani nalogi, pri dekletih učni stil ni tako pomemben, sploh kadar so pri učenju ali reševanju neke naloge časovno omejene. Barrett in Lally (1999) sta pri študentih preučevala vpliv spola pri učenju na daljavo z uporabo računalnikov. Izkazalo se je, da med spoloma na ravni učenja ni bilo razlik. Razlike pa so se pokazale pri komunikaciji. Presenetljivo so moški v tej raziskavi poslali več sporočil, ki so bila daljša in so vsebovala več socialnih elementov.

Passing in Levin (1999, 2000) sta med otroki v vrtcu preučevala, katere oblikovne posebnosti multimedijev so pomembnejše za fante in katere za dekleta. Izkazalo se je, da so med fanti in dekleti pomembne razlike tako v času, ki ga preživijo ob računalniških dejavnostih, kot v priljubljenosti oblikovnih posebnosti multimedijev. Te razlike sta avtorja pričakovala in jih navezala na biološke razlike med spoloma in

na stereotipne vzorce vedenja, ki v družbi veljajo za sprejemljive za fante oziroma dekleta. Rezultati raziskave so naslednji:

- fantje preživijo več svojega časa ob računalnikih kot dekleta in ob tem čutijo višje zadovoljstvo,
- fantje imajo raje zeleno in modro barvo, hitre menjave celotnih slik na ekranu, pomembni so jim navigacijski ukazi (naprej, nazaj) in igre, pri katerih je na ekranu opazno veliko gibanja, ob težavah pa uporabijo ukaz za pomoč, ki ga nudi računalniški program,
- dekleta imajo rada tipkanje kot del računalniške igre, veliko barvnih slik, ljubši sta jim rdeča in rumena barva, igre morajo biti bolj umirjene in večkrat potrebujejo zunanjo pomoč (npr. učiteljevo pomoč).

Youngova (2000) je iz svoje raziskave o razlikah med fanti in dekleti pri delu z računalnikom zaključila naslednje:

- fantje preživijo več časa za računalnikom tako v šoli kot doma,
- fantje so se strinjali, da so računalniki moška domena, dekleta so to zanikala,
- fantje so bili pri delu z računalnikom bolj samozavestni,
- kljub temu, da so bili fantje ob učenju z računalnikom deležni negativnejšega odnosa od učiteljev, to ni vplivalo na njihovo samozavest,
- kljub temu, da so dekleta ob delu z računalnikom od učiteljev dobila veliko spodbude, to ni vplivalo na izboljšanje njihove samopodobe.

Shany in Nachmias (2000) sta v svoji raziskavi ugotovila, da so pri učenju z multimediji uspešnejši tisti učenci, ki so vajeni uporabljati računalnik, saj so za uspešno učenje z računalnikom potrebna osnovna znanja in spretnosti obvladovanja le-tega. Kljub temu, da so v tej raziskavi preučevali uspešnost učenja z računalnikom, ki naj bi bil domena moških (Proost in sod., 1997), se tokrat niso pokazale pomembne razlike v uspešnosti učenja z računalnikom med fanti in dekleti. Zato smo tudi v raziskavi izhajali iz predpostavke, da med fanti in dekleti ne bo razlik v učinkovitosti učenja z multimediji. Sodobna družba je namreč zelo računalniško naravnana in se znanje uporabe računalnikov zahteva skorajda že na vseh področjih življenja. Tako fantje kot dekleta se že med šolanjem srečajo z osnovnimi principi uporabe računalnika, oboji ga tudi morajo uporabljati pri različnih aktivnostih, povezanih s šolo in učenjem.

2. Metodologija

2.1. Opredelitev problema

Zaradi opisanega v uvodnem delu smo se odločili, da bomo v raziskavi preverili vpliv multimedijev na učenje osnovnega procesa, ki se poučuje pri genetiki v srednjih

šolah, in sicer na proces izražanja genov. Glavni namen raziskave je bil ugotoviti razlike med vplivom multimedijev pri učenju genetike na znanje in razumevanje naučene snovi v primerjavi s tremi drugimi načini učenja med fanti in dekleti ter na razlike v trajnosti znanja in razumevanja med fanti in dekleti, kar smo preverili po petih tednih po učenju.

Oblikovali smo naslednji delovni hipotezi:

- Tako pri fantih kot pri dekletih bo uporaba multimedijev pri učenju genetike povečala znanje in razumevanje v primerjavi z učenjem z besedilom in sliko, s klasičnim učenjem in učenjem samo z besedilom.
- Tako pri fantih kot pri dekletih bo uporaba multimedijev pri učenju genetike povečala trajnost znanja in razumevanja v primerjavi z učenjem z besedilom in sliko, s klasičnim učenjem in učenjem samo z besedilom.

2.2. Vzorec

V raziskavi je bilo vključenih 468 dijakov 3. in 4. letnika dveh srednjih strokovnih šol in dveh gimnazij v Ljubljani, in sicer: Srednje šole za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani (SŠFKZ), Srednje zdravstvene šole v Ljubljani (SZŠ), Gimnazije Jožeta Plečnika Ljubljana (GJP) in Biotehničnega izobraževalnega centra, smer gimnazija (BIC). V vzorcu je bilo zajetih 193 moških (41,2%) in 275 žensk (58,8%), povprečne starosti 18,04 leta. Odstotek ženskih in moških v našem vzorcu je odraz razmerja med spoloma v srednješolskem izobraževanju na gimnazijah in v srednjem strokovnem izobraževanju. Vsi dijaki so sodelovali prostovoljno, kar so nam potrdili s posebno izjavo. Za vse dijake, ki v času raziskave še niso dopolnili 18 let, smo za sodelovanje pridobili pisno dovoljenje staršev.

2.3. Pripomočki

Za našo raziskavo smo sestavili preizkus predznanja in preizkus znanja. Prav tako smo pripravili učno enoto na temo izražanja genov za štiri eksperimentalne skupine:

- za skupino dijakov, ki so se učili samo z besedilom,
- za skupino dijakov, ki so se učili z besedilom in ustreznimi slikami,
- za učitelje, ki so poučevali dijake pri klasični uri,
- za skupino dijakov, ki so se učili s pomočjo multimedijev.

Za eksperimentalno skupino, ki se je učila izključno z besedilom, smo pripravili ključne vsebine opisane le z besedami, z izjemo vključene preglednice, ki je predstavljala genski kod. Besedilo smo sestavili na osnovi učbenika za gimnazije in srednje tehniške šole, avtorja Radovana Komela, z naslovom Genetika – Od dvojne vijačnice do kloniranja (2006), učbenika za gimnazije avtorjev Sama Krefta in Sonje Krapež z naslovom Genetika in evolucija (2006) in ameriškega učbenika avtorjev Solomon in

sod. z naslovom Biology (1996). Dijaki so med učenjem v besedilu lahko podčrtali ključne besede ali/in si naredili kratke izpiske.

Za skupino, ki se je učila z besedilom in slikami, smo besedilu prve skupine dodali ključne slike z opombami za ponazoritev opisanih struktur in procesov, zbranih iz vseh treh prej omenjenih učbenikov. Tudi v teh učnih pogojih so dijaki lahko v gradivu podčrtali ključne besede ali/in si naredili krajše izpiske.

Identičen material kot za skupino, ki se je učila z besedilom in slikami, smo pripravili za učitelje, ki so poučevali dijake v tretji eksperimentalni skupini, ki je bila deležna klasične frontalne učne ure, pri čemer je učitelj pred učenci risal potek posameznih procesov (tabelska slika). Dijaki so med razlago samoiniciativno delali zapiske.

Za četrto eksperimentalno skupino smo izdelali multimedijsko učno enoto s povzetkom ključnih vsebin in slikami, ki smo jih uporabili v skupini, ki se je učila z besedilom in slikami, pri čemer pa smo v predstavitev dodatno vključili dve animaciji, ki prikazujeta potek transkripcije (http://www.stolaf.edu/people/giannini/flashanimat/molgenetics/transcription.swf) in translacije (http://www.biostudio.com/demo_freeman_protein_ synthesis.htm). Obe animaciji sta bili vzeti s spleta in sta opremljeni z opombami v angleškem jeziku. Dijaki so se pri učenju z multimedijsko učno enoto razdelili v pare, saj je večina šol opremljena le z eno računalniško učilnico, ki je namenjena polovici dijakov enega razreda. Multimedijsko učno enoto so dijaki po potrebi lahko ustavili, jo pričeli od začetka in spet nadaljevali na želenem delu, prav tako tudi dodani animaciji. Zvok pri animacijah je bil izključen, saj je pripovedovalec povedal tisto, kar je bilo pri posameznih delih animacij podpisano in smo se s tem izognili podvajanju informacij.

2.3.1. Preizkus predznanja

S preizkusom predznanja smo ocenili predznanje dijakov v našem vzorcu. Preizkus predznanja je vseboval 14 vprašanj, ki so preverjala znanje in razumevanje podvajanja deoksiribonukleinske kisline (DNA) in zgradbe DNA. Od teh jih je 11 preverjalo poznavanje dejstev (npr. Kaj je osnovni gradnik katerekoli nukleinske kisline?), 3 pa razumevanje (npr. Napiši ime nukleotida, ki vsebuje bazo adenin). Vprašanja so bila različnih tipov: odprta, zaprta, za obkroževanje in dopolnjevanje. Cronbachov α koeficient zanesljivosti za celoten predpreizkus znanja za naš vzorec je znašal: $\alpha = 0.79$.

2.3.2. Preizkus znanja

S preizkusom znanja smo preverili znanje in razumevanje (to sta po Bloomu, 1956, prva nivoja znanja v njegovi klasifikaciji spoznavnih učnih ciljev) naučene snovi takoj po učenju v enem izmed štirih eksperimentalnih pogojev in nato ponovno po petih tednih, da smo ocenili trajnost pridobljenega znanja in razumevanja. Celotni preizkus znanja je vseboval 35 vprašanj različnih tipov, od katerih jih je 23 preverja poznavanje dejstev (npr. Poimenuj proces, v katerem nastane mRNA.), 12 pa razumevanje naučene snovi (npr. Napiši kodon, ki ustreza CAU antikodonu.). Cronbachov α

koeficient zanesljivosti za celoten preizkus znanja znaša: $\alpha = 0{,}92$; za znanje: $\alpha = 0{,}87$; in za razumevanje: $\alpha = 0{,}84$.

2.4. Potek raziskave

Raziskava je obsegala štiri eksperimentalne ure v vsakem izbranem razredu. V prvi uri smo dijake seznanili z namenom in potekom raziskave ter jim določili šifro (oznaka šole, razreda in zaporedna številka v redovalnici, npr. SŠFKZ4Fb10), ki so jo uporabili namesto podpisa pri reševanju vseh vprašalnikov in preizkusov znanja v raziskavi. V tej uri so dijaki reševali tudi preizkus predznanja, s katerim smo ocenili njihovo predznanje s področja poznavanja zgradbe nukleinskih kislin in podvajanja DNA, ki je proces delno soroden procesu transkripcije pri izražanju genov. Za reševanje preizkusa predznanja so imeli dijaki na voljo 20 minut. Druga in tretja eksperimentala ura sta bili izvedeni čez en teden, in sicer ena za drugo (blok ura). V prvi uri so se dijaki v določenih pogojih (z besedilom, z besedilom in slikami, pri klasični učni uri ali z multimedijo) učili izražanja genov, za kar so imeli na voljo 45 minut skupaj z uvodnimi navodili. V njih jim je učiteljica razložila, da imajo na voljo eno šolsko uro, v kateri naj se skušajo naučiti in čim bolje razumeti proces izražanja genov, iz česar bodo v naslednji šolski uri tudi preverjeni. V vsaki izbrani šoli so sodelovali štirje razredi in vsak razred je bil naključno izbran, v katerih učnih pogojih bo potekalo učenje izražanja genov. Po 45 minutnem učenju je sledilo reševanje preizkusa znanja, za kar so imeli dijaki na voljo 35 minut. Četrta eksperimentalna ura je bila izvedena po petih tednih, ko smo želeli preveriti trajnost pridobljenega znanja in razumevanja izražanja genov. Tako so dijaki ponovno pisali preizkus znanja. Ker smo podatke analizirali tudi glede na spol, smo podatke o spolu pridobili že pri prvi eksperimentalni uri, ko so na preizkusu predznanja poleg šifre označili tudi svoj spol.

2.5. Statistična obdelava podatkov

Statistično obdelavo podatkov smo pričeli z analizo variance preizkusa predznanja, in sicer z enosmerno analizo variance. Ker se je pokazala statistično pomembna razlika v predznanju med dekleti posameznih eksperimentalnih skupin, smo pri nadaljnji statistični obdelavi rezultate preizkusa predznanja uporabili kot kovariat in izvedli analizo kovariance posebej za fante in posebej za dekleta. Z Bonferronijevim Post-Hoc testom, ki je del analize kovariance, smo med seboj podrobneje primerjali uspeh fantov in deklet znotraj posameznih eksperimentalnih skupin. Ker nas je zanimala tudi primerjava rezultatov merjenih takoj po učenju in po petih tednih za vsak spol posebej, smo izvedli T-test. Nazadnje pa smo analizirali še razlike v uspehu fantov in deklet znotraj iste eksperimentalne skupine, za kar smo uporabili analizo kovariance.

3. Rezultati

3.1. Vpliv multimedijev na znanje in razumevanje ter njuno trajnost, ločeno pri fantih in pri dekletih

Pri analizi rezultatov se je pokazala statistično pomembna razlika v predznanju deklet med posameznimi eksperimentalnimi skupinami ($F(3,272)=24.35$, $p<0.001$). Zato smo analizo podatkov nadaljevali z analizo kovariance, rezultati katere so nam pokazali podrobnejše razlike med eksperimentalnimi skupinami v znanju in razumevanju fantov in deklet (tabela 1). Del analize kovariance je tudi Bonferronijev Post-Hoc test, katerega rezultate navajamo v tabeli 2 in 3.

Nato smo analizirali rezultate preizkusa znanja, in sicer tistega sklopa vprašanj, ki se je nanašal na preverjanje razumevanja. Analiza kovariance je pokazala, da med fanti posameznih eksperimentalnih skupin obstajajo statistično pomembne razlike v razumevanju naučene snovi ($F(3,189)=37.69$, $p<0.001$), prav tako med dekleti ($F(3,272)=56.76$, $p<0.001$) (tabela 1). Za podrobnejšo analizo smo uporabili Bonferronijev Post-Hoc test, ki je pokazal, da obstajajo statistično pomembne razlike v razumevanju le med določenimi skupinami fantov in določenimi skupinami deklet (tabela 2 in 3). Ugotovili smo, da so bili fantje, ki so se učili z besedilom in slikami, kot tudi tisti, ki so se učili z multimediji in pri klasični uri, pomembno boljši v razumevanju od fantov, ki so se učili samo z besedilom. Tudi fantje, ki so se učili z besedilom in slikami, so bili pomembno boljši od fantov, ki so se učili pri klasični uri. Med fanti, ki so se učili z besedilom in slikami, ter fanti, ki so se učili z multimedijo, pa ni bilo pomembnih razlik v razumevanju. Enako tudi med fanti, ki so se učili z multimediji, in tistimi, ki so se učili pri klasični uri. Pri dekletih smo naleteli na podoben rezultat, s to razliko, da je bilo razumevanje deklet, ki so se učila z multimediji, z besedilom in slikami ter pri klasični uri statistično gledano enakovredno in hkrati pomembno boljše od deklet, ki so se učila samo z besedilom.

Po petih tednih smo s ponovnim preizkusom znanja preverili trajnost pridobljenega znanja in razumevanja med fanti in med dekleti različnih eksperimentalnih skupin. Analiza kovariance rezultatov ponovnega preizkusa znanja, in sicer tistega sklopa vprašanj, ki preverja poznavanje podatkov – znanje, je pokazala, da med fanti posameznih eksperimentalnih skupin obstajajo statistično pomembne razlike v znanju na ponovnem preizkusu znanja ($F(3,189)=12.61$, $p<0.001$), prav tako tudi med dekleti ($F(3,272)=26.95$, $p<0.001$) (tabela 1). Bonferronijev Post-Hoc test je pokazal, da obstajajo statistično pomembne razlike v znanju na ponovnem preizkusu znanja le med določenimi skupinami fantov in deklet (tabeli 2 in 3). Fantje, ki so se učili z multimediji, so bili pomembno boljši v znanju na ponovnem preizkusu znanja v primerjavi s fanti ostalih eksperimentalnih skupin, ki so si bili v znanju statistično gledano enakovredni. Tudi dekleta, ki so se učila z multimediji, so bila pomembno boljša od deklet ostalih eksperimentalnih skupin. Pomembno boljša so bila tudi dekleta, ki so se učila z besedilom in slikami, v primerjavi z dekleti, ki so se učila samo z besedilom.

Med dekleti, ki so se učila z besedilom in slikami, in tistimi, ki so se učila pri klasični uri, pa ni bilo pomembnih razlik. Enako ni bilo razlik tudi med dekleti, ki so se učila pri klasični uri, in tistimi, ki so se učila samo z besedilom.

Tabela 1: Analiza kovariance (M, SE, F vrednost in statistična pomembnost razlik) znanja in razumevanja fantov in deklet, ki so se učili v različnih pogojih, merjenih takoj po učenju in ponovno po petih tednih

Uspeh	*EK-SK*	*Rezultati preizkusa znanja*				*Rezultati ponovnega preizkusa znanja*			
		fantje		*dekleta*		*fantje*		*dekleta*	
		M (SE)	*F (3,189)*	*M (SE)*	*F (3,271)*	*M (SE)*	*F (3,189)*	*M (SE)*	*F (3,271)*
Znanje	B	9.21 (0.51)	60.67***	10.12 (0.39)	83.61***	10.26 (0.66)	12.61***	11.68 (0.47)	26.95***
	BS	17.88 (0.54)		17.37 (0.40)		12.21 (0.69)		14.81 (0.47)	
	K	11.86 (0.53)		14.88 (0.42)		11.20 (0.68)		13.06 (0.49)	
	M	16.57 (0.51)		18.23 (0.42)		15.58 (0.65)		17.49 (0.50)	
Razume-vanje	B	2.77 (0.37)	37.69***	3.39 (0.29)	56.76***	4.17 (0.43)	7.92***	5.65 (0.32)	6.43***
	BS	8.07 (0.38)		8.02 (0.30)		4.34 (0.45)		6.58 (0.33)	
	K	5.74 (0.38)		7.34 (0.32)		3.54 (0.45)		5.04 (0.35)	
	M	6.88 (0.36)		7.64 (0.31)		6.34 (0.43)		6.76 (0.34)	

Opombe: M – aritmetična sredina, SE – standardna napaka, F – F vrednost, df – stopnje svobode, p – statistična pomembnost razlik: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$. Oznake eksperimentalnih skupin (EKSK): B – besedilo, BS – besedilo s slikami, K – klasična ura, M – multimedija.

Sledila je analiza kovariance rezultatov ponovnega preizkusa znanja, in sicer tistega sklopa vprašanj, ki je preverjal trajnost razumevanja. Analiza kovariance je pokazala, da med fanti posameznih eksperimentalnih skupin obstajajo statistično pomembne razlike v razumevanju na ponovnem preizkusu znanja ($F(3,189) = 7.92$, $p < 0.001$), prav tako tudi med dekleti ($F(3,272) = 6.43$, $p < 0.001$) (tabela 1). Zato smo analizo nadaljevali z Bonferronijevim Post-Hoc testom, ki je pokazal, da obstajajo statistično pomembne razlike v razumevanju na ponovnem preizkusu znanja med fanti in dekleti le nekaterih eksperimentalnih skupin (tabeli 2 in 3). Fantje, ki so se učili z multimediji, so bili po petih tednih pomembno boljši v razumevanju v primerjavi s fanti vseh ostalih eksperimentalnih skupin. Med ostalimi tremi skupinami fantov v razumevanju ni bilo statistično pomembnih razlik. Pri dekletih se je po petih

tednih izkazalo, da so več razumevanja ohranila tista dekleta, ki so se učila z multimediji, a le v primerjavi z dekleti, ki so se učila pri klasični uri. Tudi dekleta, ki so se učila z besedilom in slikami, so ohranila pomembno več razumevanja kot dekleta, ki so se učila pri klasični uri. Med dekleti, ki so se učila z multimediji, z besedilom in slikami ali samo z besedilom, pa ni bilo pomembnih razlik v trajnosti razumevanja.

Tabela 2: Rezultati Bonferronijevega Post-Hoc testa primerjave fantov v eksperimentalnih skupinah v rezultatih znanja in razumevanja ter njune trajnosti

Primerjava parov eksperimentalnih skupin fantov	*Znanje*	*Razumevanje*	*Trajnost znanja*	*Trajnost razumevanja*
	MD (SE) df = 1	*MD (SE) df = 1*	*MD (SE) df = 1*	*MD (SE) df = 1*
M – B	7.36 (0.72)***	4.11 (0.52)***	5.32 (0.92)***	2.16 (0.61)**
M – K	4.71 (0.73)***	1.14 (0.53)	4.39 (0.94)***	2.80 (0.61)***
BS – K	6.02 (0.76)***	2.33 (0.54)***	1.01 (0.98)	0.80 (0.63)
BS – B	8.67 (0.74)***	5.30 (0.53)***	1.95 (0.95)	0.16 (0.62)
K – B	2.65 (0.74)**	2.97 (0.53)***	0.94 (0.95)	–0.64 (0.62)
M – BS	1.31 (0.74)	–1.19 (0.53)	3.37 (0.95)**	2.00 (0.62)**

Opombe: MD – povprečje razlik, SE – standardna napaka, df – stopnje svobode, p – statistična pomembnost razlik: *** $p<0.001$, ** $p<0.01$, * $p<0.05$. Oznake eksperimentalnih skupin: B – besedilo, BS – besedilo s slikami, K – klasična ura, M – multimedija.

Tabela 3: Rezultati Bonferronijevega Post-Hoc testa primerjave deklet v eksperimentalnih skupinah v rezultatih znanja in razumevanja ter njune trajnosti

Primerjava parov eksperimentalnih skupin deklet	*Znanje*	*Razumevanje*	*Trajnost znanja*	*Trajnost razumevanja*
	MD (SE) df = 1	*MD (SE) df = 1*	*MD (SE) df = 1*	*MD (SE) df = 1*
M – B	8.11 (0.58)***	4.26 (0.45)***	5.81 (0.69)***	1.12 (0.50)
M – K	3.35 (0.58)***	0.31 (0.41)	4.43 (0.69)***	1.73 (0.45)**
BS – K	2.49 (0.58)***	0.68 (0.47)	1.75 (0.69)	1.54 (0.52)*
BS – B	7.25 (0.55)***	4.63 (0.39)***	3.14 (0.65)***	0.93 (0.43)
K – B	4.76 (0.58)***	3.95 (0.46)***	1.38 (0.69)	–0.61 (0.51)
M – BS	0.86 (0.58)	–0.37 (0.45)	2.68 (0.69)**	0.19 (0.50)

Opombe: MD – povprečje razlik, SE – standardna napaka, df – stopnje svobode, p – statistična pomembnost razlik: *** $p<0.001$, ** $p<0.01$, * $p<0.05$. Oznake eksperimentalnih skupin: B – besedilo, BS – besedilo s slikami, K – klasična ura, M – multimedija.

3.2. Primerjava rezultatov preizkusa znanja in ponovnega preizkusa znanja, ločeno za fante in dekleta različnih eksperimentalnih skupin

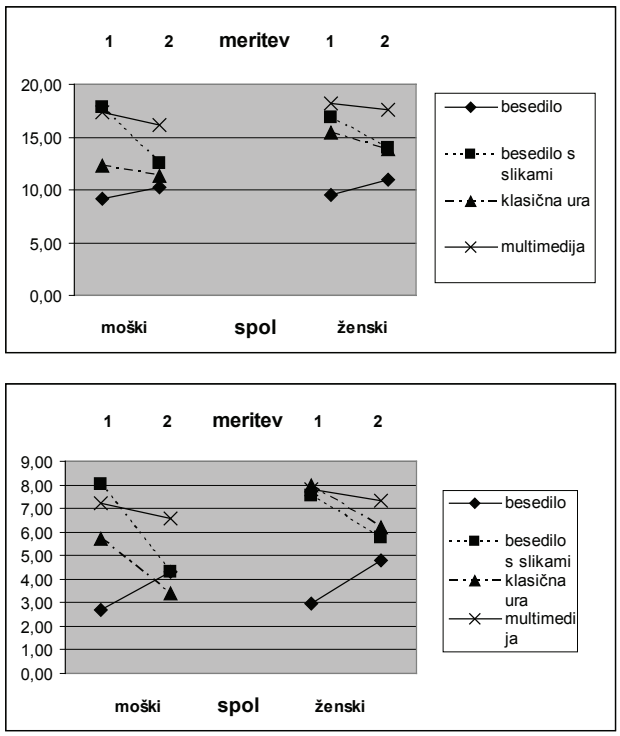
Ker smo želeli preveriti tudi statistično pomembnost razlik v rezultatih tako fantov kot deklet, doseženih na preizkusu znanja in ponovnem preizkusu znanja znotraj posameznih eksperimentalnih skupin, smo izvedli T-test.

T-test je pokazal, da so rezultati na preizkusu znanja tako pri sklopu vprašanj, ki preverja znanje, kot tistem, ki preverja razumevanje, statistično pomembno višji kot na ponovnem preizkusu znanja čez pet tednov v vseh eksperimentalnih skupinah tako pri fantih kot pri dekletih, razen pri fantih in dekletih, ki so se učili samo z besedilom in pri znanju fantov, ki so se učili pri klasični uri (slika 1). Rezultati pomembnosti razlik v znanju fantov takoj po učenju in čez pet tednov so sledeči: fantje, ki so se učili z besedilom in slikami ($t(45)=8.69$, $p<0.001$), fantje, ki so se učili z multimediji ($t(50)=4.28$, $p<0.001$), fantje, ki so se učili pri klasični uri ($t(45)=1.87$, $p=0.07$), in fantje, ki so se učili samo z besedilom ($t(49)=–2.62$, $p<0.05$). Rezultati pomembnosti razlik za znanje deklet so sledeči: dekleta, ki so se učila z besedilom in slikami ($t(70)=5.57$, $p<0.001$), dekleta, ki so se učila z multimediji ($t(63)=3.52$, $p<0.01$), dekleta, ki so se učila pri klasični uri ($t(65)=5.73$, $p<0.001$), in dekleta, ki so se učila samo z besedilom ($t(73)=–4.61$, $p<0.001$).

T-test smo uporabili tudi za primerjavo razumevanja med fanti in med dekleti različnih eksperimentalnih skupin takoj po učenju in po petih tednih. Rezultati pomembnosti razlik v razumevanju pri fantih so sledeči: fantje, ki so se učili z besedilom in slikami ($t(45)=9.72$, $p<0.001$), fantje, ki so se učili z multimediji ($t(50)=2.80$, $p<0.01$), fantje, ki so se učili pri klasični uri ($t(45)=14.50$, $p<0.001$), in fantje, ki so se učili samo z besedilom ($t(49)=–5.48$, $p<0.001$).). Rezultati pomembnosti razlik v razumevanju pri dekletih so sledeči: dekleta, ki so se učila z besedilom in slikami ($t(70)=6.26$, $p<0.001$), dekleta, ki so se učila z multimediji ($t(63)=3.24$, $p<0.01$), dekleta, ki so se učila pri klasični uri ($t(65)=7.45$, $p<0.001$), in dekleta, ki so se učila samo z besedilom ($t(73)=–8.84$, $p<0.001$). Kljub temu, da sta znanje in razumevanje tako pri fantih kot dekletih, ki so se učili samo z besedilom, v petih tednih pomembno narasla, sta pri obeh spolih ostala med najnižjimi.

Do vzrokov, zakaj je pri fantih in dekletih, ki so se učili samo z besedilom, prišlo do porasta znanja in razumevanja, smo prišli skozi intervjuje, ki smo jih opravili z učiteljicami, ki so učile te skupine dijakov. Povedale so nam, da sta bila znanje in razumevanje dijakov po učenju samo z besedilom med našo raziskavo zelo nizka. Ker je bila snov, ki so se je učili del redne učne snovi, iz katere so bili dijaki naknadno tudi ocenjeni, so jim učiteljice snov v času petih tednov še enkrat razložile. Zato moramo rezultate trajnosti znanja in razumevanja fantov in deklet, ki so se učili samo z besedilom, interpretirati z veliko previdnostjo in jih ne smemo primerjati z rezultati ostalih skupin dijakov.

Slika 1: Znanje (A) in razumevanje (B) fantov in deklet, ki so se učili v različnih pogojih takoj po učenju (meritev 1) in po petih tednih (meritev 2).



Na sliki 1 lahko vidimo tudi, da je bil uspeh deklet pri večini merjenj višji od fantov. Z analizo kovariance smo preverili statistično pomembnost teh razlik. Izkazalo se je, da med fanti in dekleti ni bilo razlik v znanju in razumevanju, ko so se učili samo z besedilom (znanje: $F(1,123)=0.17$, $p=0.69$; razumevanje: $F(1,123)=0.58$, $p=0.45$) in ko so se učili z multimediji (znanje: $F(1,114)=2.34$, $p=0.13$; razumevanje: $F(1,114)=1.19$, $p=0.28$). Prav tako velja tudi za tudi trajnost njihovega znanja in razumevanja pri učenju z besedilom (trajnost znanja: $F(1,123)=0.59$, $p=0.44$; trajnost razumevanja: $F(1,123)=0.85$, $p=0.36$) in učenju z multimedijo (trajnost znanja: $F(1,114)=3.77$, $p=0.06$; trajnost razumevanja: $F(1,114)=1.76$, $p=0.19$). V skupini, ki se je učila z besedilom in slikami, je bilo znanje fantov višje od deklet ($F(1,116)=4.06$, $p<0.05$), pri razumevanju ($F(1,116)=1.27$, $p=0.26$) in trajnosti znanja pa ni bilo razlik ($F(1,116)=2.63$, $p=0.11$). V trajnosti razumevanja pa so bila boljša dekleta ($F(1,116)=7.20$, $p<0.01$). V skupini, ki se je učila pri klasični uri, pa so bila tako v znanju in njegovi trajnosti kot tudi v razumevanju in trajnosti razumevanja boljša dekleta (znanje: ($F(1,111)=27.47$, $p<0.001$); razumevanje: ($F(1,111)=19.40$, $p<0.001$; trajnost znanja: ($F(1,111)=24.93$, $p<0.001$; trajnost razumevanja: ($F(1,111)=27.88$, $p<0.001$).

4. Razprava

V raziskavi smo preučevali povezavo med uspešnostjo učenja z multimedijo in spolom, da bi tako prispevati k boljšemu razumevanju vpliva multimedijev na učenje fantov in deklet. Pri tem smo se pri definiciji multimedijev oprli na Jonassena (2000) in Schnotza (2008), ki multimedije definirata kot kombinacijo tehničnih naprav, s katerimi učencu predstavimo učne vsebine preko animacij, zvokov, filma, 3D-grafike. Medtem ko smo učenje z besedilom in slikami, za razliko od Mayerja (2001, 2008), ki ta način šteje k multimedijem, v naši raziskavi obravnavali kot "klasičen" način učenja, saj gre za učenje z učbenikom. Zato smo tudi učenje z besedilom in slikami primerjali z učenjem z multimediji.

Preverili smo vpliv uporabe multimedijev pri učenju izražanja genov na pridobljeno znanje in razumevanje snovi v primerjavi z drugimi, starejšimi in bolj preizkušenimi pa tudi raziskanimi načini učenja (učenje samo z besedilom, z besedilom in slikami in učenje pri klasični frontalni učni uri, ki jo vodi učitelj) – vse to v odvisnosti od spola. Poleg tega nas je zanimala tudi trajnost pridobljenega znanja in razumevanja, kar v večini dosedanjih raziskav še ni bilo preverjeno.

Našo prvo hipotezo, ki se glasi: "Tako pri fantih kot pri dekletih bo uporaba multimedijev pri učenju genetike povečala znanje in razumevanje v primerjavi z učenjem z besedilom in slikami, s klasičnim učenjem in učenjem samo z besedilom.", sprejemamo le delno, saj je bilo znanje pri fantih in pri dekletih, ki so se učili z multimediji, višje le od fantov in deklet, ki so se učili pri klasični uri ali samo z besedilom, razumevanje pa le od fantov in deklet, ki so se učili samo z besedilom.

Analiza znanja je torej pokazala, da so največ znanja pridobili tisti fantje in tista dekleta, ki so se učili z besedilom in slikami, ter tisti, ki so se učili z multimediji. Za njimi so se uvrstili fantje in dekleta, ki so se učili pri klasični učni uri, in najniže tisti, ki so se učili samo z besedilom. Enako razmerje se je pokazalo tudi pri analizi razumevanja, z eno izjemo: v razumevanju so bili fantje in dekleta, ki so se učili z multimediji, uspešnejši le od tistih, ki so se učili samo z besedilom.

V naši raziskavi so se tako potrdile ugotovitve mnogih raziskav, ki so dokazale pozitiven vpliv multimedijev na učenje (Hanley in sod., 1995; Michas in Berry, 2000; Al-Seghayer, 2001; Mayer, 2001; Noe in Noe, 2001; Twersky in sod., 2002; Lewalter, 2003; Rotbain in sod., 2006; Tsui in Treagust, 2003, 2004, 2007; Eilam in Poyas, 2008; Marbach-Ad in sod., 2008; Hidrion in Jamet, 2008; Ward in Walker, 2008) ali pokazale enakovreden učinek učenja z multimediji in z besedilom in slikami (Lewalterjeva, 2003; Guan, 2009; Morrison in Tversky 2001; ChanLin, 1998; Starbek, 2010). Kljub temu, da v omenjenih raziskavah uspeha niso analizirali glede na spol, se je v naši raziskavi izkazalo, da je učenje z mutlimediji med uspešnejšimi načini učenja tako pri fantih kot dekletih. Ne pa tudi najuspešnejši način učenja, saj je po naših podatkih enakovreden učenju z besedilom in slikami, pri analizi razumevanja tudi klasičnemu učenju.

Našo drugo hipotezo, ki se glasi: "Tako pri fantih kot pri dekletih bo uporaba multimedijev pri učenju genetike povečala trajnost znanja in razumevanja v primerjavi z učenjem z besedilom in sliko, s klasičnim učenjem in učenjem samo z besedilom.", pa sprejemamo skoraj v celoti, saj so fantje in dekleta, ki so se učili z multimediji, po petih tednih pokazali pomembno višje znanje od ostalih fantov in deklet, fantje tudi najboljše razumevanje, medtem ko so dekleta, ki so se učila z multimediji, pokazala boljše razumevanje samo od deklet, ki so se učila pri klasični uri.

Analiza trajnosti znanja, ki smo ga merili po petih tednih po učenju, je torej pokazala, da je bilo znanje pri fantih, ki so se učili z multimediji, pomembno višje od ostalih fantov, tako tistih, ki so se učili z besedilom in slikami, kot tistih, ki so se učili pri klasični uri in samo z besedilom. Trajnost znanja ostalih fantov je bila med seboj enakovredna. Enako je bilo opaženo tudi pri trajnosti znanja deklet. Izjema je bila le ta, da so bila v trajnosti znanja boljša tudi dekleta, ki so se učila z besedilom in slikami, od tistih, ki so se učila samo z besedilom. Pri trajnosti razumevanja se je samo pri fantih pokazala statistično pomembna prednost tistih, ki so se učili z multimediji, pred ostalimi, ki so si bili v trajnosti razumevanja enakovredni. Dekleta, ki so se učila z multimediji, so bila v trajnosti razumevanja pomembno boljša le od tistih, ki so se učila pri klasični uri. Enako so bila v trajnosti razumevanja boljša tudi dekleta, ki so se učila z besedilom in slikami, od tistih, ki so se učila pri klasični uri. Med ostalimi dekleti pa v trajnosti razumevanja ni bilo statistično pomembnih razlik. Z vidika trajnosti znanja in razumevanja glede na rezultate naše raziskave lahko multimedijem pripišemo pomemben pozitiven vpliv, razen pri trajnosti razumevanja deklet. Sicer je bila uspešnost fantov in deklet, ki so se učili z multimediji po petih tednih, pomembno višja od ostalih skupin. S temi ugotovitvami se lahko navežemo na sklepe raziskave, ki sta jo izpeljala Ward in Walker (2008), v kateri sta ugotovila, da je ohranjanje znanja in razumevanja povezano s stopnjo poglobljenosti v učno snov. Na to lahko vplivamo s kombinacijo več posrednikov učne snovi hkrati (multimediji), kar naj bi po njunih izsledkih poglobilo in s tem izboljšalo učenje, posledično pa tudi priklic znanja. S tem se strinja tudi Ainsworthova (2008). V raziskavi Rohrerja in Pashlerja (2007) pa se je pokazalo, da je v času devetih tednov znanje upadlo najmanj v skupini, ki se je učila z multimediji. In to se je z izjemo trajnosti razumevanja deklet po petih tednih potrdilo tudi v naši raziskavi.

Ko smo primerjali uspešnost učenja z multimediji fantov in deklet, se je izkazalo, da med njimi ni pomembnih razlik. Prav tako tudi ne med tistimi, ki so se učili samo z besedilom. Tako v teh dveh eksperimentalnih skupinah med fanti in dekleti skozi celotno raziskavo ni prišlo do pomembnih razlik niti v znanju niti v razumevanju. Glede na omenjene rezultate smo potrdili spoznanja mnogih raziskovalcev, ki ob primerjavi učinkovitosti učenja z multimedijo med spoloma niso našli razlik (Barrett in Lally, 1999; Shany in Nachmias, 2000).

Morda bi razloge za enako učinkovitost učenja z multimediji pri fantih in dekletih lahko iskali v enem izmed sklepov raziskave, ki sta jo izvedla Passing in Levin (1999, 2000) na populaciji otrok v vrtcih. V tej raziskavi se je namreč pokazalo, da imajo

dekleta raje rdeče in rumene odtenke barv v računalniških igricah, medtem ko imajo fantje raje modre in zelene odtenke. Podlaga naše multimedijske predstavitve je bila rdeča, ikone za sprehajanje po menijih pa rumene. Tako je bila z oblikovnega stališča multimedijska predstavitev v naši raziskavi bolj blizu dekletom. Prav tako tudi oblika obeh animacij, saj je bil potek samih animacij sorazmerno počasen, kar po že omenjeni raziskavi Passinga in Levina (1999, 2000) bolj ustreza dekletom kot fantom. S tega vidika so imela pri učenju z multimedijo verjetno prednost dekleta, in bi pričakovali, da bodo pri učenju z multimediji dekleta uspešnejša od fantov, a niso bila. Torej je na uspešnost učenja vplival še kakšen drug dejavnik, ki je omogočil prednost fantom in tako privedel do enake učinkovitosti učenja z multimediji pri fantih in dekletih. Morda je bilo to samo delo z računalnikom, ki naj bi bilo po nekaterih raziskavah bliže fantom kot dekletom, saj več svojega časa preživijo ob delu z njim ter ob tem čutijo višje zadovoljstvo kot dekleta (Proost in sod., 1997; Passing in Levin, 1999, 2000; Young, 2000).

Nenazadnje, naši rezultati se skladajo tudi z rezultati Proosta in sod. (1997), ki so ugotovili, da imajo ženske negativnejše mnenje o učenju z računalnikom in veliko raje klasičen način učenja. V naši raziskavi so bila dekleta po klasičnem načinu učenja namreč uspešnejša od fantov tako v znanju kot razumevanju pa tudi njuni trajnosti.

Kljub opisanim razlikam med spoloma pa je treba izpostaviti, da se je pri analizi vpliva različnih spremenljivk na znanje in razumevanje dijakov izkazalo, da je imel spol zelo majhen, v določenih vidikih pa celo nepomemben vpliv na znanje in razumevanje ter njuno trajnost v primerjavi s predznanjem in načinom učenja (Starbek, 2011).

5. Sklep

Izsledki naše raziskave kažejo, da multimediji z dvema animacijama pozitivno vpliva na pridobitev znanja in razumevanja učne snovi tako pri fantih kot dekletih. Še pomembnejši je njen vpliv, ko primerjamo trajnost znanja in razumevanja fantov in deklet, ki so se učili z multimediji, in tistih, ki so se učili z besedilom in slikami, pri klasični uri ali samo z besedilom. Poleg tega se je v naši raziskavi izkazalo, da so si po učenju z multimediji ali samo z besedilom fantje in dekleta po pridobljenem znanju in razumevanju ter njuni trajnosti med seboj enakovredni. Medtem ko so bila dekleta po učenju pri klasični uri skozi celotno raziskavo uspešnejša od fantov.

Če izhajamo iz ugotovitev naše raziskave, nas verjetno ne preseneča splošni višji uspeh deklet tako v osnovnih kot srednjih šolah, saj dekletom, bolj kot fantom, ustreza klasičen način učenja, ki zaenkrat prevladuje v naših šolah. Poleg tega se je pokazalo, da se trenutno šolajo generacije otrok, ki odraščajo ob računalnikih, tako da jim delo in učenje z njimi ne predstavlja večjih ovir, zaradi česar v raziskavi ni prišlo do pomembnih razlik med fanti in dekleti, ko jih primerjamo v uspešnosti učenja z multimediji. V raziskavi se je potrdilo spoznanje mnogih raziskovalcev, da je učenje

z multimediji enako uspešno kot učenje z besedilom in slikami – torej učbenikom. Opozoriti pa moramo, da je bila trajnost znanja in razumevanja pri fantih in dekletih po učenju z besedilom in slikami pomembno nižja kot po učenju z multimediji.

Iz rezultatov raziskave lahko naredimo nekaj sklepov, pomembnih za pedagoško prakso:

- V učenju z multimediji so fantje enako uspešni kot dekleta, torej je uporaba multimedijev v učnem procesu dobrodošla, saj ne dela razlik med spoloma, kot je to na primer opaziti pri klasičnem učenju.
- V znanju so fantje in dekleta po učenju z multimediji boljši od fantov in deklet, ki se učijo pri klasični uri ali samo z besedilom, torej je primerno ure popestriti z učenjem z multimediji ali z literaturo, da razbijemo monotonost pouka, hkrati pa zagotovimo visoko učinkovitost učenja.
- V razumevanju so fantje in dekleta, ki se učijo z multimediji, boljši le od fantov in deklet, ki se učijo samo z besedilom, torej učenje samo z besedilom v primeru učenja zahtevnih vsebin ni priporočljivo.
- V trajnosti znanja in razumevanja so fantje, ki se učijo z multimediji, boljši od ostalih skupin fantov, torej je uporaba multimedijev še toliko bolj dobrodošla, ko želimo, da učenci naučeno znanje ohranijo skozi čas.
- V trajnosti znanja so dekleta, ki se učijo z multimediji, boljša od ostalih skupin deklet.
- V trajnosti razumevanja so dekleta, ki se učijo z multimediji, boljša le od deklet, ki se učijo med klasično uro.
- Dekleta pridobijo več znanja in razumevanja v primerjavi s fanti, ko se učijo pri klasični uri, torej moramo biti pri takšnih urah pozornejši na fante in njihovo sledenje učni uri.
- Pri uspešnosti učenja samo z besedilom ni razlik med fanti in dekleti, a je uspeh v primerjavi z ostalimi načini učenja najnižji, zato tega način učenja ne priporočamo.

Petra Starbek, Ph.D., Marjanca Starčič Erjavec, Ph.D., Cirila Peklaj, Ph.D.

Use of multimedia in genetics instruction

According to Krnel (2008), multimedia has a big potential for learning throughout the entire life of a person due to its positive influence on the learning process. That was the issue we wanted to research in our study. The topic students had to learn in our study was gene expression – one of the basic topics in the field of genetics. This process involves protein synthesis and helps us to understand how our genes influence our body characteristics, how we can create new organisms by changing their genes, and it also reveals some aspects of certain diseases. Due to the topical theme, we wanted to test the

influence of multimedia on learning gene expression and compare it with the influence of other instructional modes.

The main goal of the study was to explore whether the use of multimedia in genetics instruction contributed more to students´ knowledge and comprehension than other instructional modes. We were also concerned with the influence of different instructional modes on the retention of acquired knowledge and improvement in comprehension, which we measured after five weeks after learning.

The study included 468 students, grades 12 and 13 from four different high schools in Ljubljana, Slovenia. A quasi-experimental design was used. In each of the four high schools, four different classes were included and randomly assigned to one of the experimental conditions: group 1 was taught only by reading a text, group 2 by text supplemented with illustrations, group 3 in the traditional lecture format, and group 4 through multimedia that integrated two short computer animations. All students were subjected to the research procedure three times. The first meeting was dedicated to the introduction of the study aims. In order to estimate their prior knowledge, students then wrote a pre-test. On the second occasion after one week, the students learned for 45 minutes about gene expression in one of the four experimental conditions. Immediately afterwards they wrote a post-test. The third occasion took place after five weeks, when the students were re-tested with the same post-test.

The data were first analysed with the one-way analysis of variance. Due to the difference between students in four experimental groups with regard to their prior knowledge, we continued the analysis with the repeated measures of covariance in order to find the main differences between the groups learning in different instructional modes and between measurements (immediately after learning and after five weeks). Then the univariate analysis of covariance was calculated for each experimental group and each measurement. Further differences were calculated with the Bonferroni Post-Hoc test. In order to establish the differences between the first and the second measurement on each instructional mode we used the paired-samples T test.

Our results show that with regard to the acquisition of knowledge and improvement in comprehension the highest scores of post-test immediately after learning were found in the multimedia and the text and illustration groups, and the lowest in the text only group. With respect to the measure of the retention of acquired knowledge, the traditional study group showed the highest retention. When measuring the retention of improved comprehension, the multimedia group was significantly better than all the other groups. However, in scores of the post-test after five weeks, considering separately the scores of knowledge and comprehension, the multimedia group was the most successful one, followed by the text and illustration and traditional study groups. From these results we can conclude that in our research multimedia or at least illustrations near text had improved learning of gene expression. And also that multimedia had the greatest influence on the retention of comprehension and overall scores of post-test after five weeks. The traditional lecture format proved to be one of the most unsuccessful learning forms, with the exception of learning only with text, where unexpected influence on the

students´ retention of knowledge and comprehension appeared. Namely, the students who learned only with a text during our research did not gain sufficient knowledge and comprehension to be graded. So their teachers had to explain to them the subject matter again before writing the second post-test.

Important conclusions can be drawn from the present study. First, the use of multimedia – animations or at least illustrations or motion pictures – as an addition to text during learning contributes to the acquisition of knowledge as well as to the improvement in comprehension. Second, multimedia also contributes to the retention of knowledge and comprehension. Our results confirm the belief of many researchers in this field that multimedia has a great potential in a learning situation. But we must not forget that success in learning is influenced by many other variables and is not guaranteed by learning with multimedia. Thus, in the field of modelling multimedia presentation, there are some important principles that have to be considered in order to make the best use of multimedia during learning. It is not just any kind of multimedia that can be of any use. Tvarsky and his colleagues (2002, p. 258) express this thought with the following sentence: "Like all good things, animation must be used with care."

LITERATURA

1. Ainsworth, S.E. (1999). The functions of multiple representations. Computers & Education, 33, št. 2-3, str. 131–152.
2. Ainsworth, S.E. (2008). The educational value of multiple representations when learning complex scientific concepts. V: Gilbert, J.K., Reiner, M, Nakhlel, M. (ur.). Visualization: Theory and Practice in Science Education. New York: Springer, str. 191–208.
3. Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. Language Learning and Technology, 5, str. 202–232.
4. Barrett, E., Lally, V. (1999). Gender differences in an online learning environment. Journal of Computer Assisted Learning, 15, št. 1, str. 48–60.
5. ChanLin, L.J. (1998). Animation to teach students of different knowledge levels. Journal of Instructional Psychology, 25, št. 3, str. 166 –175.
6. Clark, R.E. (1985.) Confounding in educational computing research. Journal of Educational Computing Research, 1, št. 2, str. 137–148.
7. Eilam, B., Poyas, Y. (2008). Learning with multiple representations: Extanding multimedia learning beyond the lab. Learning and Instruction, 18, št. 4, str. 368–378.
8. Fink, P.A. (1990). An interactive, 3D model of protein synthesis. The American Biology Teacher, 52, št. 5, str. 274–275.
9. Guan, Y.H. (2009). A Study on the Learning Efficiency of Multimedia-Presented, Computer-Based Science Information. Educational Technology & Society, 12, št. 1, str. 62–72.
10. Hanley, J., Herron, C., Cole, S. (1995). Using video as advance organizer to a written passage in the FLES classroom. The Modern Language Journal, 79, št. 1, str. 57–66.
11. Hidrio, C., Jamet, E. (2008). Learning from a Multimedia Explanation: A Comparison of Static Pictures and Animation. V: Rouet, J.F, Lowe, R., Schnotz, W. (ur.), Understanding Multimedia Documents. Springer Science + Business Media B.V, str. 103–118.
12. Jonassen, D. (2000). Computers as mindtools for school: Engaging Critical Thinking (2. izd.). Upper Saddle River, NJ, Merrill.
13. Komel, R. (2006). Genetika: od dvojne vijačnice do kloniranja. 1. izd. Ljubljana, Založba Rokus.

14. Kreft, S., Krapež, S. (2006). Genetika in evolucija: biologija za gimnazije.1. izd. Ljubljana, Modrijan.
15. Krnel, D. (2008). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku v nižjih razredih osnovne šole. Naravoslovna solnica, 13, št. 1, str. 6–12.
16. Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. Learning and Instruction, 13, št. 2, str. 177–189.
17. Malacinski, G.M., Zell, P.W. (1996). Manipulating the Invisible: Learning molecular biology using inexpensive models. The American Biology Teacher, 58, št. 7, str. 428–432.
18. Marbach-Ad, G. (2001). Attempting to break the code in student comprehension of genetic concepts. Journal of Biological Education, 35, št. 4, str. 183–189.
19. Marbach-Ad, G., Stavy, R. (2000). Students' cellular and molecular explanations of genetic phenomena. Journal og Biological Education, 34, št. 4, str. 200–205.
20. Marbach-Ad, G., Rotbain, Y., Stavy, R. (2008). Using Computer Animation and Illustration Activities to Improve High School Students´ Achievement in Molecular Genetics. Journal of Research in Science Teaching, 45, št. 3, str. 273–292.
21. Mayer, R.E. (2001). Multimedia learning. New York, Cambridge University Press.
22. Mayer, R.E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instruction design methods across different media. Learning and Instruction, 13, št. 2, str. 125–139.
23. Michas, I.C., Berry, D.C. (2000). Learning a procedural Task: Effectiveness of Multimedia Presentations. Applied Cognitive Psychology, 14, št. 6, str. 555–575.
24. Morrison, J.B., Tversky, B. (2001). The (in)effectiveness of animation in instruction. V: Jacko V.J., Sears A. (ur.), Extended Abstracts of the ACM Conference on Human Factors in Computing Systems. Seattle, ACM, str. 377–378.
25. Najjar, L.J. (1998). Principles of educational multimedia user interface design. Human Factors, 40, št. 2, str. 311–323.
26. Neo, M., Neo, K.T.K. (2001). Innovative teaching: Using multimedia in a problem-based learning environment. Educational Technology & Society, 4, št. 4, str. 19–31.
27. Passing, D., Levin, H. (1999). Gender interest differences with multimedia learning interface. Computers in Human Behavior, 15, št. 2, str. 173–183.
28. Passing, D., Levin, H. (2000). Gender Pregerences for Multimedia interfaces. Journal of Computer Assisted Learning, 16, št. 1, str. 64–71.
29. Proost, K, Elen, J., Lowyck, J. (1997). Effects of Gender on Perceptions of and Preferences for Telematic Learning Environments. Journal of Research on Computering and Education, 29, št. 4, str. 370–384.
30. Riding, R., Grimley, M. (1999). Cognitive style, gender and learning from multimedia materials in 11 year old children. British Journal of Educationla Technology, 30, št. 1, str. 43–56.
31. Rode, A.R. (1995). Teaching protein synthesis using a simulation. American Biology Teachers, 57, št. 1, str. 50–53.
32. Rohrer, D., Pashler, H. (2007). Increasing Retention Without Increasing Study Time. Pridobljeno dne 29.06.2010 s svetovnega spleta: http://www.pashler.com/Articles/RohrerPashler2007CDPS.pdf.
33. Rotbain, Y., Marbach-Ad, G., Stavy, R. (2006). Effect of Bead and Illustration Models on High School Students´Achievement in Molecular Genetics. Journal of Research in Science Teaching, 43, št. 5, str. 500–529.
34. Ruiyong, W. (2004). How to teach students to gain an understanding of genetics – thinking as a geneticist. V: Department of Biological Science and Technology, Peat, M., King, M. (eds.). The China Papers, Nanjing University, št. 4, str. 1–6.
35. Schnotz, W. (2008). Why Multimedia Learning is not Always Helpful? V: Rouet, J.F., Lowe, R., Schnotz, W. (ur.), Understanding Multimedia Documents. Springer Science Business Media B.V., str. 17–41.
36. Shany, N., Nachmias, R. (2000). The Relationship Between Performance in a Virtual Course and Thinking Styles, Gender, and ICT Experience. Science and Technology Educational Center.

Tal-Aviv University. Pridobljeno dne 02.08.2010 s svetovnega spleta: http://muse.tau.ac.il/publications/64.pdf.
37. Solomon, E.P, Berg, L.R., Martin, W.D., Villee, C. (1996). Biology. 4th Ed. Saunders College Publishing, str. 1229.
38. Starbek, P. (2011). Uporaba multimedijskih učnih pripomočkov pri poučevanju genetike in njihov vpliv na razumevanje in pomnjenje snovi ter motiviranost dijakov. Doktorska disertacija, Biotehniška fakulteta, Ljubljana, str. 142.
39. Starbek, P., Starčič Erjavec, M., Peklaj, C. (2010). Teaching genetics with multimedia results in better acquisition of knowledge and improvement in comprehension. Journal of Computer Assisted Learning, 26, št. 3, str. 214–224.
40. Sweller, J. (1999). Instructional design in technical areas. Camberwell, Australia, ACER Press, str. 168.
41. Tsui, C.Y., Treagust, D.F. (2003). Genetics reasoning with multiple external representations. Research in Science Education, 33, št. 1, str. 111–135.
42. Tsui, C.Y., Treagust, D.F. (2004). Motivational aspects of learning genetics with interactive multimedia. The American Biology Teacher, 66, št. 4, str. 277–285.
43. Tsui, C., Treagust, D.F. (2007). Understanding Genetics: Analysis of Secondary Students´ Conceptual Status. Journal of Research in Science Teaching, 44, št. 2, str. 205–235.
44. Tversky, B., Morrisony, B.J., Betrancourt M. (2002). Animation: Can it facilitate? International Journal Human-Computer Studies, 57, str. 247–262.
45. Ward, P.J., Walker, J.J. (2008). The Influence of Study Methods and Knowledge Processing on Academic Success and Long.Term Recall of Anatomy Learning by First-Year Veterinary Students. Anatomical Sciences Education, 1, št. 2, str. 68–74.
46. Whitnell, R.M., Fernandes, E.A, Almassizadeh, F., Love, J.C., Dugan, B.M., Sawrey, B.A., Wilson, K.R. (1994). Multimedia Chemistry Lectures. Journal of Chemical Education, 71, št. 9, str. 721–725.
47. Young, B.L. (2000). Gender Differences in Student Attitudes towards Computers. Journal of Research on Computing in Education, 33, št. 2, str. 204–213.

Dr. Petra Starbek (1978), profesorica biologije na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani.
Naslov: Zdravstvena pot 1, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 031 554 439
E-mail: petra.starbek@gmail.com

Dr. Marjanca Starčič Erjavec (1971), izredna profesorica za molekulsko biologijo na Oddelku za biologijo Biotehniške fakultete v Ljubljani.
Naslov: Večna pot 111, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 320 34 02
E-mail: marjanca.starcic.erjavec@bf.uni-lj.si

Dr. Cirila Peklaj (1961), redna profesorica za pedagoško psihologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 241 11 58
E-mail: cirila.peklaj@ff.uni-lj.si

Dr. Alenka Lipovec, Eva Ferk

Matematično znanje za poučevanje

Pregledni znanstveni članek

UDK 37-057.875

KLJUČNE BESEDE: bodoči učitelji, matematično znanje za poučevanje, podkoncepti, poučevanje učiteljev, didaktično znanje vsebine

POVZETEK – Pomemben dejavnik izobraževanja učiteljev je njihova priprava na učinkovito poučevanje. Nerealno je pričakovati, da bodo v razred stopili kot strokovnjaki, zato smo z raziskavo želeli prikazati izzive, ki jim bodo na svoji poklicni poti izpostavljeni. Pomembna kompetenca vsakega učitelja je razstavljanje učnih ciljev na podkoncepte, ki predstavlja obliko specializiranega matematičnega znanja za poučevanje. Pomembna je za učenje iz lastnega poučevanja ter s tem tudi izboljšanje lastnih metod. Štiriintrideset bodočih učiteljev je reševalo naloge, ki imajo specifični učni cilj. Preizkusili so se v ocenjevanju, analiziranju in predvidevanju učenčevih odgovorov ter pokazali, da znajo opredeliti matematične podkoncepte učnih ciljev, ki so potrebni za učinkovito poučevanje.

Author review

UDC 37-057.875

KEYWORDS: mathematical knowledge for teaching, sub-concepts, pedagogical content knowledge, pre-service teacher education

ABSTRACT – An important factor in the education of pre-service teachers is their preparation for effective teaching. It is unrealistic to expect graduates to enter the classroom as expert teachers. Our goal is to show the challenges they will be exposed to. An important competence of every teacher is unpacking learning goals into sub-concepts, which represents a form of specialized mathematical knowledge for teaching. It is important for teachers to be able to learn from their teaching and thereby improve their own methods. Thirty-four pre-service teachers completed the tasks with a specific learning goal. They were tested in evaluating, analyzing and anticipating students' responses, and showing that they could identify mathematical sub-concepts of learning goals necessary for effective teaching.

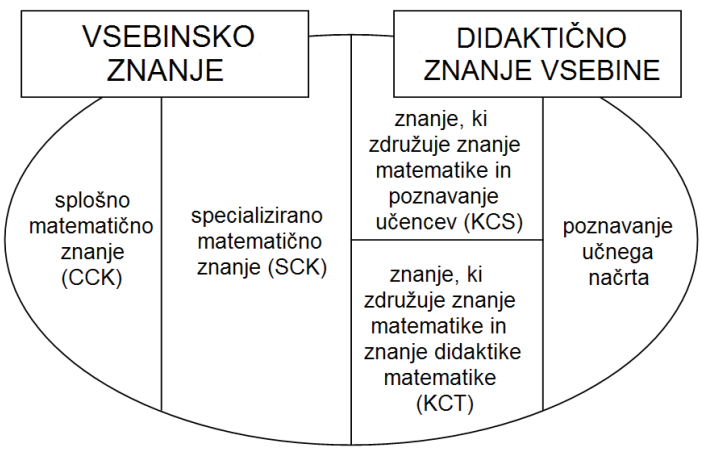
1. Uvod

Znanje za poučevanje (angl. *Pedagogical Content Knowledge*, PCK) je znanje, ki ga učitelji potrebujejo za opravljanje dela (Shulman, 1986). PCK se nanaša na sposobnost učitelja, da pretvori vsebino v obliko, ki je pedagoško močna in prilagodljiva razlikam v sposobnostih in ozadju študentov. To znanje učitelje razlikuje od znanstvenikov. Gre bolj za organiziranost in uporabo tega znanja kot za kakovost in količino le-tega. Znanje izkušenih učiteljev je organizirano s perspektive poučevanja in se uporablja kot osnova za pomoč učencem, znanstvenikovo znanje pa je organizirano z raziskovalne perspektive in predstavlja podlago za izgradnjo novega znanja (Veal in MaKinster, 1999). Dodatno se zdi, da splošna načela didaktike niso nujno neposredno prenosljiva na različna predmetna področja, kar je za matematiko ugotovil DeBock s sodelavci (2007). Shulmanova opredelitev znanja za poučevanje (1986) je k splošnemu didaktičnemu in vsebinskemu znanju dodala pomembna načela – katere vsebine

so učencem zanimivejše, zahtevnejše, katere reprezentacije so uporabnejše za učenje določenih vsebin. Gre za edinstveno znanje, ki povezuje vsebino z vidiki učenja in poučevanja (Ball, Lubienski in Mewborn, 2001). Način, na katerega učitelji povežejo svoje vsebinsko (kaj vedo o tem, kar poučujejo) z lastnim didaktičnim znanjem (kaj vedo o poučevanju), je del procesa pedagoškega razumevanja (Turnuklu in Yesildere, 2007).

Silverman in Thompson (2008) pregledno opisujeta razvoj pojma PCK od leta 1985, ko sta Leinhardt in Smith posebej poudarila pomen učiteljevega konceptualnega razumevanja matematike. Vodilni raziskovalci na področju matematike Ball, Hill in Bass (2005) ter Thompson in Thompson (1996) izpostavljajo, da poučevanje razumevanja snovi zahteva posebno matematično znanje za poučevanje (Silverman in Thompson, 2008). Uvedli so termin "matematično znanje za poučevanje" (angl. *Mathematical Knowledge for Teaching*, MKT). Ball, Thames in Phelps so leta 2008 predstavili dopolnjen Shulmanov model.

Slika 1: Razdelan Shulmanov model (Ball, Thames in Phelps, 2008).



Zgornje štiri komponente si lahko ogledamo na primeru odštevanja večmestnih števil. Izvedba računa 721 – 263 = 548 se na primer nanaša na prvo komponento – CCK. KCS je tesno povezana z vsebino učnega načrta in vključuje učiteljevo védenje o učenčevih napačnih predstavah, na primer učitelj vidi, da je učenec odštel manjšo od večje številke. Ko učitelj učinkovito pomaga učencu pri odpravljanju te napake, smo na področju KCT. SCK predstavlja matematično znanje, ki je nad tistim, ki se pričakuje od dobro izobraženih odraslih oseb (učitelj razume, *zakaj* odštevamo 3 od 11 oziroma zakaj 6 prištejemo 1 in nato odštevamo od 12).

Specializirano vsebino znanja (ang. Special Content Knowledge, SCK) predstavljajo spretnosti in znanja, potrebna za razstavljanje matematičnih ciljev/konceptov v podcilje/podkoncepte (Morris, Hiebert in Spitzer, 2009). Je izrazito matematično

znanje, vendar ni nujno matematično znanje, znano matematikom (Ball, Thames in Phelps, 2008; Kahan, Cooper in Bethea, 2003). Učitelj, ki bi znal razstaviti učni cilj, bi lahko analiziral in izboljšal svoje poučevanje, načrtoval učno uro z obravnavo podkonceptov, predvidel idealne učenčeve odgovore ali napačno razumevanje, pripravil naloge za preverjanje razumevanja itd. Torej, razstavljanje učnega cilja je koristno, saj s tem vsak učitelj izboljša način poučevanja in identificira področja, kjer so potrebne izboljšave.

Čeprav je koncept MKT široko raziskovan v mednarodnih vodah, nam za slovensko področje ni uspelo najti niti ene empirične raziskave s tega področja. Zaradi pomembnosti področja smo izvedli empirično raziskavo, katere namen je raziskati stanje SCK bodočih učiteljev matematike ter ga primerjati s stanjem ameriških sovrstnikov in na osnovi rezultatov podati napotke za učinkovitejše izobraževanje. Kot sta zapisala že Powell in Hanna (2006), je prepletanje matematičnega znanja in učiteljevih pedagoških kompetenc ključnega pomena za izboljšanje učenčevih matematičnih dosežkov. Z raziskavo smo želeli prikazati izzive, ki jim bodo izpostavljeni bodoči učitelji na svoji poklicni poti, in jim želeli omogočiti vpogled na pričakujočo pot. Naš namen je bil odkriti načine, kot na primer podporne in nepodporne kontekste, s katerimi bodo skozi čas pridobili znanja in spretnosti, ki so potrebne za uspešno razstavljanje učnih ciljev.

2. Metodologija

Originalna raziskava je bila izvedena na ameriški univerzi na 30-ih bodočih učiteljih (Morris, Hiebert in Spitzer, 2009). Rezultati so bili objavljeni v Journal for Research in Mathematics Education, edini JCR reviji s področja didaktike matematike. Z uporabo enakega instrumentarija med našimi študenti smo želeli preveriti njihovo matematično znanje za poučevanje. Zanimalo nas je, ali rezultati bodočih učiteljev poleg vsebinskega, ki se nahaja v učnih načrtih, prikazujejo dovolj dodatnega znanja za učinkovit začetek delovne poti. Uporabili smo deskriptivno kavzalno neeksperimentalno metodologijo pedagoškega raziskovanja.

2.1. Vzorec

V raziskavi, ki temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu, je sodelovalo 34 bodočih učiteljev dvopredmetnega pedagoškega študija Matematika in ... na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru v študijskem letu 2009/2010. Študenti obiskujejo program, ki vključuje matematične, splošne (multimedija, uvod v računalništvo, osnove fizike) in pedagoške predmete. Prav tako v 3. letniku preživijo dva tedna na praksi v osnovni šoli in v 4. letniku dva tedna na srednji šoli. 18 od 34-ih bodočih učiteljev je zaključevalo 3. letnik, 16 pa 4. letnik.

Bodoči učitelji se pri didaktiki matematike, ki jo izvajamo v 3. in 4. letniku, osredotočajo na znanje, ki ga bodo potrebovali kot učitelji. Naučijo se razložiti matematične ideje na način, da jih učenci razumejo, kako ocenjevati odgovore itd., vendar pa se ne nanašajo na podkoncepte. Ravno zato ne pričakujemo večje uporabe podkonceptov, saj pri študiju ni posebej izpostavljeno razstavljanje učnih ciljev.

2.2. Raziskava in postopki

Podane so bile štiri pisne naloge, ki vključujejo ulomke in koncepte decimalnih števil. Namen nalog je bil oceniti udeleženčevo opredelitev podkonceptov, ki so potrebni za doseganje učnih ciljev, in jih tudi uporabiti.

Naloga 1: Predvidevanje učenčevega idealnega odgovora

V navodilih je opredeljen učni cilj seštevanja ulomkov v 7. razredu in štirje problemi. Vsi začnejo z: Rešite (nekaj) z uporabo (nečesa), vendar sledijo različne metode reševanja (kompleta za ulomke, risanja modela na list karo papirja, metoda skupnega imenovalca in uporabo denarja, kjer 24 kovancev po 1 cent predstavlja celoto). Udeležence smo prosili, da napišejo učenčev idealen odgovor za vsak problem, ki bi jih prepričal, da le-ta razume učni cilj.

> Anja je učenka v vašem razredu. Predstavljajte si, da Anja obvlada učni cilj. **Pojasnite, kako bi Anja odgovorila na vsakega od štirih problemov. Kaj bi Anja morala narediti in REČI (točno), da bi vas prepričala, da razume koncept, na katerem temelji seštevanje ulomkov?**
>
> Problem 1: Rešite $\frac{1}{4}+\frac{3}{8}$ z uporabo kompleta za ulomke.
>
> Prepričan bom, da Anja razume koncepte, na katerih temelji seštevanje ulomkov, če je REKLA in naredila naslednje med reševanjem tega problema:
>
> (Predstavljajte si, da je to EDINI problem, ki ga Anja reši za vas; to je EDINI dokaz, na podlagi katerega boste presodili, ali Anja razume koncepte seštevanja ulomkov. Uporabite natančno besedilo, ki želite, da ga Anja uporabi, ko rešuje to nalogo).

Pri metodi "skupni imenovalec" je nalogo mogoče rešiti brez razumevanja katerega od podkonceptov (uporabimo postopek), pri karo papirju pa lahko problem rešimo le s premislekom in uporabo podkonceptov. Nekateri problemi določene podkoncepte skrijejo, drugi prinesejo njihovo identifikacijo (tabela 1).

Namerno razstavljanje se pokaže pri udeležencih, ki so dosegli več točk na podpornih nalogah (potrebna uporaba podkonceptov za rešitev problema, npr. problem 2), in manj na nepodpornih (npr. problem 3). Pri problemih, ki zahtevajo razmišljanje o danem podkonceptu, je mogoče, da so bodoči učitelji konstruirali učenčev odgovor brez eksplicitnega razstavljanja učnih ciljev. Toda za probleme, ki ne zahtevajo razmišljanja o danem podkonceptu, je majhna verjetnost za konstrukcijo učenčevega odziva, ki se nanaša na podkoncept.

Tabela 1: Podpornost kontekstov

Podkoncept		*Komplet ulomkov*		*Karo papir*		*Skupni imenovalec*		*Denar*	
1	Količina je opredeljena kot 1.	*skrije*	*prikaže*	*skrije*	*prikaže*	*skrije*	*prikaže*	*skrije*	*prikaže*
2	Zaradi razdelitve 1 v n enakih delov dobimo enote velikosti 1/n (lastnost imenovalca).	X			X	X			X
3	Števec predstavlja število enot velikosti 1/n.		X		X	X			X
4	Seštevanca morata biti izraževana v isti velikosti enote.		X		X	X			X
5	Seštevanca morata biti združena.		X		X		X	X	
6	Vsota mora biti izražena v obliki enote velikosti 1/n.		X		X		X	X	

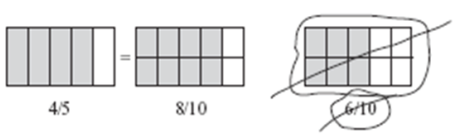
Opomba: Pri nalogah 1 in 4 bodo v prihodnje podkoncepti oštevilčeni (1–6) in se bodo nanašali na zgornje podkoncepte.

Naloga 2: Vrednotenje učenčevega nepravilnega odgovora

Naloga je sestavljena iz opisa šolske ure, ki jo bodoči učitelji preberejo, nato pa vrednotijo odgovor učenke (učenci bodo primerjali ulomke ter poznali koncept, na katerem temelji ta primerjava). Bodoči učitelji odgovorijo na vprašanje: "Nika je podala napačen odgovor. Česa Nika ne razume o konceptu, na katerem temelji primerjava ulomkov?". Lekcija temelji na uporabi kompleta za ulomke in vključuje problem, kjer učenci razmišljajo o tem, ali bi raje imeli eno količino ali drugo.

Marjetka: »Če bi imela $\frac{6}{10}$, bi imela 2 več kot $\frac{4}{5}$. Izbrala bi $\frac{6}{10}$, da bi imela več denarja.«

Nace: »$\frac{4}{5} = \frac{8}{10}$. $\frac{8}{10}$ je več kot $\frac{6}{10}$. Seveda bi vzel $\frac{4}{5}$ €. Ali vi ne bi?« Narisal je tudi naslednje:



Nika: »Hočem $\frac{6}{10}$. Je večje.« Nika nariše naslednjo sliko, da zadosti svojemu odgovoru:

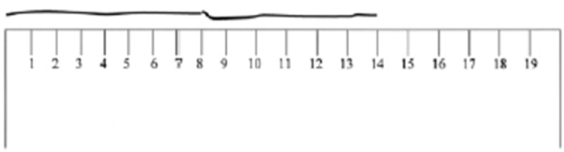


Naloga 3: Ocenjevanje učenčevega pravilnega dela

Naloga vključuje odzive učenke Maje, bodoči učitelji pa ocenjujejo Majino razumevanje učnega cilja (učenci bodo seštevali decimalna števila in poznali koncept, na katerem temelji ta operacija). Čeprav so Majini odgovori pravilni, bi lahko bili podani z malo več razumevanja/nerazumevanja učnega cilja.

Problem 2: Sara je imela dva kosa vrvi. En kos je dolg 0,08 metra, drugi kos pa 0,06 metra. Kako dolgo vrv ima Sara?

Maja je napisala: »Zapomnila sem si, da je 0,01 metra enako kot centimeter. Torej sem vzela ravnilo in nekaj preje, ki sta mi pomagala pri rešitvi problema. Uporabila sem ravnilo, da sem dobila en kos preje, ki je bil dolg 8 centimetrov. Nato sem naredila še enega, ki je bil dolg 6 centimetrov. Potem sem ju združila in uporabila ravnilo, da sem ugotovila, koliko je rezultat.«



Videla sem, da je skupaj 14 centimetrov, torej sem vedela, da bo odgovor 0,14 metrov.

Naloga 4: Analiziranje učne ure

Naloga zahteva branje besedila učne ure, ki je razdeljena na dva dela: v prvem obrazložimo postopek za seštevanje ulomkov enakih imenovalcev. Učenci podajo pravilne odgovore, toda ker poznajo postopek, njihovi odgovori zahtevajo malo ali nič obvladovanja učnega cilja. V drugem delu pa učenci sami ugotavljajo, kako sešteti ulomka z različnima imenovalcema. Zdi se, da se učenci produktivno borijo s koncepti učnega cilja (učenci bodo seštevali ulomke in poznali koncepte, na katerih temelji ta operacija), vendar ne najdejo pravilnega odgovora.

Bodoči učitelji ocenijo učinkovitost lekcije, spremenijo/dopolnijo enega od dveh segmentov ter obrazložijo preureditev.

[začetek 2. segmenta] *Gospa Golob: »Večina vas razume, kako seštevamo ulomke, ko so imenovalci enaki. Kaj se zgodi, če so imenovalci različni?« Gospa Golob na tablo napiše naslednji problem:* $\frac{1}{2}+\frac{1}{3}=$ ___. *»Kaj mislite kakšen bo odgovor? Zakaj ne delate malo sami na problemu, da vidimo, kaj boste dobili? Dala vam bom nekaj časa. Ne pozabite, lahko narišete slike in uporabite komplete ali uporabite vse, kar veste o ulomkih.« Po 5 minutah gospa Golob povpraša, če je kdo dobil odgovor.*

Saša: »Narisala sem čokoladico in jo razdelila na dva dela. Narisala sem še eno čokoladico in jo razdelila na tri dele. Nato sem označila 1 del na vsaki čokoladi. To mi je dalo 2 dela in vseh delov je bilo 5. Torej je odgovor 2/5.«

Jaka: »Uporabil sem komplet ulomkov. Vzel sem 1 rumen kos za $\frac{1}{2}$ *in 1 zelen kos za* $\frac{1}{3}$. *Ko sem ju združil, je bilo, kot da bi bila 1. Mislim, da je 1.«*

Luka: »Narisal sem sliko in je bilo videti, da je skoraj 1.«

2.3. Kodiranje

Učni cilj naloge 1 so Morris, Hiebert in Spitzer (2009) v originalni raziskavi razstavili v šest podkonceptov, ki so potrebni za dosego učnega cilja (prvi stolpec tabele 1). Za vsakega izmed štirih problemov so bile bodočim učiteljem dodeljene točke 0, 1 ali 2 za vsak podkoncept:

- 0 točk: udeleženec ni omenil podkoncepta,
- 1 točka: udeleženec je uporabil podkoncept, toda ni razložil vzroka za uporabo, ali pa je podal nejasno in nepopolno razlago,
- 2 točki: udeleženec uporablja podkoncept na način, ki kaže resnično razumevanje.

Tabela 2: Primeri predvidevanj idealnih odgovorov pri problemu Rešite račun 1/4 + 3/8 z risanjem modela na list karo papirja

Podkoncept	*1 točka*	*2 točki*
1	Anja mora razložiti pomen celote.	Anja je narisala 8 (ali 16, 24,...) kvadratkov, ki predstavljajo celoto.
2	Anja najprej pobarva 2 od 8 kvadratkov, da bi označila …, nato pobarva 3 od 8 kvadratkov, da bi pokazala ….	Pri ulomku … bo Anja pobarvala 2 kvadratka, saj mora celoto razdeliti na 4 enake dele, da bo enota velikosti …. Za predstavitev ulomka … bo Anja pobarvala 1 kvadratek, saj mora celoto deliti na 8 enakih delov.
3	Anja najprej pobarva 2 od 8 kvadratkov, da bi označila…, nato pobarva 3 od 8 kvadratkov, da bi pokazala ….	Anja pove, da bosta dva pobarvana kvadratka predstavljata …, trije pa ….
4	Anja vidi iz slike, da je ….	Ulomka, ki ju mora Anja sešteti, morata imeti enak imenovalec. Iz slike vidi, da … predstavlja dva kvadratka, torej je … enako kot …. To je res, ker je ena osmina dvakrat manjša kot ….
5	Anja prešteje vse pobarvane kvadratke in dobi rezultat 5.	Anja lahko sešteje pobarvane kvadratke. Ima dva kvadratka velikosti … (predstavljata četrtine) in tri kvadratke velikosti (predstavljajo osmine). Skupaj ima torej 5 kvadratkov.
6	Anja ugotovi, ker je 5 od 8 kvadratkov pobarvanih, je vsota ….	Anja iz slike vidi, da bo ima pobarvanih 5 kvadratkov velikosti (enota je …) torej bo vsota ulomkov enaka ….

V drugem delu smo ugotavljali nanašanje na podkoncepte pri obrazložitvi izbire problema z največjim potencialom, da razkrije učenčevo razumevanje učnega cilja. Rezultat 0 pomeni, da se niso nanašali na podkoncepte, rezultat 1 pa kaže, da so se.

Učna cilja 2. in 3. naloge smo razgradili na podkoncepte, učni cilj pri 4. nalogi pa je enak kot učni cilj pri 1. nalogi.

3. Rezultati in interpretacija

Naloga 1: Predvidevanje učenčevega idealnega odgovora

Prvi del naloge je bil določen s štirimi problemi, ki od udeležencev zahtevajo konstrukcijo idealnih učenčevih odgovorov. Tabela 3 prikazuje doseganje vsaj 1 točke za posamezen podkoncept pri vsaj enem problemu. Torej se 41 odstotkov in več udeležencev nanaša na, ali uporablja podkoncepte na način, s katerim navajajo razumevanje podkonceptov, odstotek bodočih učiteljev, ki pa so dosegli 1 ali 2 točki, je 79-odstoten in več. Rezultati podpirajo zaključek, da večina razume ali vsaj uporablja oziroma se nanaša na matematične podkoncepte vsaj za podporne kontekste (glej tabelo 1) in kaže zmožnosti samostojne opredelitve podkonceptov učnih ciljev.

Tabela 3: Doseganje točk za vsak podkoncept na vsaj enem problemu v prvem delu naloge 1

Podkoncept	*Skupaj*	
	vsaj ena "2"	*vsaj ena "1" ali ena "2"*
1	47	88
2	41	79
3	50	91
4	71	97
5	71	97
6	56	94

Za vsakega udeleženca smo identificirali najvišji rezultat po podkonceptih, na primer, če je prejel rezultate 1, 0, 2 in 2 za prvi podkoncept, potem je najvišji rezultat tega bodočega učitelja za prvi podkoncept 2 točki. Nato smo sešteli najvišje število točk za vsakega od šestih podkonceptov ter tako za vsakega bodočega učitelja dobili skupno število točk, ki je lahko med 0 in 12. Povprečno skupno število točk ($M = 9{,}59$, $SD = 2{,}52$) implicira, da so bodoči učitelji zmožni z razumevanjem opredeliti mnoge od matematičnih konceptov. Ker je povprečna ocena posameznih problemov (tabela 4) bistveno nižja od povprečne skupne ocene, bodoči učitelji kljub ustreznemu znanju niso spontano razstavili učnih ciljev za nepodporni kontekst.

V tabeli 4 lahko vidimo primerjavo rezultatov med štirimi problemi. Na primer: pri karo papirju je kar 82 odstotkov bodočih učiteljev prejelo 1 ali 2 točki za nanašanje na prvi podkoncept, malce nižji rezultat je pri denarju (41% bodočih učiteljev). To sta problema, ki zahtevata udeležbo celote v rešitvi problema. Pri problemih, ki niso izrecno zahtevali te ideje pri reševanju, pa so dosegli bistveno manj točk: nihče ni prejel točke pri skupnem imenovalcu.

Rezultati prikazujejo ustrezno znanje za opredelitev podkonceptov le takrat, ko ti kontekst podpirajo. Vendar pa udeleženci spontano ne sprožijo strategij za opredelitev podkonceptov in jih nato uporabijo za konstrukcijo odgovorov.

Tabela 4: Nanašanje na posamezen podkoncept

Podkoncept	*Povprečna ocena*			
	Komplet ulomkov	*Karo papir*	*Skupni imenovalec*	*Denar*
	M = 4,76 (SD = 2,40)	*M = 6,12 (SD = 2,98)*	*M = 4,09 (SD = 1,31)*	*M = 4,03 (SD = 2,74)*
1	38	82	0	41
2	41	71	3	29
3	74	74	0	41
4	79	79	94	44
5	76	76	94	68
6	76	71	91	68

V drugem delu naloge so morali bodoči učitelji razmisliti o tem, kaj problem zahteva od učencev, in to povezati z analiziranjem učnega cilja. Pri nanašanju na podkoncepte smo ugotovili, da se kar 73,5 odstotka bodočih učiteljev pri izbiri problema ni nanašalo na noben podkoncept, preostalih 26,5 odstotka bodočih učiteljev pa se je nanašalo na enega ali več podkonceptov, ki so jih upravičili po svoji izbiri.

Tabela 5: Izbira problema, ki najbolje prikazuje dosego učnega cilja

Problem	*Odstotek izbire problema*	*Odstotek izbire in nanašanja na podkoncepte*
Komplet	12	0
Karo papir	26,5	44
Skupni imenovalec	44	20
Denar	17,5	33

Tabela 5 prikazuje, da je največ udeležencev izbralo problem 3, čeprav so pri tem problemu dosegli zelo nizek rezultat v prvem delu (M = 4,09). Zdi se, da so problem 3 izbrali, ker gre za tradicionalno poučevan način v slovenskem šolskem prostoru, kar je v skladu z ugotovitvami Hiebert in sod. (2007), ki ugotavljajo, da na bodoče učitelje še vedno vplivajo izkušnje, ki so jih pridobili skozi leta v razredu kot učenci.

O tem, ali se približno polovica bodočih učiteljev zaveda, da bi znanje učencev vrednotili skozi koncept, ki ga sami ne razumejo poglobljeno, bi bila potrebna dodatna raziskava.

Naloga 2: Vrednotenje učenčevega nepravilnega odgovora

Tabela 6 prikazuje odstotke bodočih učiteljev, ki so prejeli 0, 1 ali 2 točki za vsakega od štirih podkonceptov pri ocenjevanju učenčevega nepravilnega odgovora. Povprečni skupni rezultat izmed 8 možnih točk je bil 1,76 (SD = 1,44). Da so odstotki, ki naj bi prikazovali dobro razumevanje podkonceptov (zadnji stolpec), manjši od 10 odstotkov, priča o tem, da bodoči učitelji ne identificirajo potrebnih podkonceptov, da bi ocenili učenčev odgovor, ko kontekst ne pritegne njihove pozornosti na posamezen podkoncept. Nikin odgovor kaže na nerazumevanje koncepta celote. Predvidevali bi nanašanje na ta podkoncept, vendar pa besedilo učne ure vključuje uporabo kompleta ulomkov, zato je mogoče, da bodoči učitelji na koncept celote niso pomislili. Kljub temu, da se je kar 88 odstotkov bodočih učiteljev nanašalo na idejo celote v drugih kontekstih (pri karo papirju, pri denarju itd., tabela 3), se je le 15 odstotkov bodočih učiteljev nanašalo na podkoncept, ko so analizirali Nikin odgovor (tabela 6). Vidimo predvsem nanašanje na pomen enakovrednih ulomkov (Nika je primerjala ulomka z različnima števcema), kar kaže navezovanje udeležencev na ideje, ki so Niki manjkale. Rezultati potrjujejo ugotovitev, da imajo bodoči učitelji ustrezno znanje za opredelitev podkonceptov, vendar to storijo le v podpornem kontekstu (Hiebert in sod., 2007).

Tabela 6: Odstotek bodočih učiteljev, ki so prejeli 0, 1 ali 2 točki za vsak podkoncept pri drugi nalogi

Podkoncept	*0 točk*	*1 točka*	*2 točki*
Količina je opredeljena kot 1.	85	12	3
Zaradi razdelitve 1 v n enakih delov, dobimo enote velikosti 1/n.	56	35	9
Števec predstavlja število enot velikosti 1/n.	73	21	6
Količine so lahko zastopane v drugačnih, enakovrednih ulomkih.	32	62	6

Ugotavljamo, da konceptualno znanje (znanje povezovanja več podkonceptov) bodočih učiteljev matematike šepa, kar so pokazale tudi mednarodne raziskave (Lenhardt in Smith, 1985, v Silverman in Thompson, 2008).

Naloga 3: Vrednotenje učenčevega pravilnega dela

Bodoči učitelji so opredelili ideje, ki jih Maja razume/ne razume o seštevanju decimalnih števil. V tabeli 7 smo združili rezultate bodočih učiteljev, ki so se sklicevali na posamezen podkoncept učnega cilja. Povprečna ocena je bila 1,06 (SD = 1,28) od 8 možnih točk.

Tabela 7: Odstotek bodočih učiteljev in njihovih ocen za štiri podkoncepte

Podkoncept	*0 točk*	*1 točka*	*2 točki*
Količina je opredeljena kot 1.	100	0	0
Vrednost vsake decimalke je določena s svojo pozicijo v številu. Vsak položaj je povezan z enoto merjenja in velikost enote narašča oziroma pada s faktorjem 10, ko se premikamo levo oz. desno.	91	3	6
Ko seštevamo decimalke, združimo enako velike enote in vsota je vsota te enote.	59	32	9
Ko količina vsebuje 10 ali več določene merske enote, to 10 lahko zamenjamo z 1 enoto za naslednjo večjo enoto.	70,5	17,5	12

Pri analizi pravilnega odgovora se 41 odstotkov ni nanašalo na noben podkoncept, pri analizi nepravilnega odgovora pa je bilo takih študentov le 15 odstotkov. Očitno bodoči učitelji lažje razdelajo učni cilj z opredelitvijo posameznih podkonceptov, ko analizirajo napačne odgovore. Sklepamo, da je večino bodočih učiteljev zmotila pravilnost Majinih odgovorov, čeprav so kazali zelo malo razumevanja. Rezultati prejšnje naloge nakazujejo, da so bodoči učitelji poskušali razstaviti učni cilj, ko je učenec podal nepravilen odgovor. To podpira ugotovitev, da bodoči učitelji lahko identificirajo posamezne podkoncepte, ko je kontekst podporen: nepravilni odgovori učencev kažejo, da je nekaj narobe, zato hitro razstavijo matematične ideje, da prepoznajo vir težav. Pri pravilnih odgovorih učencev pa ni izrecnega nanašanja na podkoncepte in identifikacijo podkonceptov. V zadnjem času je bila večkrat omenjena uporabnost nepravilnih odgovorov učencev za načrtovanje učne poti (Hill in Ball, 2004). Zdi se, da bi bilo potrebno večjo pozornost posvetiti tudi analizi pravilnih odgovorov, kar za sedaj ostaja odprt problem.

Naloga 4: Analiziranje učne ure

Naloga je zahtevala ocenitev učne ure glede na pomoč učencem pri razvijanju koncepta. Povprečna ocena je znašala 2,59 (SD = 0,99) od 5 (1 – pomaga, 5 – ne pomaga). Razloge za oceno so večinsko utemeljili s tem, da znotraj učencem ni razkrit pravilni rezultat. V drugem delu so morali izbrati segment z večjim potencialom, ki bi z nekaj spremembami najbolje pomagal učencem razumeti koncept. Kar 76 odstotkov bodočih

učiteljev se je odločilo za drugi, bolj raziskovalno usmerjeni segment, ki pa so ga preuredili tako, da so učenci na koncu izvedeli, kakšen je pravilen odgovor. Že večkrat je bilo zapisano, da je pot reševanja matematičnega problema pomembnejša od rezultata problema, in naša šola je vsaj formalno zapisana problemskemu pristopu in razvijanju procesnih znanj. Žal realnost kaže, da se celo bodoči učitelji, ki bodo poučevali še dolga leta, počutijo nelagodno, če rezultat ni eksplicitno podan znotraj šolske ure.

Naloga analiziranja je bila razdeljena na tri dele. V prvem so ocenjevali sposobnost vrednotenja navodil in učenčevih odzivov. Tabela 8a prikazuje nanašanje na podkoncepte pri obrazložitvi ocene učne ure. Kar 82 odstotkov bodočih učiteljev se ni nanašalo na noben podkoncept v prvem delu naloge, v preostalih delih je odstotek višji. Povprečna skupna najvišja ocena je bila za prvi del 0,56 (SD = 1,08) od 12, za preostala pa 2,09 (SD = 2,43). Analiziranje je torej privedlo do razstavitve učnega cilja, kajti v prvem delu analiza ni bila potrebna.

Tabela 8: a) Rezultat 0 točk za vsak podkoncept pri nalogi 4, b) Primerjava rezultatov nalog 1 in 4

	a) Odstotek bodočih učiteljev, ki so prejeli 0 točk za vsak podkoncept pri analiziranju učne ure		*b) Primerjava rezultatov za vsak podkoncept pri nalogi 1 in nalogi 4*	
Podkoncept	*0 v prvem delu*	*0 v 2. oz. 3. delu*	*vsaj ena "2" pri nalogi 1 in rezultat 0 na vseh delih naloge 4*	*vsaj ena "1" ali "2" pri nalogi 1 in rezultat 0 na vseh delih naloge 4*
1	97	94	44	79
2	91	85	24	59
3	100	88	35	74
4	82	35	26	35
5	82	73	56	68
6	100	94	56	85

V tabeli 8b vidimo primerjavo med 1. in 4. nalogo, ki sta temeljili na istem učnem cilju. Izkaže se, da bodoči učitelji bistveno lažje razstavljajo na podkoncepte znotraj predvidevanja idealnega odgovora (M = 9,59, SD = 2,52) kot znotraj analiziranja učne ure (M = 0,56, SD = 1,08). Predvidevamo, da gre za primanjkljaj avtentičnih izkušenj, kot menijo tudi Ball, Thames in Phelps (2008), ko ugotavljajo, da skozi kratke priprave na poučevanje bodoči učitelji težko pridobijo potrebne spretnosti in znanja za poučevanje.

Primerjava rezultatov

Preverili smo razlike med študenti 3. in 4. letnikov. Študenti 4. letnikov imajo več pedagoške prakse ter s tem tudi pristnega stika z učenci. Zatorej smo pričakovali za odtenek boljše rezultate pri njih. Pri nalogi 2 se pojavijo statistično značilne razlike: študenti 3. letnikov bolje ocenjujejo učenčeve nepravilne odgovore. Pri nalogi 4 statistično značilnih razlik ni, v 1. delu se kaže tendenca k boljšemu analiziranju učne ure pri študentih 3. letnikov. Razlog za presenetljiv rezultat tiči v razmeroma uspešnejši generaciji študentov 3. letnika (povprečna ocena študentov 3. letnika je za eno oceno višja od povprečne ocene 4. letnikov). Rezultati pa kažejo, da imajo vsi dovolj znanja za ustrezno razstavitev učnih ciljev, ko so konteksti podporni, težje do teh rezultatov pridejo v nepodpornih kontekstih.

Tabela 9: Povprečne skupne ocene za primerjavo 3. in 4. letnikov ter slovenskih in ameriških bodočih učiteljev

		Povprečna skupna ocena		*Mann-Whitney U-test*			*Povprečna skupna ocena*	
		3. letnik	*4. letnik*	*U*	*Z*	*p*	*slovenski študentje*	*ameriški študentje*
Predvidevanje učenčevega idealnega odgovora		M=10,00 (SD=2,79)	M=9,12 (SD=2,19)	98,500	–1,616	0,106	M=9,59 (SD=2,52)	M=8.87 (SD=1.93)
Vrednotenje učenčevega nepravilnega odgovora		M=2,33 (SD=1,61)	M=1,13 (SD=0,89)	73,000	–2,556	0,011	M=1,76 (SD=1,44)	M=2.27 (SD=0.58)
Vrednotenje učenčevega pravilnega dela		M=1,11 (SD=1,49)	M=1,00 (SD=1,03)	137,000	–0,256	0,798	M=1,06 (SD=1,28)	M=0.77 (SD=0.68)
Analiziranje učne ure	1. del	M=0,83 (SD=1,25)	M=0,25 (SD=0,78)	105,500	–1,713	0,087	M=0,56 (SD=1,08)	M=1.07 (SD=1.31)
	2. in 3. del	M=2,56 (SD=2,71)	M=1,56 (SD=2,03)	113,00	–1,096	0,273	M=2,09 (SD=2,43)	

V primerjavi s študenti originalne raziskave so se naši odrezali dokaj solidno. V prvi nalogi so bili boljši, torej znajo in so sposobni z razumevanjem opredeliti marsikateri matematični podkoncept. Po posameznih problemih so se naši bolje odrezali predvsem pri metodi skupnega imenovalca. Ameriški študenti so temeljiteje opredelili podkoncepte, predvsem pri pomenu imenovalca in števca (naloga 2), kar kaže na ustrezno znanje, potrebno za opredelitev podkonceptov, vendar le v podpornem kontekstu. Analiziranje učne ure je predstavljalo težave slovenskim in tudi ameriškim bo-

dočim učiteljem. Zaključimo lahko, da so naši bodoči učitelji kljub prvemu srečanju s podkoncepti pokazali ustrezno znanje, vendar razstavljanja ne izvedejo spontano, temveč le v okviru podpornih kontekstov.

4. Sklep

Očitno je, da morajo učitelji razumeti več kot le postopek reševanja. Poleg znanja izvajanja algoritma morajo biti sposobni tudi razložiti delovanje in pomen postopka (Leinhardt in Smith, 1985; v Hill in Ball, 2004). In zakaj so ta znanja in sposobnosti pomembne? Strokovnega znanja in izkušenj, ki jih bodoči učitelji pridobijo med študijem, skorajda ni, kompetence na področju poučevanja bodo razvili čez čas, ko se bodo učili iz lastnih izkušenj (Hiebert in drugi, 2007). Jasno je, da se bodoči učitelji med študijem ne morejo naučiti vsega znanega o razmišljanju učencev na številnih področjih matematike. Zdi pa se smiselno, da so bodoči učitelji seznanjeni z učenčevimi razmišljanji na nekaterih področjih (in da to znanje obstaja tudi na drugih področjih). Uspešno poučevanje je povezano z jasnimi opisi tega, kaj mora biti naučeno – jasno podanimi opisi matematičnih ciljev za učno uro. Če učitelj ne ve, kaj mora učence naučiti, je izobraževalno dejavnost, ki bo za učence koristna, težko načrtovati. Torej je načrtovanje odvisno od jasno definiranih opisov učnih ciljev, vendar pa biti jasen o učnih ciljih pomeni, da jih razstavimo na njihove sestavne dele.

Pridobljeni rezultati nam vlivajo optimizem, saj kažejo na perspektivnost glede pridobivanja ustreznih kompetenc za razstavljanje učnih ciljev pri bodočih učiteljih. Verjamemo, da bodo predstavljeni rezultati podrobneje osvetlili naravo ene izmed sestavin matematičnega znanja za poučevanje (Ball, Thames in Phelps, 2008). To znanje je merljivo (Hill, Ball in Schilling, 2008), zato ga je mogoče ovrednotiti in izboljšati učinkovitost programov, ki bodo bodočim učiteljem v pomoč pri priučitvi le-tega. Šele takrat, ko bodo spontano razstavili matematične učne cilje in dane informacije uporabili za načrtovanje, ocenjevanje in vrednotenje navodil, bodo sposobni svoje poučevanje tudi analizirati in njegovo učinkovitost povečevati.

Pozitivna ugotovitev empirične raziskave je, da imajo bodoči učitelji relativno dobro specializirano znanje, kar kaže primer razstavljanja matematičnih konceptov v podkoncepte. Dodatne ugotovitve prispevka se vežejo na podporne kontekste, pravilne/nepravilne odgovore in avtentične izkušnje. Rezultati kažejo, da je znanje mnogo boljše v podpornem kontekstu. Podporni konteksti identificirajo posamezne koncepte že z reševanjem matematičnega problema (npr. karo papir pri prvi nalogi) ali s pregledom najbolj očitnih značilnosti nepravilnih odgovorov (npr. pomen enakovrednih ulomkov). Namernega iskanja podkonceptov v nepodpornih kontekstih skorajda ni. Morda bi morali programi ponuditi eksplicitne izkušnje v nepodpornih konteksih, da bi jih bodoči učitelji lažje eksternalizirali. Dodatno omenimo tudi ugotovitev, da so se bodoči učitelji bolje odrezali pri analiziranju nepravilnih odgovorov učencev kot pri analiziranju pravilnih. Čeprav je ugotovitev smiselna, pa menimo, da bi bilo

potrebno znotraj izobraževanja učiteljev oba odgovora (pravilnega in nepravilnega) obravnavati z enako težo, kar pa ne pomeni, da je treba pravilni odgovor na vsak način pridobiti, kar je bilo večinsko mnenje študentov znotraj raziskave. Študenti so lažje analizirali znotraj predvidevanja idealnega odgovora kot znotraj vrednotenja učne ure. Do tega pojava verjetno pride zaradi primanjkljaja avtentičnih izkušenj, kar je pomembna naloga inštitucij, ki izobražujejo učitelja. Če namreč bodoči učitelji v razred vstopijo, ne da bi znali vrednotiti učenčevo razumevanje, niso sposobni ocenjevati razumevanja ali uporabiti znanja o učenčevem trenutnem razumevanju za pripravo navodil (Graeber, 1999).

Na podlagi vsega lahko zaključimo, da razstavljanje matematičnih učnih ciljev ni kompetenca, ki za bodoče učitelje pride "naravno". In čeprav so bodoči učitelji imeli nekaj specifičnega znanja za poučevanje, ga niso uporabili za ovrednotenje in analiziranje učne situacije. Za pridobitev ustreznega matematičnega znanja in kompetenc bi bilo potrebno delno prilagajanje programov izobraževanja, več prakse in predvsem več časa, vendar bo s tem tudi poučevanje bodočih učiteljev precej bolj kakovostno.

Alenka Lipovec, Ph.D., Eva Ferk

Mathematical knowledge for teaching

Lee Shulman (1986) proposed the term pedagogical content knowledge (PCK), which has expanded the general didactic and content knowledge that teachers should take into account, such as interesting contents for students, useful representations etc. This knowledge is unique and it distinguishes a mathematics teacher from a mathematician (a scientist). It links the content with the aspects of teaching. PCK refers to the ability of teachers to transform content into a form that is pedagogically powerful and can be adapted to students' abilities and background (Shulman, 1986). Ball, Hill in Bass (2005) have pointed out that the teaching of understanding knowledge requires special mathematical knowledge for teaching (MKT). Ball and colleagues (Ball, Thames & Phelps, 2008) extended Shulman's model and described four components of MKT: knowledge of mathematics that most educated people acquire (common content knowledge, CCK); knowledge of mathematics that is essential for teaching mathematics (specialized content knowledge, SCK); knowledge that combines knowledge of content with knowledge of students (KCS); and knowledge that combines knowledge of content with knowledge of teaching (KCT). Our empirical study focused mainly on specialized content knowledge, which represents knowledge and skills required for unpacking learning goals into their constituent parts. Unpacking learning goals is a necessary and essential starting point for teachers who want to improve their teaching – a teacher who knows how to recognize these subconcepts is able to analyze and improve his/her teaching, plan lessons that address these subconcepts, anticipate ideal student's responses, evaluate students' learning of the lessons, look for evidence that students understood each of

the subconcepts, etc. As we failed to find a single empirical research in this important area in Slovenia, we conducted a study the purpose of which was to investigate the SCK skills of pre-service teachers of mathematics and compare the results with the pre-service teachers from the USA participating in the original research (Morris, Hiebert & Spitzer, 2009). We wanted to establish whether pre-service mathematics teachers possessed, in addition to content knowledge included in the curriculum, sufficient additional knowledge for an effective start of their career. Thirty-four mathematics pre-service teachers (the third and fourth year students) participated in the survey. Our students are provided with the knowledge that they will need as teachers – learning how to explain mathematical ideas in a way understandable to students, and with the methods for assessing students' responses only in the final two years of study. They are, however, never taught about the subconcepts, and since during their study unpacking of learning goals is not specifically emphasized, we did not expect the students to use them.

Pre-service teachers were given four tasks: anticipating an ideal student's response, evaluating a student's incorrect response, evaluating a student's correct piece of work and analyzing a classroom lesson. The mathematical content of the tasks involved fractions and decimal number concepts. In the first task, the participants were asked to construct an ideal student's response to four problems, which would convince them that the student understood the learning goal. In order to understand the subject, it is necessary to unpack the learning goals and identify the subconcepts. With the identified subconcepts they could construct responses that would provide evidence of students' understanding. The second task involved reading a lesson transcript and evaluating the student's response. The participants had to identify the subconcepts of the learning goal and use them to assess whether the student showed evidence of understanding them. An unpacked learning goal helps to identify any misconceptions and missing ideas in student's understanding. The third task expected the pre-service teacher to read the student's responses and evaluate his/her understanding of the learning goal. Even if the responses were correct, this did not prove the understanding of the learning goal. In this task, the participants were asked to identify the subconcepts and use them to assess whether the student's responses showed evidence of understanding. The last task included the transcript of a classroom lesson, which was divided into two segments. In the first segment, the teacher explained the standard algorithm for adding fractions with the same dominator. The students' answers were correct, but they did not require the mastery of the learning goal. In the second segment, students were asked to figure out how to add fractions with unlike denominators. Students productively struggled with the concept but did not find the correct sum. Participants were asked to evaluate the effectiveness of the lesson and revise one of the two segments for better student's achievement of the learning goal.

The results of our research show that pre-service teachers have sufficient knowledge to identify only the subconcepts which support the context – the use of subconcepts is necessary to solve the problem. They do not induce spontaneous strategies in order to identify the subconcepts and then use them to anticipate student's responses, which would provide evidence for understanding. Pre-service teachers displayed better unpacking of the learning goal when they analyzed the student's incorrect answers – these

indicated that something was wrong, and the teachers quickly unpacked mathematical goals to identify the cause of the problem.

Although we did not expect our pre-service teachers to successfully build the subconcepts of the learning goal as they encountered this idea for the first time, the comparison between our results and those of the American students is encouraging. Our results indicate sufficient knowledge for deliberate breaking down of learning goals into subconcepts and using this information for planning, analyzing, predicting, evaluating, verifying and assessing the students' answers. However, neither American nor Slovenian participants applied unpacking spontaneously, except in supportive context. In this type of context, subconcepts became visible simply by solving the mathematical problem or by examining the most apparent features of student's incorrect answers. The two methods reveal subconcepts without having to search for them. In non-supportive context subconcepts are hidden as in the two tasks: evaluating a student's correct piece of work and analyzing a classroom lesson.

In Murray's (1996) words, unpacking mathematical learning goals is not a tendency that comes "naturally" to pre-service teachers. Even if pre-service teachers possess specific teaching knowledge, they do not use it. Teachers should not only understand the problem solving procedure, they should also be able to explain the function and significance of the procedure. However, these competences will be acquired over time rather than during university studies. It is not possible for pre-service teachers to learn everything about students' thinking in many areas of mathematics; nevertheless, it is good to be familiar with at least certain areas.

The obtained results allow us to be optimistic, as they show the prospects of obtaining relevant competence for unpacking learning goals. We believe that the results will shed light on the nature of one component of mathematical knowledge for teaching. This knowledge is measurable, and as a result it can improve the effectiveness of programmes that will help pre-service teachers to learn how to intentionally unpack learning goals and use this knowledge. Only when they spontaneously unpack learning goals into subconcepts and use this information for planning, assessment and evaluation, they will be able to analyze their teaching and increase its effectiveness. In order to acquire adequate mathematical knowledge and skills, it is necessary to adapt university educational programmes, give students more opportunities to practice in schools (not just two weeks in their third and fourth academic year) and especially give them more time, as all of the above can lead to better teaching of pre-service teachers.

LITERATURA

1. Ball, D.L., Hill, H.C., Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? American Educator, 29, št. 3, str. 14–17, 20–22, 43–46.
2. Ball, D.L., Lubienski, S.T., Mewborn, D. (2001). Research on Teaching Mathematics: The Unsolved Problem of Teacher's Mathematical knowledge. V V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (4th ed.). New York: Macmillian.

3. Ball, D.L., Thames, M.H., Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59, str. 389–407.
4. De Bock, D., Van Dooren, W., Janssens, D., Verschaffel, L. (2007). The illusion of linearity: From analysis to improvement. Rotterdam: Springer.
5. Graeber, A.O. (1999). Forms of knowing mathematics: what preservice teachers should learn. Educational Studies in Mathematics, 38, str. 189–208.
6. Hiebert, J., Morris, A.K., Berk, D., Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. Journal of Teacher Education, 58, str. 47–61.
7. Hill, H.C., Ball, D.L. (2004). Learning mathematics for teaching: Results from California's Mathematics Professional Development Institutes. Journal for Research in Mathematics Education, 35, št. 5, str. 330–351.
8. Hill, H.C., Ball, D.L., Schilling, S.G. (2008). Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and Measuring Teachers' Topic-Specific Knowledge of Students. Journal for Research in Mathematics Education, 39, št. 4, str. 372–400.
9. Kahan, J., Cooper, D., Bethea, K. (2003). The role of mathematics teachers' content knowledge in their teaching: A framework for research applied to a study of teachers. Journal of Mathematics Teacher Education, 6, str. 223.
10. Morris, A.K., Hiebert, J., Spitzer, S.M. (2009). Mathematical Knowledge for Teaching in Planning and Evaluating Instruction: What Can Preservice Teachers Learn?, Journal for Research in Mathematics Education 40/5, str. 491–529.
11. Powell, A.B., Hanna, E. (2006). Understanding teachers' mathematical knowledge for teaching: A theoretical and methodological approach. V Novotná, J., Moranová, H., Krátká, M., Stehelíková, N. (Eds.). Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 4, str. 269–376. Praga: PME.
12. Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational researcher, 15, št. 2.
13. Silverman, J., Thompson, P.W. (2008). Toward a framework for the development of mathematical knowledge for teaching. Journal of Mathematics Teacher Education, 11, str. 499–511.
14. Thompson, A.G., Thompson, P.W. (1996). Talking about rates conceptually, Part II: Mathematical knowledge for teaching. Journal for Research in Mathematics Education, 27, št. 1, str. 2–24.
15. Turnuklu, E.B., Yesildere, S. (2007). The pedagogical content knowledge in Mathematics: Preservice primary mathematics teachers' perspectives in Turkey. IUMPST: The Journal, 1 (Content Knowledge).
16. Veal, W.R., MaKinster, J.G. (1999). Pedagogical Content Knowledge Taxonomies. Electronic Journal of Science Education, 3, št. 4.

Dr. Alenka Lipovec (1968), izredna profesorica za didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Makedonska ulica 32a, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 041 744 364
E-mail: alenka.lipovec@uni-mb.si

Eva Ferk (1985), Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru.
Naslov: Spodnja Vižinga 43b, 2360 Radlje, SI; Telefon: (+386) 051 334 527
E-mail: eva.ferk@um.si

Dr. Alenka Žbogar

Jezikovna pismenost in osnovnošolski pouk slovenščine

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.014.2

KLJUČNE BESEDE: jezikovna pismenost, kulturna identiteta, medkulturni dialog, intra- in interkulturne kompetence, vzgoja za strpnost, učenje z(a) razumevanje(m)

POVZETEK – Z evropskim medkulturnim dialogom se na začetku 21. stoletja odpirajo nove smernice za ohranjanje kulturne identitete in spodbujanje jezikovne pismenosti. Pojmovanje jezikovne pismenosti se je v 20. stoletju spreminjalo od tako imenovane alfabetske pismenosti do leta 1950, funkcionalne pismenosti po letu 1950 in sodobnega razumevanja, ki vključuje procesnost pismenosti, kar pomeni, da jo razumemo kot celovito in večrazsežnostno zmožnost, proces, ki traja vse življenje. Jezikovno pismenost (zmožnost) tvorijo štiri sporazumevalne dejavnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Prispevek pojem definira ter ga aplicira na osnovnošolski pouk slovenščine, to je na spoznavno-sprejemne ter prenosniške dejavnosti. Osnovnošolski pouk slovenščine odpira vprašanja jezikovne in kulturne identitete ter spodbujanja medkulturnega dialoga, kar pomeni, da ob spodbujanju jezikovne pismenosti ne razvijamo le intra-, pač pa tudi interkulturne kompetence (ne le spoznavanja lastne kulture, pač pa tudi spoznavanje kultur drugih narodov), čemur služi aktiviranje in vključevanje individualne vpletenosti, vzgoja za strpnost do drugačnosti/tujosti ter učenje z(a) razumevanje(m).

Author review

UDC 373.014.2

KEYWORDS: linguistic literacy, cultural identity, intercultural dialogue, intra- and intercultural competences, teaching tolerance, learning by/for understanding

ABSTRACT – At the beginning of the twenty-first century, European intercultural dialogue is opening new directions for the preservation of cultural identity and promotion of linguistic literacy. During the twentieth century, the concept of linguistic literacy changed: from alphabetic literacy up until 1950, functional literacy after 1950, and today's understanding, which includes procedural literacy, understood as a comprehensive and multidimensional capacity and process that lasts one's entire life. Linguistic literacy (or capacity) is created by four communicative activities: listening, speaking, reading, and writing. This article defines the concept and applies it to teaching Slovenian in primary schools; that is, to the cognitive activities of reception and transfer. Teaching Slovenian in primary schools raises the issues of linguistic and cultural identity and the promotion of intercultural dialogue, which means that the promotion of linguistic literacy develops not only intracultural competences, but also intercultural ones (not only familiarity with one's own culture, but also familiarity with cultures of others), which is served by activating and including individual involvement, teaching tolerance of difference and foreignness, and learning by/for understanding.

1. Jezikovna pismenost, medkulturni dialog in strpnost do drugačnosti/tujosti

Živimo v izredno hiperaktivnem in zapletenem vsakdanu, ki se ohranja, pripoveduje in mitologizira prek vsakdanjih življenjskih obredov. Danes tako imenova-

na plemenska identiteta nadomešča tradicionalno kolektivno, vzpostavlja pa se prek oblačil (npr. kavbojk Levi's, čevljev All Star), hrane (kokakole, prehrambne verige McDonald's), nove religioznosti tipa new age ipd. Vmesne institucije, ki urejajo odnose med posameznikom in družbo, kot so delo, zaposlitev, družina, mikrokultura vsakdanjosti, razmerje med javnim in zasebnim, med prostim in delovnim časom, se rušijo oziroma spreminjajo svojo nekdanjo vlogo. V tako hektičnem obdobju človeške zgodovine velja premisliti, kako lahko pri pouku slovenščine prispevamo h krepitvi posameznikove kulturne zavesti (in identitete) – individualne, nacionalne in globalne – ter kako uspešno spodbujati medkulturno povezovanje (inter- in intrakulturno). Manjši srednjeevropski narodi smo nacionalno identiteto skozi stoletja ohranjali zlasti preko jezika, kulture in književnosti. Materinščina nas določa na področju razmišljanja in pogovora, pa tudi odnosa do sveta in čustvovanja. Z evropskim medkulturnim dialogom se na začetku 21. stoletja odpirajo nove smernice za ohranjanje kulturne identitete in spodbujanje jezikovne pismenosti, osrednje vodilo dejavnega učenja in poučevanja je tako imenovano učenje z(a) razumevanje(m). Pomembne sestavine sodobnega pouka so temeljne komponente jezikovne pismenosti. Pogoj za uspešno razvijanje pismenosti je čustveno, domišljijsko in intelektualno vznemirjen učenec, ki se zna in želi opredeljevati do vsega novega in tujega. Aktiviranje individualne, osebne vpletenosti je zato nujno, raziskave kažejo, da najbolj učinkovito preko učenja z(a) razumevanje(m), kar pa terja tudi vzgojo za strpnost do drugačnosti/tujosti. Pojmovanje jezikovne pismenosti se je v 20. stoletju spreminjalo od tako imenovane alfabetske pismenosti do leta 1950, funkcionalne pismenosti po letu 1950 in sodobnega razumevanja, ki vključuje procesnost pismenosti, kar pomeni, da jo razumemo kot celovito in večrazsežnostno zmožnost, proces, ki traja vse življenje. Bešter Turk in Križaj Ortar definirata sporazumevalno zmožnost kot celovito in večrazsežnostno zmožnost, ki jo sestavljajo štiri sporazumevalne sposobnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Nevtralno in kontekstualno pojmovanje funkcionalne pismenosti se je torej pojavilo šele v drugi polovici 20. stoletja.

Prispevek utemeljuje, da lahko pouk materinščine, posebej književnosti, pomembno prispeva k razvijanju jezikovne pismenosti, k njenemu bogatenju in krepitvi, in to ob poglabljanju kulturne zavesti ter kulturne identitete. Predlaga integracijo vzgoje za strpnost v sodobni pouk materinščine, zlasti književnosti, saj branje literarnega besedila in razmišljanje o njem odpirata številne drugačnosti in tujosti (ne le kulturnih). Šlibar navaja tako imenovano sistemsko, strukturno in funkcijsko drugačnost literature, ki se kaže v mnogopomenskosti, deviacijski estetiki ter sintagmatskem in paradigmatskem mreženju, pa tudi tujost recepcije, na kar vpliva referenčni okvir literature (2006, str. 13–47). Vprašanje je, katere metode poučevanja utegnejo biti pri razvijanju kulturne identitete učinkovite oziroma kako današnjega učenca, razpetega med sodobno tehnologijo in pogosto še precej klasičnim poukom, spodbuditi k dejavnemu in kritično naravnanemu spoznavanju sveta (to je lastne nacionalne tujosti in tujih kultur) ter kakšna je (spremenjena) vloga učitelja. Kulturna identiteta se pri pouku književnosti razvija zlasti preko branja, spraševanja o učinkih prebranega, pa tudi preko stika z aktualnimi književnimi pojavi oziroma preko raziskovanja prete-

klih književnih pojavov, in to kot spremljanje dejavnosti avtorjev, kulturnih dogodkov, spoznavanja književnega sistema in njegovih vlog skozi čas. Pouk književnosti ima izrazito vzgojno komponento, književnost ima namreč specifične lastnosti, kot je vplivanje na čustva, domišljijo in razum, s tem pa na posameznikov vrednostni sistem. "Branje učencem nudi možnost za oblikovanje osebnostne in narodne identitete, ker pa poleg slovenske spoznavajo tudi tujo književnost, širijo svoje obzorje in si privzgajajo strpen odnos do drugih kultur." (Krakar Vogel, 2004, str. 53) Iz tega izhaja, da pouk slovenščine ponuja tako znanje kot vzgojo za vrednote. Strpnost "je vrlina, ki se v naši družbi še ni dovolj razvila. Gre za priučeno socialno veščino, ki ne pomeni le, da nečesa ne prepovedujemo in da nekaj dopuščamo brez nasprotovanja. Biti strpen pomeni tudi spoštovati drugačnost" (Palomares, 2001, str. 7–8). Zavedati se moramo, da šole ne morejo rešiti problemov nestrpnosti do drugačnosti in diskriminacije, lahko pa veliko doprinesejo k izboljšanju odnosov, zmanjševanju napetosti in konfliktov med učenci. Virk še opozarja na temeljno lastnost literature, to je umetniškost: "Literatura kot umetnost še vedno ostaja osmišljevalka in razlagalka eksistence, njenih mejnih položajev, prenašalka smisla preteklih življenjskih svetov, model ravnanja v vsakdanjem življenju in pobudnik kritičnega osamosveščanja." (1999, str. 87) Raziskovanje literarnih pojavov krepi razgledanost po tem, kaj se je dogajalo v kulturno-sociološkem smislu v času delovanja določenega avtorja, pa še, kako je literatura vplivala na preoblikovanje in/ali ohranjanje tedanjih družbenih odnosov in vrednot. Tako na primer raziskovanje književnosti slovenske reformacije, konkretno življenja in dela Primoža Trubarja, današnjemu osnovnošolcu, ki živi v večkulturni Evropi 21. stoletja, odpira poti h krepitvi individualne in nacionalne, posledično tudi globalne, kulturne zavesti in identitete ter spodbuja strpnost do lastne kulture in do kulture drugih narodov.

2. Razvijanje jezikovne pismenosti

Pri osnovnošolskem pouku slovenščine razvijamo jezikovno pismenost preko spoznavno-sprejemnih dejavnosti, kamor uvrščamo doživljanje, razumevanje in analizo, vrednotenje in sintezo ter uporabo in utrjevanje znanja, ter prenosniških dejavnosti, kamor po tradicionalnem prepričanju sodijo branje, pisanje, poslušanje in govorjenje. Vendar pa branja že dlje časa ne razumemo le kot prenosniško ali spoznavno-sprejemno dejavnost, pač pa strokovnjaki poudarjajo tudi njegovo "dejavno pomenotvorno razsežnost" (Grosman, 2006, str. 84). Branje lahko razumemo kot interakcijo med bralcem in besedilom, pri čemer velja poudariti, da besedilo običajno spodbuja različne vrste branja, pa še, da je razumevanje besedila odvisno od številnih dejavnikov, posebej na primer bralčeve motiviranosti, interesa, preteklih bralnih izkušenj in drugih dejavnikov, ki vplivajo na branje, pa ni nujno, da se jih bralec sploh zaveda. Bralčeve predstave o besedilu so namreč pretežno osebne in se lahko spremenijo ob vnovičnem branju. Vprašanje, kako v procesu branja tvorimo pomen, ostaja

pretežno neraziskano. Dejstvo je, pravi Grosman, da je vsako besedilo "mogoče brati na različne načine, z uporabo različnih pristopov ter bralnih strategij in bralci besedila velikokrat ne berejo skladno z njegovo posebno (določljivo ali navedeno) zvrstjo, marveč "proti" besedilu, naj bo zaradi posebnega zanimanja ali pa zaradi nepoznavanja žanrskih in oblikovnih značilnosti besedila, pa tudi zaradi pomanjkanja časa" (2006, str. 86). Pri vseh šolskih predmetih, ne le pri pouku slovenščine, pa moramo kljub temu nameniti dovolj časa razvijanju različnih bralnih strategij, saj bralna sposobnost ni nujna le za branje umetnostnih besedil.

Poznamo več vrst branja, in to s stališča besedila in bralca. Pri pouku slovenščine tako zlasti pri književnem pouku spodbujamo literarno branje (poleg branja za pridobivanje podatkov in učenje). Poleg kognitivnega branja, ki stremi h globljemu spoznavanju in razumevanju, pa razvijamo tudi več oblik informativnega branja (za pridobivanje različnih podatkov in bogatenje znanja), študijsko branje, branje za zabavo (npr. tudi trivialne literature), ne moremo pa preprečiti tudi posebne oblike branja, ki jo imenujemo eskapistično ali evazorično branje (kot obliki bega iz življenjske realnosti). Pri osnovnošolskem pouku slovenščine upoštevamo, da naši bralci še niso zelo izkušeni, na primer pogosto ne ločijo med pomembnimi in nepomembnimi podatki, imajo težave z luščenjem sporočila oziroma ideje besedila, težko vključujejo predznanje pri opomenjanju novega besedila, pogosto imajo težave tudi s tako imenovanim alfabetskim branjem.

"Za bralca se zdi pomembno, da se nauči vprašati, zakaj bere." (Grosman, 2006, str. 88) Motiviranost pri pouku književnosti dosegamo z učinkovito uvodno motivacijo, ki je sestavni del temeljne metode pouka književnosti, to je delne ali celovite šolske interpretacije. Uvodna motivacija je lahko doživljajsko-spoznavna, doživljajsko-izkušenjska ali problemsko-ustvarjalna. Primer doživljajsko-spoznavne motivacije je na primer naloga, ki učence uvaja v branje pripovedi Miška Kranjca *Otroci, čigavi ste?: Preberite misel slikarja in filozofa Gibrana Halila Gibrana (1883–1931) ter enega najbolj prevajanih arabskih književnikov 20. stoletja: "Vaši otroci niso vaši otroci. So sinovi in hčere Življenja, ki teži po sebi. Prihajajo skozi vas, a niso od vas; in čeprav so z vami, niso v vaši posesti." Kako jo razumete? Se strinjate z njo? Z doživljajsko-izkušenjsko motivacijo nadaljujemo z vprašanji: Gibran svoje misli nadaljuje takole: "Morate jim dati ljubezen, a ne svojih misli, kajti imajo lastne misli." Kakšni starši pa bi bili radi vi? Navedite primer, ko ste občutili, da vas starši spoštujejo. Zakaj je pomembno, da imajo starši radi svoje otroke?* Problemsko-ustvarjalna motivacija je na primer lahko učinkovita ob obravnavi Tavčarjeve *Visoške kronike*, ki velja za zgodovinsko povest (oz. roman). Njen začetek spominja na avtobiografski zapis:

"Rodil sem se v Gospodovem letu 1664. na dan sv. Izidorja, in sicer ravno tu na Visokem. Oče mi je bil Polikarp Khallan, tudi Khallain, lastnik dveh kmetij na Visokem, mati pa mi je bila Barbara Khallanin, tudi Khallainin, rojena na Suhi kot druga hči ondotnega kmetovalca Volka Wulffinga.

V mali cerkvi sv. Martina me je na ime svetnika Izidorja krstil Karel Ignacij Codelli, takrat župnik v Poljanah. O krstu se je govorilo po celi dolini. Imel sem osem

botrov: štiri moškega in štiri ženskega spola. A pri krstni pojedini se je spilo toliko črnikalskega vina, da sta se boter Kožuh s hriba Sv. Sobote in boter Hmeljinec s hriba Sv. Volnika sporekla in skoraj do krvi stepla. Zaradi tega so previdne ženske že tedaj govorile, da otroče, ravnokar rojeno in na Kristusovo vero krščeno, ne bo imelo sreče na svetu. Ta govorica – božji Porodnici bodi potoženo! – se je pozneje dobro izpolnila, kar bode vsakdo sprevidel iz tega mojega pisanja, h kateremu sem se odločil, ko sem bil kakor drevo v zimi brez listja in soka." (Ivan Tavčar, 1993, str. 43)

Učence spodbudimo k razmišljanju o tem, ali je prebrani odlomek začetek literarnega ali neliterarnega besedila. S tem jih opozorimo na temeljno značilnost literarnega besedila, to je, da sicer pogosto posega po stvarni snovi, ki pa jo fikcijsko predela: ustvari izmišljeni, fiktivni svet – zgodbo, ki se je po zakonih verjetnosti in nujnosti utegnila zgoditi (na kar je opozoril že Aristotel). Da so vprašanja o razmerju med fiktivnim in realnim v leposlovju pomembna, opozarja tudi Grosman, saj naj bi nerazločevanje lahko povzročalo nerealne predstave mladih (in celo njihovega odklonskega vedenja). "Pouk o književnosti in spoznavanje njenih značilnosti in funkcij namreč postopno preoblikujeta učenčev prvobitni, spontani in bolj ali manj naivni odnos do posameznih umetnostnih besedil in do književnosti v bolj ali manj reflektirani odnos." (Grosman, 2006, str. 97) Bralni užitek številni strokovnjaki razumejo kot osrednje motivacijsko sredstvo, ki odpira vrata razumevanju, s tem pa refeksiji in kritičnemu odnosu do prebranega. Pomembna razsežnost branja kot pomenotvorne dejavnosti je zato spodbujanje doživljanja in razumevanja prebranega. Pri pouku književnosti v fazi preverjanja doživljajskega odziva pogosto skušamo prvotni bralski odziv povezati z učenčevim izkušenjskim svetom in tako prebrano aktualizirati, kar je pomembno zlasti, ko beremo starejša besedila, ki se učencem včasih zdijo nestvarna. Tako na primer ob obravnavi Kersnikove realistične pripovedi *Mačkova očeta* iz zbirke *Kmetske slike* učence za branje motiviramo s tem, da si predstavljajo podobo tipičnega sodobnega očeta in po branju svoje predstave primerjajo s podobo očeta v Kersnikovi zgodbi. V nadaljevanju pa spodbudimo še k strpnosti do drugačnih (*Zakaj mislite, da moramo spoštovati starejše? Kakšen odnos imate vi do svojih starih staršev? Ste jih kdaj prizadeli? Pogovorite se v parih.*). Ker jezikovne pismenosti ne moremo razvijati le ob branju, učence spodbudimo k diskusiji, ki terja tako razvito govorjenje kot poslušanje. (*Organizirajte razredno okroglo mizo, katere izhodiščna teza je "V sodobnem svetu so starostniki diskriminirani." Ena skupina naj tezo zagovarja, druga naj jo spodbija. Določite tudi moderatorja in člane porote, ki bodo presodili, katera skupina je bila v utemeljevanju svojih stališč bolj prepričljiva.*) Pri tem ne smemo "pozabiti, da so tako čustveni odzivi kot tudi potek razvojnih faz pri posameznih učencih zelo različni, zato pri pouku ne smemo nikoli pričakovati izenačenih odzivov ali razvoja učenčevih sposobnosti za razumevanje književnosti" (Grosman, 2006, str. 93).

Rosandić v članku *Ustvarjalno branje se izkazuje kot soustvarjalna dejavnost bralca* opredeli branje kot "najstarejš/o/ oblik/o/ človekove kulturne dejavnosti, temeljno sredstvo za izobraževanje in spoznavanje sveta. Brati pomeni: razpoznavati črke (grafeme) v pisani ali tiskani besedi (izgovarjajoč ali ne; z očmi preiti tisto, kar je napisano ali tiskano; sprejemati informacije (sporočila) iz besedila; razumevati sporo-

čila besedila; doživljati sporočila besedila; znake pisnega jezika spreminjati v slušne znake (znake govorjenega jezika)" (1986, str. 9). Branje je komunikacijski proces, v katerem je besedilo prenosnik sporočil, bralec pa sprejemnik sporočil. Pogoj za to, da bi potekal komunikacijski proces, je skupni kod, to je usklajenost med kodoma bralca in besedila. Hkrati je tudi spoznavna dejavnost, v kateri bralec razkriva svoje recepcijske in kognitivne zmožnosti. Kot spoznavna dejavnost vključuje branje procese, ki potekajo v bralčevem živčnem in psihičnem sistemu. Brati z razumevanjem se naučimo že v otroštvu, gre za nenenehno rastoč repertoar znanja, sposobnosti in strategij, za sposobnost uporabe prebranega besedila v kontekstu različnih situacij. Branje umetnostnih besedil bi veljalo spodbujati tudi pri pouku drugih osnovnošolskih predmetov, ne le pri pouku slovenščine, saj izboljšuje besedišče, pisne sposobnosti, mišljenje in medpredmetne dosežke, razširja izkušnje in razumevanje, razvija interese, domišljijo, sposobnost samostojnega učenja, širi besedni zaklad ter bogati čustveno življenje. B. Krakar Vogel opozarja, da so na Finskem pouk književnosti uvedli tudi za študente medicine, ker naj bi "pomembno oblikoval npr. sposobnosti empatije" (2004, str. 18). Leposlovje beremo zaradi estetskega doživetja, pa tudi za zabavo, preganjanje dolgčasa, zbiranje informacij in širjenje znanja, sprejemanje pa poteka od doživljanje sporočila, to je efektivnega odzivanja na vsebino in izraz, zamišljanja stvarnosti, opisane v besedilu in/ali aktualizacija le-te, branja med vrsticami, vzpostavljanje estetskega odnosa do besedila, odkrivanja novih idej in odnosov ter izražanja ustvarjalnih stališč in posplošitev. Pri večini osnovnošolskih predmetov učence napotimo v knjižnico, jim priporočamo raznovrstno in recepcijsko sprejemljivo čtivo, jih opozarjamo na likovno podobo knjige ter preko pouka, osredinjenega na učenca, krepimo motivacijo za branje, ob obravnavani učni vsebini pa pripovedujemo zanimive zgodbe ali anekdote.

Procesi branja prehajajo naslednje faze:

- iskanje informacij (npr.: Iz Vodnikovega Dramila izpišite poved, v kateri lirski subjekt nazdravlja Slovenkam),
- oblikovanje širšega in splošnega razumevanje o prebranem (npr.: ob prepoznavanju Prešernovega prispevka slovenskemu jeziku, literaturi in kulturi),
- razvijanje interpretacije (od vtisa, doživljanja do specifičnega (besede) in celovitega (konteksta) razumevanja prebranega),
- povezovanje prebranega z znanjem iz drugih virov (npr.: gre za slovensko himno, likovna pesem),
- razmišljanje o obliki besedila (zunanja podoba, npr.: opazovanje Zdravljice kot likovne pesmi),
- vrednotenje prebranega.

Učenje z(a) razumevanje(m) poteka preko:

- Osredotočenja in iskanja eksplicitno navedenih informacij, na primer: *Kako razumete verz iz Prešernove Zdravljice: "Ljubezni domačije/noben naj vam ne usmrti strup/ker po nas/bode vas/jo srčno branit' klical čas!"? Za katero vrsto ogovorne*

figure gre ali na primer: Bi znali razložiti, zakaj nosi naslov Dramilo? Koga nagovarja pesniški subjekt? Koga želi prebuditi?

- Izpeljave nezapletenega (očitnega) sklepa, na primer: *Prešernova Zdravljica motivno-tematsko presega naravnanost na slovenski nacionalni okvir ter z miroljubnostjo in odprtostjo nagovarja vse svetovne narode. V kakšni obliki/besedilni vrsti lirski subjekt nagovarja dobre ljudi? ali na primer: Je po vašem mnenju Vodnikova pesem Dramilo pesimistična ali optimistična? Utemeljite s citati.*
- Interpretacije in integracije idej (informacij), na primer: *Bi znali navesti razloge, ki so botrovali Prešernovi odločitvi, da Zdravljice ne objavi v zbirki Poezij (1847)? ali na primer: Vodnikovo Dramilo skušajte prevesti v sodobno slovenščino. Velike začetnice na začetku verzov je Vodnik rabil načrtno, z njimi je označeval začetke verzov. Vaš prevod naj bo v skladu s sodobnimi pravopisnimi pravili. Kaj opažate?*
- Raziskovanja in vrednotenja vsebine, jezika in elementov besedila, na primer: *Prešernovo Zdravljico ste prebrali v celoti, ne le sedme kitice, ki je slovenska himna. Ali opažate kaj posebnega glede zunanje oblike kitic? Kakšen je okvir pesmi glede na naslov, obliko kitic ter pomensko povezavo med prvo in zadnjo kitico? ali na primer: Opredelite se do Vodnikovega verza iz Dramila: "lenega čaka strgan rokav". Kako ga razumete? Se z njim strinjate?*

Spodbujanje razumevanja pri osnovnošolskem pouku izhaja iz integrativnega pristopa, ki stremi k preseganju ločnic med konceptualnim pristopom, usmerjenim zlasti v analizo konceptov posameznih strok, in spoznavnim, namenjenim razvijanju miselnih veščin, poudarjanju izkušenjskega učenja in njegovemu osmišljanju ter učenju z razumevanjem (*learning by understanding*) in za razumevanje (*learning for understanding*), konkretno besedno razumevanje (tj. pomenov besed, podatkov ipd.), razumevanje s sklepanjem, povezovanjem (dojemanje bistva, sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganje povezav) in kritično, ustvarjalno branje (preoblikovanje besedila, povzemanje, vrednotenje, branje med vrsticami). Učenje z(a) razumevanje(m) poteka preko raziskovalnega, izkustvenega, problemsko-ustvarjalnega učenja, preko učenja z odkrivanjem, sodelovalnega (skupinskega) učenja, ustvarjalnega pisanja, igre vlog in ob podpori multimedijskega učenja. Pomembno vlogo pri razvijanju razumevanja pa imajo tudi vprašanja, ki jih zastavlja učitelj (prim. Marentič Požarnik, 1980), s katerimi preverjamo posamezne ravni razumevanja prebranega. Glede na miselne procese, ki jih sprožajo vprašanja, jih delimo na vprašanja nižje in višje ravni. Vprašanja nižje ravni zahtevajo samó reprodukcijo znanja, vprašanja višje ravni pa sprožijo višje miselne procese (analiziranje, primerjanje, sistematiziranje). Neposredno (informativno) razumevanje bi lahko imenovali tudi dobesedno razumevanje. To je najnižja raven razumevanja, ki vključuje poznavanje besed in enostavnih dejstev ter podatkov. Vprašanja, ki jih zastavljamo na tej ravni, so vprašanja tipa: kdo, kdaj, kateri, koliko, kaj je ipd., torej po spominu. Če bralec dojame bistvo oziroma ideje besedila, zna razložiti povezanost med deli besedila, izločiti bistvene značilnosti in jih razložiti, na podlagi podatkov v besedilu pa je sposoben tudi sklepati in presojati, govorimo o interpretacijskem razumevanju, katerega osrednji miselni proces je skle-

panje. Uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje je najvišja raven razumevanja besedila. Na tej ravni bralec zna besedilo preoblikovati (npr. iz daljšega v krajše ali obratno, obnoviti s svojimi besedami), s svojimi besedami zna pojasniti metafore in simbole, analizirati besedilo na posamezne sestavine in ugotoviti njihove medsebojne odnose. Svoje ideje poveže z lastnimi izkušnjami, s ključnimi besedami iz besedila zna oblikovati novo zgodbo ter jih primerjati z drugimi besedili, ki imajo podobno zgodbo. Vprašanja na tej ravni so usmerjena na uporabo pridobljenega znanja, z njimi pa razgibamo čustvovanje ter spodbujamo k izražanju osebnih vrednostnih sodb (prim. Krakar Vogel, 2004).

Poslušanje "je temeljna, pogosta in pomembna sporazumevalna dejavnost, zato je sposobnost poslušanja ena od bistvenih sestavin celovite sporazumevalne zmožnosti" (Vogel, 1998/99, str. 130). "Poslušanje je v procesu sporazumevanja zelo pomembna dejavnost, brez razvite sposobnosti poslušanja se ni mogoče uspešno govorno sporazumevati. Aktivnega poslušanja se je treba prav tako naučiti kot govorjenja, branja ali pisanja." (prav tam) Metodi, ki spodbujata poslušanje pri pouku književnosti, sta pogovorna metoda in metoda (ustne) razlage. Metoda ustna razlage je "akromatska (prirejena za poslušanje) ali monološka metoda" (Vogel, 1998/99, str. 131). Monološka se imenuje, ker govori le eden: učitelj ali učenec. Pogovorno metodo pa definiramo kot "drug/o/ zelo pomembn/o/ govorn/o/ metodo, ki je v nasprotju z razlago dialoška ali erotematska" (Vogel, 1998/99, str. 132). O učinkovitosti kombinirane uporabe obeh metod pri osnovnošolskem pouku nas prepriča preprosta naloga – v parih se vživimo v vlogo učitelja in učenca, pri čemer so pari razdeljeni v dve skupini. Dvojica sedi s hrbtom skupaj, učitelj prejme sliko in jo skuša preko razlage čim bolj natančno opisati učencu, ta sliko riše po razlagi. V prvi skupini se učitelj in učenec med seboj med izvajanjem naloge ne smeta pogovarjati, govori (razlaga) le učitelj. V drugi skupini pa se učitelj in učenec med seboj lahko pogovarjata. Izkaže se, da nalogo bistveno bolje opravijo pari druge skupine, ki poleg metode ustne razlage prakticirajo tudi metodo pogovora.

Branje kot slušno prenosniško dejavnost lahko v grobem delimo na branje z razumevanjem in glasno interpretativno (estetsko) branje leposlovja (npr. pri pouku slovenščine). Glasno interpretativno (estetsko) branje leposlovja je pogosto zlasti pri pouku jezikov, na primer pri pouku slovenščine, konkretno književnosti. Rosandić v članku *Interpretativno branje literarnega besedila* navaja, da se namesto izraza interpretativno branje v strokovni literaturi uporabljajo tudi izrazi *izrazno branje* (Rusija), *lepo branje*, *estetsko branje* (Francija) (1986, str. 9–12). Gre za posebno obliko glasnega branja, pri kateri se "preoblikuje napisano besedilo v govorjeno, pri čemer upošteva razlike med pisnim in govorjenim jezikom" (Podbevšek, 1998/99, str. 19), kar dopolnjujemo z Rosandićevo definicijo, ki pravi, da je glasno branje "komunikacijski proces, v katerem bralec spremeni (prekodira) znakovni sestav pisnega jezika v znakovni sestav govorjenega jezika" (1986, str. 9). Tako kot Podbevšek, ki interpretativno branje razume kot branje umetnostnega besedila in ga imenuje tudi "doživeto branje, primerno zlasti za branje umetnostnih besedil" (1998/99, str. 20), tudi Rosandić navaja "nevtralno (čustveno in logično neobarvano) in ekspresivno (čustveno in logično obar-

vano)" branje (1986, str. 9). Ekspresivno branje vsebuje elemente govorne umetnosti, in sicer elemente scenskega govora. Kakor navaja Podbevšek, je glasno interpretativno branje priložnost za "navajanje učencev na aktivno poslušanje" (prav tam). Pri poslušanju kvalitetnega interpretativnega branja, katerega osnovni pogoj je večkratno tiho branje, je treba učence opozoriti na (Podbevšek, 1998/99, str. 21–27):

- Izreko, glasnost in hitrost branja. Izreka naj bo razločna, to je čista in jasna, glasnost naj bo primerna, bralna hitrost ustrezna, to je ne prehitra ne prepočasna, ustrezati mora pravorečni normi.
- Naglaševanje: učenci naj skušajo upoštevati pravorečno normo in stilno (avtorjevo) naglaševanje.
- "Členjenje s premori in intonacija /.../ je potrebna zaradi lažjega poslušalčevega razbiranja pomenskih enot" (str. 23), pri čemer lahko kaj izpostavljajo, dramatizirajo, kažejo čustvo ali obliko besedila. Pri tem jim pomagajo grafični znaki za premore, to so ločila, in oblikovanost besedila, to je členjenost besedila na naslov, odstavke ipd. (v lirskih umetnostnih besedilih tudi na verzne konce in kitice).
- Glasovno slikanje in rime: ustvarjanje posebnega ritema.
- Ritem in tempo.
- Glasovna barva in register.

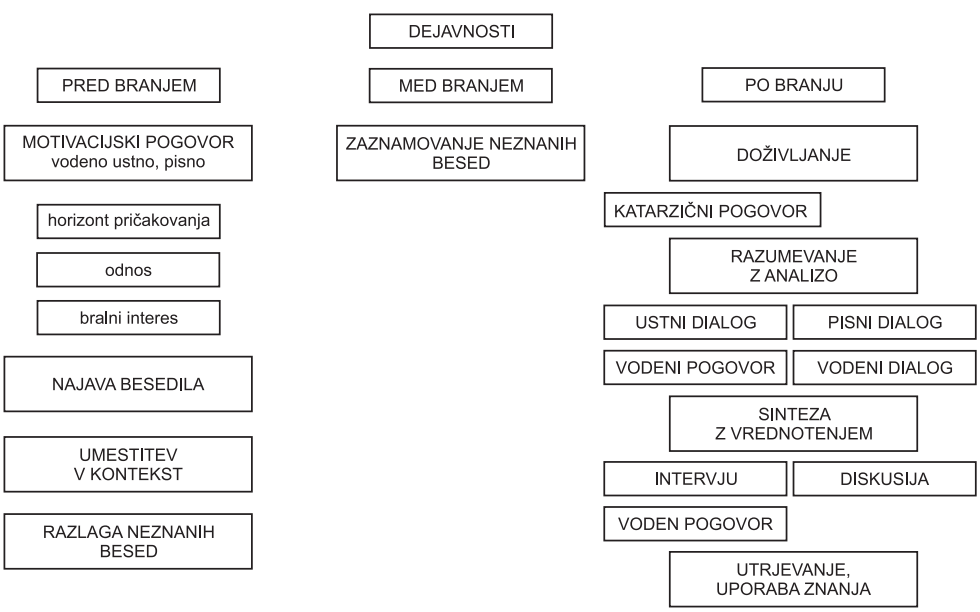
Podobno navaja tudi Rosandić, ko pravi, da interpretativno branje "temelji na vrednotah govorjenega jezika (intonaciji, jakosti, tempu, premorih, barvi glasu)" (1987, str. 13). Pripisuje mu ustvarjalnost, saj se pri interpretativnem branju "vzpostavlja intimni stik z besedilom, z močjo vživljanja, imaginacije in razumevanja bralec prodira v najskrivnejše plasti besedila in ga prenaša poslušalcem. Obseg tega prodora določa besedilo in bralčeve zmožnosti oživljanja besedila." (prav tam.) Slednje je torej preplet sposobnosti estetskega govornega nastopanja in sposobnosti dekodiranja, pri branju z razumevanjem pa se prepletata sposobnost dekodiranja in sposobnost razumevanja.

Učitelj kljub spremenjeni vlogi ostaja "učenčev razumevajoči sogovornik" (Grosman, 2006, str. 126), ki učence navaja h kritičnemu razmisleku o prebranem. Spodbuja naj učenčevo pozitivno samopodobo (pri jezikovnem pouku se izogiba negativnim kritikam in nenehnim jezikovnim popravkom). Kot jezikovni zgled pomembno vpliva na uspešnost pouka: "pouk z obilo sodelovanja med učiteljem in učenci, pri katerem so učenci ves čas dejavni, učitelj pa se na njihove dejavnosti odziva; tako se učenci s sodelovanjem v jezikovnih rabah največ naučijo" (Grosman, 2006, str. 133), pa tudi celostno razpoloženje v razredu, ki naj bi učenca vabilo k sodelovanju v pogovoru.

Govorjenje spodbujamo pri pouku z govornimi nastopi, torej z govornimi predstavitvami neumetnostnega besedila (npr. v obliki referata, domačega branja, raziskovalne naloge, seminarske naloge ipd.). Za nadaljnje raziskave bi bilo zanimivo podrobneje razčleniti posamezne vrste govornega nastopa, kakor jih navaja Rosandić v članku *Interpretativno branje literarnega besedila* (1987, str. 16): loči namreč več stilov tako imenovanega javnega govora, to so znanstveni (govor predavatelja, lektorja, pravnika), publicistični (propagandni govor), informativni (govor napovedovalca

ali voditelja programa). Učence velja pred govornim nastopom opozoriti na glasovno in vsebinsko raven govornega nastopa, pa tudi na raven nejezikovne komunikacije. Govorno interpretacijo spodbujamo zlasti pri pouku slovenščine, gre za glasno govorno interpretiranje umetnostnega besedila, to je recitacijo in deklamacijo. Po Toporišiču pri recitiranju govoreči besedila ne zna popolnoma na pamet in zaradi tega kdaj pa kdaj pogleda v zapis. Recitacija, pravi Toporišič, je spominsko manj naporna od deklamacije. Močno vezana oblika govorjenja je deklamiranje in sploh govorjenje naučenega besedila na pamet. Govoreči se tu spominja ne le določene stvarnosti, temveč tudi njene enkratne ubeseditve, to je povedi in besed, s katerimi je bila ta stvarnost zajeta (1996, str. 178). Rosandić imenuje recitatorja tudi bralec, ki "pripoveduje o likih in dogodkih, ki jih prikazuje besedilo" (1987, str. 16). Metode, ki pri pouku spodbujajo govorjenje, so metoda pogovora (lahko je motivacijski, katarzični ali vodeni), metoda diskusije ter sodelovalno učenje (npr. dialog in intervju). Pri tem ne gre zanemariti, da se učenci v sodelovalni učni skupini, v kateri je od tri do pet učencev, urijo tudi v socialnih dejavnikih, vključeni so v neposredno interakcijo, urijo pozitivno soodvisnost, individualno odgovornost, sodelovalne spretnosti, na primer aktivno poslušanje in upoštevanje različnih mnenj, iskanju konsenza, nudijo in prejemajo pomoč ter skupinsko procesirajo. Sodelovanje, ki je pogoj za uspešno skupinsko delo, sodelovalno učenje, delo v parih, skupinsko razpravo, pogovor, posvetovanje v skupini, je uspešno v primernem učnem okolju, kjer je izmenjava stališč zaželena, kooperativnost nujna, učna klima pa taka, da nudi podporo, spodbudo in pozitivno stimulacijo. Pogovor je ena osrednjih metod tudi pri pouku književnosti.

Slika: Operativizacija učne ure književnosti preko metode pogovora



Primer operativizacije učne ure, pri kateri učenci spoznajo sodobno slovensko kratko pripovedno prozo, konkretno kratko zgodbo, lahko poteka po korakih na sliki 1(osrednja dejavnost je branje, zato so faze osredinjene na dejavnosti pred branjem umetnostnega besedila, med njima in po njem).

Učencem pri govornem nastopu lahko pomagajo prosojnice, računalniške predstavitve, miselni vzorci, grafični organizatorji (npr. diagram bipolarnosti, časovni trak, krogi za iskanje podobnosti in različnosti, tabele, sheme, preglednice ipd.) in izročki.

Učenci pri slovenščini v osnovni šoli pišejo metabesedila in ustvarjalno. *Pisanje* metabesedil (drugotnih, neumetnostnih besedil) poteka lahko o prebranem literarnem ali neliterarnem delu ali odlomku iz tega dela, to je na primer pisanje kritike, ocene, komentarja, referata, raziskovalne naloge, eseja, obnove, povzetka, oznake ipd. Ustvarjalno (kreativno) pisanje Krakar Vogel definira kot spodobnost "za pisanje literarnih in polliterarnih besedil (lirskih, epskih, dramskih, esejev, potopisov, dnevnikov itn.)" (1992, str. 84), pri čemer opozarja, da je to pri pouku književnosti nadstandard, ne cilj, za katerega pričakujemo, da se bo "realiziral tako splošno in obvezujoče kot motiviranje za branje leposlovja, pač pa v posebnih okoliščinah, s posebno motivacijo in kot nadgradnja standardnega pouka – pa vendar vključen tudi v ta pouk, ne pa popolnoma prezrt" (prav tam). Blažić v *Kreativnem pisanju* (1992) loči poustvarjalno, ustvarjalno in kritično pisanje. Poustvarjalno pisanje definira kot reproduktivno ustvarjalnost, kreativno predelavo informacij; ustvarjalno pisanje ji pomeni produktivno dejavnost, proces in spodbujanje izvirne ustvarjalnosti, za katerega je značilno odprto (divergentno) mišljenje, kar zahteva miselno svobodo, fleksibilnost in sproščenost. Kritično pisanje je pisanje neumetnostnih besedil (kot primere navaja pisanje interpretativnega eseja, recenzije, kritike), to spodbuja zlasti kritično mišljenje. Blatnik v *Šoli kreativnega pisanja* (1990) kot temeljno določilnico ustvarjalnega pisca izpostavlja samopozabo, zvedavost in igrivost. Pri pouku slovenščine gre za pisanje literarnih in polliterarnih besedil, to je doživljajskih in domišljijskih spisov, pesmi, obnov, potopisov, dnevnikov ipd.

3. Sklep

Grosman poroča, da "bralci leposlovja nimajo težav s pismenostjo" (2006, str. 89), kar bi veljalo posebej upoštevati ob sodobnem hiperaktivnem in zapletenem vsakdanu, ki se ohranja, pripoveduje in mitologizira prek vsakdanjih življenjskih obredov. Danes tako imenovana plemenska identiteta nadomešča tradicionalno kolektivno, vzpostavlja pa se prek oblačil (npr. kavbojk Levi's, čevljev All Star), hrane (Coca-Cole, prehrambne verige McDonald's), nove religioznosti tipa *new age* ipd. Vmesne institucije, ki urejajo odnose med posameznikom in družbo, kot so delo, zaposlitev, družina, mikrokultura vsakdanjosti, razmerje med javnim in zasebnim, med prostim in delovnim časom, se rušijo oziroma spreminjajo svojo nekdanjo vlogo. Zato pouk materinščine, posebej književnosti, lahko pomembno prispeva k razvijanju jezikovne

pismenosti, k njenemu bogatenju in krepitvi, in to ob poglabljanju kulturne zavesti ter kulturne identitete. Spodbujanje jezikovne pismenosti pri osnovnošolskem pouku slovenščine, posebej književnosti, odpira vprašanja jezikovne in kulturne identitete ter spodbuja medkulturni dialog, kar pomeni, da ob spodbujanju jezikovne pismenosti ne razvijamo le intrakulturnih, pač pa tudi interkulturne kompetence (ne le spoznavanja lastne kulture, pač pa tudi spoznavanje kultur drugih narodov). Aktiviranje individualne, osebne vpletenosti je zato nujno, s tem pa tudi vzgoja za strpnost do vsega drugačnega. Pri pouku književnosti tako na primer raziskovanje literarnih pojavov krepi razgledanost po tem, kaj se je dogajalo v kulturno-sociološkem smislu v času delovanja določenega avtorja, pa še, kako je literatura vplivala na preoblikovanje in/ali ohranjanje tedanjih družbenih odnosov in vrednot. To odpira poti h krepitvi individualne in nacionalne, posledično tudi globalne, kulturne zavesti in identitete ter spodbuja strpnost do lastne kulture in do kulture drugih narodov, hkrati pa spodbuja razvijanje jezikovne pismenosti.

Alenka Žbogar, Ph.D.

Linguistic literacy and slovenian instruction in primary schools

We are living in an exceptionally hyperactive and complex routine that is preserved, narrated, and mythologized through the rituals of everyday life. Today a "tribal" identity is replacing the traditional collective one and is being established through clothing (e.g., Levi's jeans, All Star shoes), foods (Coca Cola, McDonald's), New Age–type religions, and so on. The intermediate institutions that regulate the relations between individuals and society, such as work, employment, family, the everyday micro-culture, public-private relations, and the relation between free time and work are being destroyed or are changing their former role. In such a hectic period of human history, it is worth considering how teaching Slovenian can contribute to strengthening individuals' cultural awareness (and identity) – individual, national, and global – and how we can successfully promote connections between cultures (both inter- and intra-cultural). Small central European nations like Slovenia preserved their identity through the centuries especially via language, culture, and literature. Our native language defines us, as also our relationship to the world and our emotions in terms of thinking and speech. European intercultural dialogue at the beginning of the twenty-first century is opening up new directions for the preservation of cultural identity and the promotion of linguistic literacy; the main guidelines for active learning and teaching are learning by/for understanding and teaching tolerance. Important components of modern teaching are at the same time the basic components of linguistic literacy.

During the twentieth century, the concept of linguistic literacy changed: from alphabetic literacy up until 1950, functional literacy after 1950, and today's understanding, which includes procedural literacy, which means that it is understood as a comprehensive

and multidimensional capacity and process that lasts one's whole life. Experts define communicative competence as a comprehensive and multidimensional capacity comprised of four communicative skills: listening, speaking, reading, and writing; these are referred to as transfer activities. However, for quite some time now reading has been understood as more than just a transfer activity; experts have emphasized its active meaning-creation dimension. It should be understood as an interaction between the reader and the text; the text usually promotes various types of reading but, at the same time, understanding the text depends on many factors, especially including readers' motivation, interest, previous reading experience, and other factors that influence reading (often the reader is unaware of them and readers' conceptions about the text are primarily personal and may change when the text is read again). This article presents the typologies of reading from the perspective of the text and the reader. Because primary school students are still relatively inexperienced as readers and have difficulty extracting the message or idea of the text and have difficulty with "alphabetical" reading, the motivation for reading is very important for them. Motivation in teaching literature is achieved through effective introductory motivation and may be based on experience and cognition, on experience and events, or on problems and creativity. The article explains individual types of motivation through applied examples. Students write metatexts for Slovenian in primary schools and they are also tested in creative writing. Writing metatexts (secondary, non-literary texts) may take place alongside a literary or non-literary part or extract from this work; that is, writing a critique, assessment, commentary, report, research paper, essay, retelling, summary, label, and so on. Creative writing may be re-creative, creative, or critical. This involves writing literary and semi-literary texts; that is, experiential or imaginary compositions, poems, retellings, travelogues, diaries, and so on. Listening is understood as a frequent, basic, and important communicative activity without which successful verbal communication is not possible. Active listening must be learned just like speaking, reading, or writing, and the methods that promote listening while teaching literature are the conversational method and the (oral) explanatory method. Speaking is encouraged in class through oral presentations; that is, verbally presenting a non-literary text (e.g., in the form of a report, a reading assignment, a research paper, a term paper, etc.). Spoken interpretation may be either recitative or declamatory.

The condition for successfully developing literacy is an emotional, imaginative, and intellectually stimulated student that knows how to and wants to take a position on everything new and foreign. Studies show that activating individual, personal involvement is therefore necessary and most effective through learning by/for understanding, which also demands teaching tolerance of difference and foreignness. Reading a literary text and thinking about it opens up many aspects of otherness and foreignness (not only cultural ones). For example, there is systemic, structural, and functional otherness in literature, which is shown in the multiplicity of meaning, deviant aesthetics, in syntagmatic and paradigmatic interconnection, as well as foreignness of reception, which affects the referential framework of literature. The question is which teaching methods might be effective in developing cultural awareness or how to motivate today's students, who are caught between modern technology and the still-dominant traditional teaching,

to actively and critically get to know the world (i.e. one's own national foreignness and foreign cultures), and what the (changed) role of the teacher is. In teaching literature, cultural identity develops especially through reading, asking questions about the effects of what has been read, and also through contact with current literary phenomena or through studying past literary phenomena—and this by following the activities of authors, cultural events, and getting to know the literary system and its role through time. Special didactics assumes that teaching literature has an expressedly educational component because literature has specific properties; for example, the possibility of affecting feelings, imagination, the mind, and even an individual's value system. Literature and its exceptional position in art gives meaning to and explains various forms of existence, represents a connection with past lifestyle practices, and may serve as a model and also a critique of everyday life. Studying literary phenomena strengthens one's breadth of knowledge about what happened in the cultural and sociological sense when a particular author was active and how literature influenced the transformation and/or preservation of the social relations and values of the time. Thus, for example, studying the literature of the Slovenian reformation, specifically the life and work of Primož Trubar, offers today's Slovenian primary school students, living in the multicultural Europe of the twenty-first century, a path to strengthening individual and national – and consequently also global – cultural awareness and identity, and promotes tolerance towards one's own culture and towards the cultures of other peoples. Tolerance is a learned social skill that excludes prohibitions and, in addition to permission, also demands respect for otherness/foreignness. Schools are unable to solve the problems of intolerance toward differentness and discrimination, but they can greatly contribute to improving relations, and to reducing tension and conflicts among students. How? Promoting learning by/for understanding in Slovenian classes in primary school proceeds from the integrative approach, which strives to overcome the dividing lines between the conceptual approach, especially oriented toward analyzing the concepts of various disciplines, and the cognitive one, oriented toward developing thinking skills, emphasizing experiential learning and giving it meaning, learning by understanding and learning for understanding, concrete lexical understanding (i.e. the meaning of words, information, etc.), understanding through inference, making connections (understanding the essence, message, and idea of the text that has been read, explaining the connections), and critical, creative reading (transforming the text, summarizing, evaluating, and reading between the lines). This type of learning takes place through research-based, empirical, and problem-oriented creative learning, and through discovery learning, participatory (group) learning, creative writing, role play, and the support of multimedia learning. An important role in developing understanding is also played by the questions the teacher asks (cf. Marentič Požarnik, 1980) in order to test individual levels of understanding of what has been read. Activating individual, personal involvement is therefore necessary, and along with this teaching tolerance toward all that is different or foreign. When teaching literature, studying literary phenomena therefore strengthens one's breadth of knowledge about what happened in the cultural and sociological sense when a particular author was active, and how literature influenced the transformation and/or preser-

vation of the social relations and values of the time. This opens paths to strengthening individual and national – and consequently also global – cultural awareness and identity, promotes tolerance towards one's own culture and towards the cultures of other peoples, and at the same time promotes the development of linguistic literacy.

LITERATURA

1. Blažić, M. (1992). Kreativno pisanje: priročnik vesele znanosti od besede do besedila. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Blatnik, A. (1990). Šola kreativnega pisanja. Ljubljana: Aleph.
3. Grosman, M. (2006). Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost. Ljubljana: Karantanija.
4. Krakar Vogel, B. (2004). Poglavja iz didaktike književnosti. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
5. Marentič Požarnik, B. (1980). Kakršno vprašanje takšen odgovor: priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Podbevšek, K. (1998/99). Glasno interpretativno branje Kettejeve pesmi Na trgu. Jezik in slovstvo, 1–2/44, str. 19–28.
7. Rosandić, D. (1986). Ustvarjalno branje se izkazuje kot soustvarjalna dejavnost bralca. Vzgoja in izobraževanje, XVII/, str. 9–12.
8. Rosandić, D. (1987). Interpretativno branje literarnega besedila. Vzgoja in izobraževanje, XVII-II/2, str. 13–18.
9. Toporišič, J. (1996). Slovenski jezik in sporočanje 1. Maribor: Obzorja.
10. Virk, T. (1999). Perspektive leposlovja in vede o njem ob koncu tisočletja. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
11. Vogel, J. (1998/99). Poslušanje pri pouku književnosti. Jezik in slovstvo, 44/4, str. 129–136.

Dr. Alenka Žbogar (1971), docentka za slovensko književnost na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
Naslov: Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 041 911 559
E-mail: alenka.zbogar@guest.arnes.si

Dr. Smiljana Gartner

Pripovedke kot motivacijsko sredstvo za filozofičnost z otroki

Pregledni znanstveni članek

UDK 398.2:373.2/.3

KLJUČNE BESEDE: pripovedke, vrline, vrednote, filozofičnost, etika, kritično mišljenje

POVZETEK – Vrednote in vrline, s pomočjo katerih posameznik vzpostavlja odnos med socialnim in naravnim okoljem, so vedno bile, so in bodo vitalnega pomena za preživetje posameznika in celotne človeške družbe, zato se zastavlja vprašanje, kako doseči spoznavo le-teh in tudi njihovo kritično presojo. Pripovedke predstavljajo eno izmed orodij za razvijanje besednega zaklada in jezika na splošno, a sistematična uporaba pravljic, kot orodje za razvijanje mišljenja, moralnih odličnosti ter vrednot, pomeni inovativni pristop v izobraževanju in vzgoji otroka (in starša) tako v dobrega človeka kot v dobrega državljana. Če si dovolimo narediti korak naprej, je poskus vpeljati etiko z otroki, kritično raziskovanje ali še širše filozofičnost v vrtce in v osnovne šole. V pričujočem članku smo tako v prvem delu predstavili razloge, zakaj bi filozofičnost, ki jo beremo kot spodbujanje lastnega (kritičnega) raziskovanja in razmišljanja oziroma raziskovanja vrlin in vrednot, vpeljali v obdobje predšolskih otrok in obdobje otrok prvega triletja. V drugem delu pa smo predstavili metodo, kako lahko to storimo, če uporabimo pripovedke kot motivacijsko sredstvo.

Author review

UDC 398.2:373.2/.3

KEYWORDS: tales, virtues, values, philosophical reflection, ethics, critical thinking

ABSTRACT – Moral qualities or the virtues and values that help an individual establish a relationship between the social and natural environment have always been, and will continue to be of vital importance for the survival of the individual and human society; this is why it is desirable that children become acquainted with these qualities and learn how to judge them. Tales represent one of the tools for the development of vocabulary and language in general. The systematic use of fairy-tales as a tool for developing thinking, moral excellence and values, however, represents an innovative approach to the education and upbringing of the child (and his parents) to make him both a good human being and an exemplary citizen. If we allow ourselves a step forward: the attempt is to introduce ethics with children, critical research or, even wider, philosophical reflection in kindergartens and primary schools. In the first part of the paper, we present the reasons why philosophical reflection, which we see as encouraging one's own (critical) research and thinking as well as research into virtues and values, should be introduced to pre-school and first-triad schoolchildren. In the second part, we present a method for achieving this by using tales as a means of motivation.

1. Uvod

Vpeljava filozofije za otroke je v Sloveniji in v svetu v porastu, a postopna. To pomeni, da v nekaterih državah že predstavlja stalno prakso, v drugih je še vedno predmet razprave. Vendar, tudi ko govorimo o vpeljani praksi filozofije za otroke, so njen domet starejši otroci. Poskusi vpeljave filozofičnosti med mlajše otroke so obstajali že konec osemdesetih let s članki Borstnerja, a so se nanašali na šoloobvezne

otroke in na filozofijo na splošno. Njegov predlog, da bi za začetek lahko v Cicibanu odmerili prostor tudi mlajšim filozofom, pa ni nikoli zaživel.

V članku bomo predstavili razloge, zakaj bi filozofičnost vpeljali v obdobje predšolskih otrok, natančneje, poskušali bomo razložiti vzroke za spodbujanje lastnega (kritičnega) raziskovanja in razmišljanja oziroma raziskovanja značajske odličnosti. Moralni razvoj otroka je sicer v Kurikulu za vrtce opredeljen kot medpodročna dejavnost, to je kot nekaj, kar je treba vključevati v vse dejavnosti oziroma kot načelo, da se morajo otroci v vsem in z vsakim dogajanjem v vrtcu moralno razvijati in oblikovati, pa vendar smo po pregledu vseh opredeljenih področij v Kurikulu za vrtce in po pregledu več drugih priročnikov, tako za vrtce kot za prvo triletje devetletne osnovne šole, ugotovili, da ni ne jasnih smernic, zakaj vključevati moralno-etično dimenzijo, ne konkretnih primerov, kako le-to in kako (kritično) raziskovanje razvijati. Zato bomo v zadnjem delu članka ponudili pristop, s katerim bi lahko dosegli oba želena cilja, in sicer s pripovedkami.

2. Zakaj raziskovanje etike z otroki?

Preden pa se lotimo zgoraj zastavljenih izzivov, še vprašanje, komu bi sploh bilo v interesu vpeljati filozofijo. Pojem, ki je že sprejet v literaturi, je "filozofija za otroke", vendar pa ne opisuje našega pristopa. Ker so v posamezniku ukoreninjene predstave (morda tudi predsodki) o tej vedi kot o nečem, kar je nedoumljivo, prezahtevno ali pa nesmiselno, bomo mi govorili o filozofičnosti. Torej ne o filozofiji kot vedi, temveč o filozofičnosti kot naravnanosti ali kot je zapisal Borstner: "Filozofirajmo z njimi, vendar se zavedajmo, da pri tem ne gre za reproduciranje dejstev, znanja, ampak za aktivnost, ki je naravnana na ljudi kot ljudi." (Borstner, 1986, str. 128) Prav tako tudi ne bomo uporabili predloga "za" temveč "z". Ideja našega pristopa namreč ni prilagoditi filozofije oziroma filozofe in njihove ideje otrokom, temveč z njimi raziskovati nekatere družbene in humanistične elemente. To so razlogi, da bomo govorili o filozofičnosti z otroki oziroma, ker so vrline osrednja tema, o *raziskovanju etike z otroki*.

V nadaljevanju tako želimo ponuditi jasen odgovor na vprašanje, zakaj vključevati moralno-etično dimenzijo v dejavnosti z otrokom ter zakaj razvijati raziskovanje oziroma (kritično) razmišljanje pri otroku.

2.1. Zakaj vključevati moralno-etično dimenzijo v dejavnosti z otrokom?

Dandanes se s preučevanjem vrlin in vrednot ukvarjajo filozofi, psihologi, sociologi itn. Preden poskušamo opredeliti vrline oziroma vrednote, bomo predstavili, kakšna je razlika med preučevanjem le-teh v filozofiji, psihologiji in pedagogiki. Filozofsko teorijo vrlin zanimajo koncepti vrlin, to je, kako določeno vrlino opredeliti in kako se vrline in vrednote razlikujejo od drugih stvari. Torej, zanimajo jo splošne

in temeljne značilnosti vrlin, njihovi odnosi in pogoji nastajanja. Psihologija iz tega sicer izhaja, a jo zanima predvsem empirični vidik. "Zanima jo, katere kategorije vrednot vplivajo na obnašanje in obratno, kako so odvisne od osebnostnih potez itd. Skratka, psihologije ne zanimajo vrednote kot idealne kategorije, temveč kot empirične kategorije, kot empirična dejstva v naši duševni stvarnosti" (Musek, 2000, str. 3). Pedagogika, kot tretja znanstvena veda, po drugi strani raziskuje, kako vrednote "posredovati", sprejemati in usvajati; kako jih razviti v osebnostno svojino oziroma značilnost. Ne glede na to, katera znanost (na kakršenkoli način) jih preučuje, je najpomembnejše prepričanje, da so vrline in vrednote pomembne – tako za dobrobit posameznika kot za dobrobit družbe.

Že kar nekajkrat smo omenili besedi "vrlina" in "moralna vrednota", pa vendar, kaj so vrline in vrednote. V javnosti lahko zasledimo predvsem uporabo besed "norma", "vrednota" in veliko manj "vrlina". Tako norme kot vrednote in vrline predstavljajo v etiškem kontekstu določene pozitivne lastnosti, ki naj bi doprinesle k boljšemu življenju. Norme so, za razliko od zadnjih dveh, konkretna pravila obnašanja, ki so v določeni skupini zaželena, pričakovana ali predpisana. Na primer, če govorimo o družbenih normah, bi to pomenilo določena zaželena ali predpisana barva obleke na pogrebu ali poroki. Izvirajo lahko iz prepričanj te skupine, iz vrlin in vrednot. Slednji dve sta abstraktnejša pojma. Razlika med njima pa bi lahko bila v ciljni skupini. Pri vrlinah je težišče postavljeno na posameznika, pri vrednotah na skupino (skupnost, družbo, državo). To pomeni, da so vrline pozitivne značajske lastnosti, ki naj bi doprinesle k boljšemu življenju posameznika in posledično tudi družbe. So "nekaj v nas". Vrednote pa so pozitivne lastnosti, ki naj bi doprinesle k boljšemu življenju družbe, zato so v družbi in pri posamezniku postavljene kot nekaj zaželenega. So "zunaj nas". Toda glede na to, da je posameznik del družbe in da je družba skupek posameznikov, se ta pojma prepletata, saj lahko govorimo o osebnih vrednotah in osebnih vrlinah ter o družbenih vrednotah in političnih oziroma splošnih vrlinah.

Največ lahko o začetnih klasifikacijah vrlin (gr. arete, lat. virtus) izvemo iz Aristotelovega dela *Nikomahova etika*, kjer so vrline opredeljene kot tiste značajske odlike, ki nam šele omogočajo biti dobra človeška bitja in uresničevati svojo značilno človeško naravo. Aristotel meni, da je od posameznika odvisno, če bo nekaj storil ali ne bo storil, če bo mislil tako ali drugače. Zanj je tako vsako razmišljanje in odločanje intencionalno. Zato je tudi vsako prakticiranje vrline, ki je prava mera med dvema skrajnostima (hibama) intencionalno (Aristotel, EN, 1113b-115a). Posameznik namreč sam presoja, kaj je prava mera in ali bo ravnal v skladu z njo. Na primer, radodarnost je vrlina med skopostjo in razsipnostjo, kar pomeni, da pri presojanju, kaj storiti, uberemo t.i. zlato sredino, ki je med tem, da damo premalo, in tem, da damo preveč.[1] Sami torej izbiramo, če bomo preudarni, če bomo ravnali v skladu z vrlino ali ne, kar pa posledično pomeni, da je odločitev nas samih, ali bomo značajsko dobri ali slabi. To pa so tudi razlogi, zakaj človeka, ki deluje v skladu z vrlino, tako visoko vre-

1 Druga razvrstitev je razvrstitev v krščanstvu, ki prav tako omenja "arete" oziroma "virtus", ki jo v krščanski tradiciji prevajajo s "krepostjo". Več o podobnostih in razlikah v knjigi Gartner, S., Musil, B.: *Povej mi s pravljico*, Nova Gorica, Educa, 2011.

dnotimo. Delovati v skladu z njimi namreč ni enostavno, saj mora oseba imeti željo in voljo, da se izogne skrajnostim, to je hibam oziroma "skušnjavi"; prav tako pa mora uporabljati razum, ki ji pomaga prepoznati in razumeti situacijo, poiskati razloge za/proti delovanju in posledično ravnati preudarno.

Tudi sodobni politični teoretiki zavzemajo stališče, da so vrline in vrednote pomembne. Kot posledica globalizacije in razširjanja posameznikovih (v glavnem ekonomskih) interesov so namreč državljani moralno in intelektualno nezreli. Tako bi vsi morali spoznati, da vrline potrebujemo, saj je država pogojena tudi s tistimi kvalitetami in odnosi njenih članov, ki bodo ohranjali svobodo in pravičnost v družbi. Moralne odlike imajo tako dve nalogi: prvič, vodijo k dobremu življenju posameznika, in drugič, kot takšne so neizogibno potrebne tudi za družbo in državo.

Zakaj vrline in vrednote že pri otroku?

Po spoznavnih pristopih je moralni razvoj sestavljen iz sprememb na področju tega, kako posameznik zavestno presoja pravilnost in nepravilnost človekovih dejanj (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004, str. 370). Otrok v zgodnjem moralnem razvoju tako postopoma spoznava družbena pravila. Vendar pa omenjeno ne poteka mehansko, temveč si jih razlaga v skladu z lastnimi spoznavnimi sposobnostmi, kar pa pomeni, da je prepričanje, da je postopno in brezprisilno sprejemanje in razlaganje nujni pogoj za posameznikov moralni razvoj, upravičeno. S tem se namreč poveča verjetnost, da bo njegovo delovanje skladno s skupino, ki ji pripada. Iz tega lahko izpeljemo, da načrtno poučevanje vrlin ne bo nujno prineslo želenega rezultata. Otrok lahko to dojema kot temo, ki je ločena od njega samega, ali pa kot prisilno učenje oziroma sprejemanje. Zato je v ospredju predvsem vprašanje načina in strukture moralnega mišljenja in presojanja, s tem pa tudi izbira tako metod kot sredstev za dosego le-tega. Piaget, Kohleberg in Vigotski so znotraj razvojne psihologije izhajali iz kognitivizma, ki se je povezal s konstruktivizmom oziroma s socialnim konstruktivizmom. Kohlerberg je predpostavil, da se moralno presojanje spreminja preko posameznikovih izkušenj in posledičnega razumevanja moralnih pojmov. Pri tem je izpostavil, da je za učenje bistvenega pomena dialog, možnost spraševanja, sprotnega preverjanja smisla, lastnih domnev v skupini, pri čemer pa je Vigoski dajal prednost socialni interakciji med otrokom in odraslim in ne, kot Piaget, med vrstniki (Marentič Požarnik, 2003). Takšno prepričanje delimo tudi sami, saj je osrednja metodologija filozofičnosti vzpostavljanje dialoga med odraslim in otrokom.

V psihologiji je moralni razvoj torej opredeljen kot proces, "v katerem posameznik postopno usvaja ali ponotranja družbeno sprejete standarde pravilnega vedenja, v skladu z njimi ocenjuje pravilnost in nepravilnost ravnanja ljudi v socialnih situacijah in skuša skladno s temi ocenami uravnavati svoje vedenje" (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004, str. 369). To pomeni, da je, četudi govorimo o vrednotah kot o elementih družbeno sprejetih standardov ali o vrlinah kot o elementih osebnih standardov, odgovor enak: vrline in moralne vrednote so nekaj, kar si posameznik pridobi. Pomemben element je tako posameznikova aktivnost, aktivnost nas samih oziroma otrokova aktivnost.

Področje moralnega razvoja je torej pomembno za sfero vzgoje in poučevanja in obratno, področje vzgoje in poučevanja je pomembno za sfero moralnega razvoja. Oblikovanje posameznikovega značaja je namreč tesno povezano z njegovimi izkušnjami, z vrednotami kot pojmovanji zaželenega in nezaželenega, dobrega in slabega v družbi, ki ji pripada.

2.2. Zakaj razvijati raziskovanje oziroma (kritično) razmišljanje pri otroku?

Če pomeni delovanje v skladu z vrlinami in vrednotami uresničevanje same narave človeka, če to pomeni dobro in srečno življenje ter posledično dobro in zadovoljno družbo, je načrtni pristop k moralnemu razvoju (s pomočjo raziskovanja oziroma kritičnega razmišljanja), s tem pa vpeljava filozofičnosti, nujen element pri razvoju otroka in tako nujna dejavnost tako v vrtcih kot v nižjih razredih osnovne šole. Posamezik mora namreč sam razmisliti, kritično ovrednotiti in tudi sam sprejeti odločitev, kaj v določenih primerih storiti. To pa pomeni sprejeti odgovornost za odločitev in posledice te odločitve. Zraven tega je razmišljanje temeljna človekova lastnost. Pa vendar to še ne pomeni, da jo znamo vsi enako učinkovito in kvalitetno uporabljati. Brez vedenja, kako pravilno (kritično) razmišljati, brez izboljševanja lastnega razmišljanja, tudi ni pravilnega in dobrega etičnega presojanja in odločanja. Glede na to, da nam je v zibko položeno orodje za to veščino, ne pa veščina sama, jo je potrebno pričeti negovati in spodbujati že pri otrocih.

Kritično razmišljanje ne pomeni niti učenje kritizerstva niti da kritično vrednotimo osebo in njen značaj, kritično razmišljanje pomeni najprej *znati zelo dobro poslušati/brati in slišati/prebrati, saj šele potem lahko presojamo slišano in prebrano*. To pa pomeni dvomiti, vendar ne, da postanemo "nejeverni Tomaži", ki dvomijo v vsakogar in v vse, kritizirajo vsakogar in vse, pri tem pa so velikokrat prej destruktivni kot konstruktivni. Pomeni dvomiti z željo, da ne bomo kot konji s plašnicami, ki slepo zaupajo in ne vidijo, da jih kočijaž počasi pelje v prepad na levi ali desni strani in da dvomimo zaradi kritičnega razmišljanja z željo, da (se) razvijamo in (se) izboljšujemo (družbo).

Kritično razmišljanje nam torej omogoča: natančno poslušanje, branje, razmišljanje, presojanje in izražanje ob reševanju dilem; prepoznavanje posameznih situacij (skupaj s prepoznavanjem (lastnih in tujih) stališč, stereotipov in predsodkov, ki lahko vplivajo na presojo); sposobnost jasnega in natančnega izražanja lastnega izkustva (presoje, čustev, delovanja); kritično mišljenje razvija sposobnost iskanja dobrega razmerja med empatijo in nepristranskostjo in tudi sposobnost različnega reagiranja na zastavljen problem, pri čemer naj bi bil cilj iskanje boljšega, zato tudi izogibanje besednim zvezam, kot je "pravilni odgovor" (vsaj na stopnji, ko cilj ni iskanje pravilnih odgovorov, temveč *spodbujanje* iskanja odgovorov).

Če bi morali z eno besedo opisati vse zgoraj našteto, bi nam to morda uspelo z besedo raziskovanje. Torej, mišljenje, kamor umeščamo tudi kritično mišljenje, je *raziskovanje*.

Obstaja več metod, da negujemo, spodbujamo in izboljšujemo raziskovanje oziroma kritično razmišljanje. Ena metoda je učenje tehnik kritičnega razmišljanja (npr. logičnih pravil), ki je lahko, če imamo opravka s formalno logiko, za nekatere ljudi precej "dolgočasna in neuporabna". Druga metoda je zastavljanje vprašanj, saj lahko z njimi pri posamezniku spodbujamo dvom, razvijanje idej in spodbujamo njegovo zastavljanje vprašanj.

V primeru, da si lahko oseba sama izbere temo, je to še dodatna motivacija za razmišljanje. Pri tem, kakšna vprašanja uporabimo (glede na cilje, ki jih želimo pri ljudeh doseči), nam lahko za orientacijo služi tudi Bloomova taksonomija učnih ciljev za kognitivno oziroma miselno področje, ki se deli na zapomnenje (npr: Koga vse je Mojca Pokrajculja spustila v lonček?[2]), razumevanje (npr.: Zakaj so želeli v lonček?), uporaba (Kaj bi naredil ti, če bi te nekdo prosil, da ga spustiš v hišo? Kako bi ravnal, če bi ugotovil, da ti je nekdo pojedel malico?), analiza (Kakšna je bila v zgodbi lisica? Zakaj? Zakaj so živali tekle za zajcem?), vrednotenje (Ti je bilo všeč, kar je storila lisica? Zakaj? Se ti zdi prav, da so živali kaznovale zajčka? Zakaj?), ustvarjanje (Kaj bi morala narediti Mojca Pokrajculja? Kaj bi morale storiti živali? Zakaj?).[3]

Zavedati pa se moramo, da ni vsako zastavljanje vprašanj razvijanje kritičnega mišljenja in spodbujanje raziskovanja. Tudi ni potrebe po tem. Tisto, kar je pomembno, je sama dejavnost, ki ob tem poteka, to je spodbujanje pojasnjevanja, razlag, iskanje vzrokov itn.

Vendar, a je to v kogaršnjemkoli interesu? Glede na raziskavo, ki je bila opravljena med vzgojiteljicami in med študent(kam)i predšolske vzgoje, lahko rečemo, da tega ne izvajajo. Osrednja ideja o tem, kakšna vprašanja zastavljati otrokom, je bila vezana predvsem na pomnjenje.[4] Seveda lahko to pomeni, da njih samih ni nihče spodbujal oziroma "treniral" v kritičnem razmišljanju, kar pa bi lahko, vsaj glede na učne načrte, držalo.[5]

Toda temu navkljub, brez upanja, da bo zanamcem enako dobro ali bolje kot nam, izgubimo majhen košček smisla tubivanja. Tako je razvijanje elementov, ki so pripomogli k razvoju človeštva do te točke, in razvijanje elementov, ki so nujni, da se bo razvoj nadaljeval, samouničevanje pa prekinilo, nujno. S samim razvojem teh elementov, pa je, če želimo, da padejo na plodna tla, najbolje pričeti, kot smo že večkrat omenili, v najzgodnejših letih posameznikovega življenja. V naslednjem delu bomo tako predstavili, kako bi to storili.

2 Glede na to, da bomo v zadnjem delu govorili o primeru pripovedke Mojca Pokrajculja, jo tudi tukaj uporabljamo kot izhodišče za postavljanje vprašanj.

3 V preglednici smo upoštevali vrstni red ciljev oziroma kompetenc kognitivne domene po revidirani Bloomovi taksonomiji (Anderson, Krathwohl, 2001).

4 Več o raziskavi Gartner, 2007.

5 Podrobnejšo razlago o analizi in primerjavi lahko najdete v članku *Ali si želimo otroke vzgajati v državljane s kritičnim razmišljanjem?* (Gartner, 2007). Prav tako je v članku govora o (ne)spodbujanju oziroma (ne)razvijanju kritičnega mišljenja na univerzitetni ravni.

3. Pripovedke kot sredstvo za filozofičnost z otroki

Čudenje, radovednost, vprašalnica "zakaj" so naravne danosti človeka ali, kot trdita dva filozofska "klasika", Platon in Aristotel, čudenje je osnovno gonilo filozofa. Glede na to, da je čudenje, radovednost in ta, včasih zoprn, "zakaj" tudi naravno obnašanje otrok, to pomeni, da je za njih "filozofičnost naravna drža, sami od sebe, spontano zastavljajo filozofska vprašanja" /…/. "Zraven tega [filozofičnost] razvija sposobnost sklepanja in nam omogoča bolje razumeti svet in sebe" (Hladnik, Šimenc, 2008, str. 8). Eno izmed mnogih, če ne edino vprašanje, ki je večini 3–5 letnikov pomembno, je "*Zakaj*?", pri čemer v kasnejšem obdobju preide v vprašanje "*Kako veš*?". Vprašanje, ki zahteva razlago ali upravičenje tvojega predhodnega odgovora. To pa sta tudi vprašalnici, ki ju lahko uporabimo odrasli za spoznavanje otrokovega sveta in za njegovo dojemanja sveta. In če sprejmemo predpostavko, da pomeni za posameznika njegova lastna in aktivna udeležba lažje, trajnejše in globlje dojemanje, pomnjenje in spreminjanje, je morda zaželeno, da tako pristopimo tudi k oblikovanju oziroma vzpostavljanju otrokovega značaja. Zato bomo v tem delu članka ponudili inovativen pristop, s katerim bi lahko dosegli oba želena cilja, to je raziskovanje etike in kritično razmišljanje (ali z eno besedo filozofičnost z otroki), in sicer: s pripovedkami. Zakaj naj bi bilo to inovativno, če pa se otroci z njimi srečujejo na vsakem koraku? Preden odgovorimo na to vprašanje, bomo predstavili sam pomen pripovedk.

Poslušanje in pripovedovanje pravljic in drugih literarnih del je eden izmed prijetnejših trenutkov (tako za odrasle kot za otroke), saj je (miselna) aktivnost, ki v nas sproža zadovoljstvo. Glede na to, da je otrok lahko notranje motiviran, saj se posredno sooča s situacijami, ki jih sam doživlja in v primeru, da so mu situacije neznane, je lahko, zaradi vživetja v njih, motiviran, da o njih razmišlja in se pogovarja, je lahko sama uporaba pravljic učinkovito motivacijsko sredstvo. Pravljice in druga literarna dela za otroke se lahko uporabljajo za različne namene. Za sproščanje, uspavanje, kratkočasenje, spodbujanje pomnjenja, večanje besednega zaklada itd., zato se z njimi veliko ukvarjajo v VIU, vendar predvsem na način ugotavljanja otrokovega napredka na govornem področju in širšega spoznavnega področja ali za sprostitev. Na primer, že prej omenjena koroška pravljica Mojca Pokrajculja je uporabljena kot primer pravljice, pri kateri je "mogoče imenitno razvijati sposobnost: identificiranja s književno osebo", pri čemer mislimo predvsem na pridobivanje pojma sladkosnednosti in zvijačnosti (Kordigel, Saksida, 1999, str. 59). Primer je umeščen pod poglavje "Proza v delovnem zvezku Jaz pa berem!". S tem ne želimo reči, da delujejo vse vzgojiteljice na podlagi modela "ločenih področij", saj večina uporablja t.i. funkcionalno-konstruktiven pristop, kjer prepletajo različne vidike vzgojnega učinkovanja. V našem pristopu pa bi želeli, kot že sam Platon, podati poudarek na *vsebino pravljic, na naše in otrokovo doživljanje pravljice in posledično na doživljanje sebe ter drugih* (Platon, Država, 377–378). Kot trdi Borstner, "zgodbica ni sama po sebi filozofska, ampak postane takšna skozi specifično osvetlitev" (Borstner, 1992, str. 47). To pomeni, da se vse, kar se dogaja v pravljici, vzame kot priložnost za premišljanje, spraševanje in pojasnjevanje.

Kako pri otrocih doseči s pomočjo pripovedk, da bi začeli kritično razmišljati o vrednotah oziroma vrlinah, si oglejmo v nadaljevanju:

(1) Preden se lotimo posamezne pripovedke, moramo imeti sami jasne predstave o tem, kaj so moralne odličnosti oziroma vrline in vrednote (prijateljstvo, radodarnost, različnost, pravičnost), kako jih prepoznamo in kakšen odnos imamo do njih. To nam omogoča,

(2) da v pripovedki prepoznamo določeno vrlino in vrednoto (ali več njih, saj je veliko pripovedk večplastnih), ki jo bodo prepoznali tudi otroci in o kateri bi se lahko z njimi pogovarjali. Imeti moramo torej jasen cilj, ki pa ni absoluten. V nekaterih pravljicah so namreč izpostavljene različne vrline in vrednote, izbiro smeri oziroma izbiro teme, o kateri želijo otroci govoriti, pa prepustimo njim.

(3) Treba je opozoriti, da ni vsaka pripovedka primerna za to metodo dela, kot tudi ni iz vsake razvidno, kaj je tisto, kar naj bi pripovedka izpostavljala kot moralno odličnost. Vzemimo kot primer koroško pravljico Mojca Pokrajculja, ki jo v vrtcih in šolah redno prebirajo. Kaj bi lahko z njo dosegli? Bi lahko govorili o resnicoljubnosti, pravičnosti, krivičnosti, marljivosti, iznajdljivosti? V že omenjenem delovnem zvezku je uporabljeno za usvajanje pojma iznajdljivosti. Pa vendar, je namen spodbujati takšno iznajdljivost, če pa je to imelo hude posledice za vse vpletene, razen za "iznajdljiveža"? V. Möderndorfer govori o pripovedki, ki "demitizira nekatere pregovorne mite in resnice. Predvsem mit o delu, poštenju, laži in resnici" (Möderndorfer, 20002, str. 97). Zajček je namreč edini, ki je skromen, ki se ne hvali pretirano, ki je resnicoljuben in pošten. In ravno on je tisti, ki na koncu potegne "ta kratko". Še več, neposredni vzrok njegovi nesreči ni "iznajdljivka" lisica; noge mu polomijo vsi ostali, kar pomeni, da krivičen, nepošten, nedelaven in lažniv lik ni neposredno odgovoren za nesrečo nedolžnega (zajca), temveč so odgovorni vsi ostali, ki so ga želeli kaznovati.[6] S tem je "v svoji demitizaciji moralnih imperativov človeštva neizprosna, kruta in resnična" (Möderndorfer, 2002, str. 99). Je zato neuporabna za našo metodo dela? Nikakor ne. Vendar se je je ravno zato potrebno lotiti še z večjo previdnostjo. In z večjim izzivom. Z njo lahko namreč prikažemo, da se nam lahko krivice dogajajo, četudi smo pošteni in poskušamo delovati resnicoljubno, lahko pa jo uporabimo za pogovor o tem, kako lahko naša nepoštena dejanja in laži povzročijo veliko gorja nekomu, ki si tega ne zasluži. Vnaprejšnje razmišljanje o pripovedki in o naših željah, če jo uporabimo kot sredstvo, je tako nujno.

(4) Glede na to, da želimo spodbujati otrokovo kritično raziskovanje in raziskovanje etike, si nekatera vprašanja pripravimo vnaprej. Iz opisane Bloomove taksonomije je namreč razvidno, da ni vsako povpraševanje že raziskovanje, zato je za spodbujanje raziskovanja etike in mišljenja pomembna natančna strategija vprašanj oziroma vprašalnic. Hkrati pa se ne smemo držati vprašanj kot pijanec plota, saj so le-

6 Obstaja več različic pravljice. Pri enih se neusmiljeno podijo za zajčkom tako močno, da si revež polomi sprednje noge, ilustracije pa so zelo nazorne (volk z nožem, medved s kladivom itn.) (Mojca Pokrajculja; zapisal V. Möderndorfer; ilustriral M. Manček, 2004), spet druge polomljenih nog sploh ne omenjajo, temveč kup dreka (Mojca Pokrajculja; zapisala in ilustrirala B. Varl, 2005)

ta odvisna tudi od otrokovih odgovorov. Ena najpomembnejših dejavnosti je namreč *poslušanje* otrokovih vprašanj in odgovorov. Glede na to, da je naš cilj razvijanje in spodbujanje njihovega razmišljanja, nas poslušanje njegovih odgovorov in tudi njegovih vprašanj pripelje do spoznavanja njega samega oziroma njegovega sveta. Zato se vprašanja naj ne vežejo zgolj na pripovedko, temveč tudi na otrokovo doživljanje sveta in na njegov svet. Pripovedka je zgolj sredstvo, tako imenovana vrata za identifikacijo. Nekaj, kar bo pripomoglo, da se bo otrok identificiral, s tem pa morda neprisiljeno ponotranjil odličnosti in vrednote. Tako moramo, če želimo otroke spoznati in spodbuditi k razmišljanju, vključiti dialektično celoto, to je vprašanja in odgovore, pri čemer jih moramo mi naučiti in spodbujati tako pri postavljanju vprašanj, vezanih na pripovedko in na njihov (njihovo doživljanje) svet, kot pri iskanju odgovorov. To pa pomeni, da se moramo tudi sami učiti le-tega. Tudi s pomočjo otrok.

(5) S poslušanjem otrokovih odgovorov in našo reakcijo na njih bomo pri otroku spodbudili občutek, da je poslušan, predvsem pa *slišan*; da poteka med njim in osebo, ki vodi filozofičnost z njim, *dvosmerna komunikacija*, za katero je osnovni pogoj medsebojno *spoštovanje*.

(6) Predstavili smo, da je otrokova samoaktivnost ključnega pomena, zato je poglabljanje teme, ki smo si jo izbrali (ali si jo je izbral otrok), zaželeno nadaljevati. Poglabljanje lahko namreč utrjuje neprisilno sprejemanje oziroma ponotranjenje idej o moralni odličnosti in o družbeni zaželenosti. Poglabljanje lahko poteka v obliki risanja na določeno temo, pri čemer je risanje lahko neposredno povezano s pripovedko, še bolje pa je, da se veže posredno. Na primer, pri prebiranju pripovedke Pod medvedovim dežnikom[7] in pogovorom na temo prijaznosti, si otroci izdelajo senčnike (dežnike), toda s tem še nismo dosegli smisla poglabljanja. Smiselno je, da si po dva otroka skupaj izdelata senčnik, ki si ga na sprehodu delita.

4. Sklep

V članku smo predstavili pojem filozofičnosti z otroki oziroma raziskovanje etike z otroki. Natančneje, odgovorili smo na naslednja vprašanja:

- Zakaj vključevati moralno-etično dimenzijo v dejavnosti z otrokom;
- Zakaj razvijati raziskovanje oziroma (kritično) razmišljanje pri otroku?
- Kako bi oboje, to je raziskovanje etike lahko storili na čim uspešnejši način?

Moralne odličnosti oziroma vrline in vrednote, s pomočjo katerih posameznik vzpostavlja odnos med socialnim in naravnim okoljem, so namreč vedno bile, so in bodo vitalnega pomena za preživetje posameznika in celotno človeško družbo, zato je zaželeno doseči spoznavo le-teh in pa njihovo kritično presojo. Slednja pa ni pomembna zgolj za presojo vrlin in vrednot, temveč tudi za kritično presojo družbe (in oblasti), saj si zgolj na takšen način lahko obetamo nadgrajevanje in rast posameznika in skupi-

7 Makarovič, S.: *Pod medvedovim dežnikom*. Ljubljana, Založba Mladinska knjiga, 1998.

ne. Odgovor na zadnje vprašanje je izhajal iz prepričanja nekaterih razvojnih psihologov, da je prednost v socialni interakciji med odraslim in otrokom. Takšno prepričanje delimo tudi sami, saj je osrednja metodologija filozofičnosti z otroki vzpostavljanje dialoga med odraslim in otrokom. Motivacijsko sredstvo, ki pa ga pri tem uporabljamo, so pripovedke. Glede na to, da je naš cilj razvijanje in spodbujanje njihovega razmišljanja, nas aktivno poslušanje njihovih odgovorov in tudi njihovih vprašanj pripelje do spoznavanja njih samih oziroma njihovega sveta. Vprašanja tako niso vezana zgolj na pripovedko, temveč tudi na otrokovo doživljanje sveta in na njegov svet. Nekaj, kar bo pripomoglo, da se bo otrok identificiral, s tem pa morda neprisiljeno ponotranjil odličnosti in vrednote. Tako moramo, če želimo otroke spoznati in spodbuditi k razmišljanju, vključiti dialektično celoto, to je vprašanja in odgovore, pri čemer jih moramo mi naučiti in spodbujati tako pri postavljanju vprašanj, vezanih na pripovedko in na njihov (njihovo doživljanje) svet, kot pri iskanju odgovorov. To pa pomeni, da se moramo tudi sami učiti le-tega. Vprašalnica, ki jo še posebej izpostavljamo, je "Zakaj?", ki nas spodbuja k razmisleku in razlagi našega stališča. Ta vprašalnica je namreč neskončna pogostost vsakega otroka in hkrati velika redkost vsakega odraslega.

Torej, če pomeni delovanje v skladu z vrlinami in vrednotami uresničevanje same narave človeka, če to pomeni dobro in srečno življenje ter posledično dobro in zadovoljno družbo, je načrtni pristop k moralnemu razvoju (s pomočjo raziskovanja oziroma kritičnega razmišljanja) pomemben element pri razvoju otroka. *Ciljno usmerjeno raziskovanje etike z otroki oziroma filozofičnost pa je nujen element tako v vrtcih kot v nižjih razredih osnovne šole.*

Smiljana Gartner, Ph.D.

Tales as a means of motivation towards philosophical reflection with children

Philosophy for children is gradually establishing itself in Slovenia and worldwide. In some countries it has already become part of common practice; in others, it is still a matter of debate. However, even where philosophy is common practice for children, this applies only to older children. The first attempts at introducing philosophical reflection to younger children were made in the late 1980s with the articles of B. Borstner, which targeted only school children and philosophy in general. The generally accepted notion in literature is "philosophy for children," which, however, does not apply to our approach. Because individuals have a deep-rooted image of philosophy (possibly a prejudice against it) as something inconceivable, overly demanding or pointless, we use the term "philosophical reflection" instead. We do not see philosophy as a discipline but consider philosophical reflection rather as an orientation, or, in Borstner"s words: "Let us philosophize with them; however, let us keep in mind that this is not about reproducing facts and knowledge, but about an activity that aims at people as people" (Borstner,

1986, p. 128). Note that we also use the preposition "with" instead of "for" because our approach does not aim to adapt philosophy or philosophers and their ideas to children but rather to explore together with them selected social and humanistic elements. This is why we talk about philosophical reflection with children or, since values are the central topic, about researching ethics with children.

Our paper addresses the following questions:

- *Should the moral-ethical dimension be included in the activities with the child?*
- *Should we develop research activities and (critical) thinking in the child?*
- *How can we do both, i.e. research ethics, in the most efficient ways?*

Moral qualities or the virtues and values that help the individual to establish a relationship between the social and natural environments have always been and will continue to be of vital importance for the survival of the individual and the entire human society; this is why it is desirable that children get acquainted with these values and learn to judge them critically. This is important not only for judging virtues and values but also for critically judging society (and the authorities), because only in this way can we expect both to grow and improve.

The individual must be capable of thinking, critically evaluating and making decisions. This means being able to accept responsibility for making decisions and facing the consequences. In addition, thinking is one of the fundamental human characteristics. Nevertheless, this does not mean that everyone is equally effective and successful at it. Since at birth we are presented with the tool (the reason) for this skill and not the skill itself, we must start cultivating and encouraging it in children of a very young age. Unless we know how to think in a correct (critical) way and improve our own way of thinking, we cannot make good ethical judgments and decisions and, in turn, transfer these to subsequent generations.

The article presents an innovative approach that allows us to achieve both goals, and to develop virtues and critical thinking (i.e., research ethics with children) with the help of fairy tales. Our approach follows Plato in trying to emphasize the content of the fairy tales, our and the child's experience of the fairy tale and, consequently, the experience of oneself and of others. (see Plato, The Republic, pp. 377–378)

Researching ethics with children by using tales as a means of motivation has the following elements:

(1) Before we start reading a particular tale, we must have a clear picture of what virtues and values are. We must know how to recognize them and what our attitude towards them is. This allows us to achieve the following:

(2) We can recognize a particular virtue and value in the tale, which will also be recognized by children and can be discussed with them. We must thus have a clear goal, which, however, is not absolute. Some fairy tales highlight various virtues and values (because many are multi-layered), and the choice of the direction or topic that the children want to discuss should be left to them.

(3) It is necessary to point out that not all tales are suitable for this working method. Also, it is not always clear which moral excellence is highlighted by the tale. Let us take the example of the Carinthian fairy tale Mojca Pokrajculja, which is read regularly in kindergartens and schools. What could be achieved with it? In many places it is used to grasp the notion of resourcefulness. However, do we want to encourage the kind of resourcefulness that is detrimental to everyone involved with the exception of the "resourceful" person? As it turns out, the bunny is the only modest, truth-loving and honest character in the story. Yet, it is he who suffers the worst fate in the end. However, this does not mean that the tale is unsuitable for our working method; it only means that one requires more caution when using it. And it also represents a greater challenge. If we plan to use this tale as a means, it is necessary to consider the tale and our aims in advance.

(4) The question word that we particularly use is "Why?" which encourages us to think and explain our viewpoint. Children use it over and over again, while adults do that only rarely. Since we want to encourage children to be critical in research and research ethics, we must prepare some of the questions ahead of time. However, not every questioning means research; therefore, a precise strategy of questions and question words is required to encourage research into ethics and thinking. At the same time, we should not blindly follow the questions because these also depend on the children's answers. One of the most important activities is to listen to the child's questions and answers. Since our goal is to develop and encourage their thinking, active comprehension of their answers and questions helps us to understand the children and their world. This is why questions should relate not only to the tale but also to the child's experience of the world and his world. The tale is only a means: i.e. a door for identification. It is something that will allow the child to identify with and perhaps help him to spontaneously internalize excellence and values.

(5) By listening to the child's answers and responding to them, the teacher will encourage a feeling in the child that he is being listened to and above all heard; that two-way communication is taking place between the child and the person engaging in philosophical reflection with him, based on mutual respect.

(6) We have shown that the child's self-activity plays a crucial role; it is therefore desirable to continue with an in-depth examination of the topic that has been selected by us (or the child). In-depth examination can strengthen spontaneous reception or internalization of ideas about moral excellence and social attractiveness.

Therefore, if acting in line with the virtues and values means a realization of human nature, if this means a good and happy life and, consequently, a good and happy society, then a systematic approach to moral development (with the help of research and critical thinking) represents an important element in the development of the child. Targeted research on ethics with children or philosophical reflection is a key educational element in both kindergarten and the lower grades of primary school.

LITERATURA

1. Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (ur.) (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
2. Aristotel (2002). Nikomahova etika. Ljubljana: Slovenska matica.
3. Borstner, B. (1986). Filozofirajmo z njimi (ali utrinki ob prebiranju zgodb za otroke pod osemdeset). Otrok in knjiga, št. 23–24, str. 64–70.
4. Borstner, B. (1992). Znanje – uporaba zgodbic v filozofiji za najmlajše. Pedagoška obzorja, 7, št. 21, str. 46–54.
5. Gartner, S. (2007). Ali si želimo otroke vzgajati v državljane s kritičnim razmišljanjem? Časopis za kritično znanost, 35, št. 229/230, str. 115–124.
6. Gartner, S., Musil, B. (2011). Povej mi s pravljico: Raziskovanje etike z majhnimi in veliki otroki. Nova Gorica: Educa.
7. Hladnik, A. (ur.) (2008). Šola, mišljenje in filozofija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
8. Kordigel, A.M., Saksida, I. (1999). Jaz pa berem!. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus.
9. Makarovič, S. (1998). Pod medvedovim dežnikom. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
10. Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
11. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
12. Möderndorfer, V. (2002). Mojca Pokrajculja ali demitizirani mit o delu in pridnosti. Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev, št. 54, str. 95–99.
13. Mojca Pokrajculja / po koroški ljudski pripovedi zapisal Möderndorfer, V./ (2004). Mojca Pokrajculja. Ljubljana: Mladinska knjiga.
14. Mojca Pokrajculja / po koroški ljudski pripovedi zapisala (in ilustrirala) Varl, B./ (2005). Mojca Pokrajculja. Celovec: Krščanska kulturna zveza.
15. Musek, J. (2000). Nova psihološka teorija vrednot. Ljubljana: Educy: inštitut za psihologijo osebnosti.
16. Platon (2004). Zbrana dela. Celje: Mohorjeva družba.

Dr. Smiljana Gartner (1976), docentka za filozofijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Plečnikova 7, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 229 38 89
E-mail: smiljana@me.com

Dr. Katja Košir

Odnosi z vrstniki in učitelji ter njihov pomen za šolsko prilagojenost

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.064.2/.3

KLJUČNE BESEDE: vrstniški odnosi, odnosi z učitelji, raziskave, učenci, učna uspešnost, šolska prilagojenost

POVZETEK – Prispevek predstavlja celosten pregled raziskovanja socialnih odnosov v šolskem kontekstu ter njihove povezanosti z učnimi spremenljivkami. Najpomembnejši obliki odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo v šoli in ki predstavljajo pomemben vidik šolske prilagojenosti, so odnosi z vrstniki ter odnosi z učitelji. Ta dva sistema odnosov sta običajno pozitivno povezana: učenci, ki oblikujejo bolj pozitivne odnose z učitelji, so bolje sprejeti pri vrstniški skupini. V prispevku so predstavljene različne razlage povezanosti med vrstniškimi odnosi in odnosi z učitelji ter obojega z učno uspešnostjo. Navedeni so ključni izsledki raziskav, ki podpirajo različne interpretacije narave povezanosti med temi tremi spremenljivkami. Ti kažejo, da so socialne in učne spremenljivke med seboj povezane, moč povezanosti pa je odvisna tudi od razvojnega obdobja učencev oziroma od norm, ki se v vrstniški skupini oblikujejo v zvezi z učenjem in učnimi dosežki.

Author review

UDC 37.064.2/.3

KEYWORDS: peer relations, relations with teachers, research, students, academic achievement, school adjustment

ABSTRACT – The article presents a comprehensive overview of the research into social relations in the school context and their correlation with academic variables. The most important forms of relations that students establish in school are peer relations and relations with teachers. These two relationship systems represent an important aspect of school adjustment and correlate positively: pupils that form positive relations with their teachers are better accepted by their peers. There exist different explanations of the positive connection between peer relations and relations to teachers, and both of these to academic achievement. The key research findings that support different interpretations of the nature of correlation between these three variables are also summarized. They show that social and academic relations correlate. The strength of this connection, however, depends also on pupils' developmental period or on the norms that are formed in the peer group regarding learning and academic achievement respectively.

1. Uvod

Po Hartupu (1996) so otroci in mladostniki vpleteni v dve vrsti socialnih odnosov:

- vertikalni odnosi: so odnosi, ki jih učenec vzpostavlja z osebami, ki imajo več znanja in socialne moči od njega; tak je na primer odnos učitelj–učenec;
- horizontalni odnosi: so odnosi z osebami, ki imajo enako stopnjo socialne moči in je zanje značilna vzajemnost in pričakovanje enakosti; takšni so odnosi z vrstniki.

Ugotovitve mnogih sodobnih raziskav kažejo na ključno vlogo socialnih spremenljivk pri razumevanju učne uspešnosti učencev ter na pomembno prepletenost socialnih in učnih vidikov šolske prilagojenosti. Najpomembnejši in najpogostejši obliki odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo in vzdržujejo v šoli, predstavljajo odnosi z vrstniki in odnosi z učitelji. V prispevku povzemam ugotovitve raziskav, ki so preučevale pomen teh dveh vrst odnosov za različne (učne) izide učencev.

Kindermann, McCollam in Gibson (1996) navajajo naslednje tri značilnosti vrstniških skupin, ki vrstniške odnose razlikujejo od odnosov v drugih kontekstih (npr. družinski kontekst, odnosi z učitelji):

- Vrstniške skupine si učenci v precejšnji meri izberejo sami. Tudi znotraj razreda si učenci običajno sami izberejo manjšo skupino vrstnikov, s katero se več družijo. Za razliko od tega predstavljajo učitelji (in starši) kontekst, ki je učencem dodeljen.
- Vrstniški kontekst je sestavljen iz različnih in prekrivajočih se skupin posameznikov. Z raziskovalnega vidika to pomeni, da je vrstniške skupine precej težje identificirati v primerjavi z družinskim kontekstom ali odnosi z učitelji.
- Za razliko od starševskega konteksta, ki je za otroke stalen, in odnosov z učitelji, ki so stalni vsaj med šolskim letom, se lahko vrstniški odnosi hitro in nepričakovano spreminjajo.

Gifford-Smith in Brownell (2003) poudarjata, da je socialno ogledalo, ki ga učencem nudijo vrstniki, drugačno od tistega, ki ga učenci dobijo v odnosih z odraslimi osebami. Odnosi z vrstniki učencem omogočajo vzajemno validacijo razvijajoče se predstave o sebi. Prijateljski odnosi z vrstniki predstavljajo pomemben vir emocionalne opore izven družine ter blažijo nekatere stresne izkušnje, ki jih učenci doživljajo v šoli in doma.

Odnosi, ki jih učenci v šoli vzpostavljajo z učitelji, ter odnosi, ki jih učenci vzpostavljajo s sošolci, pa niso vzajemno neodvisni. Običajno gre za pozitivno povezanost med obema sistemoma odnosov: učenci, ki oblikujejo bolj pozitivne odnose z učitelji, so bolje sprejeti v vrstniški skupini (Birch in Ladd, 1997; Chang, Liu, Wen, Fung, Wang in Xu, 2004; White, Sherman in Jones, 1996). To še posebej velja za začetna leta šolanja oziroma za obdobje poznega otroštva, medtem ko je na prehodu v obdobje adolescence ta povezanost bistveno nižja in je najverjetneje odvisna tudi od norm, ki se v vrstniški skupini oblikujejo v zvezi z učno angažiranostjo in učno uspešnostjo (Košir, 2006).

O vzročni naravi povezanosti med odnosi z učitelji ter vrstniškimi odnosi seveda ne moremo zaključevati: najprej se nam ponuja razlaga, da učiteljevo vedenje do določenega učenca za njegove sošolce predstavlja model, na podlagi katerega zaznavajo in se vedejo drug do drugega. Možno pa je tudi, da so v ozadju priljubljenosti določenih učencev tako pri učiteljih kot pri vrstnikih določene osebnostne značilnosti učencev (npr. toplina, bolj razvite socialne spretnosti), zaradi katerih so jim tako učitelji kot vrstniki bolj naklonjeni. Prav tako je mogoče, da predstavlja učencem, ki z učitelji oblikujejo bolj pozitiven odnos, ta odnos varno osnovo za oblikovanje po-

zitivnih odnosov z vrstniki. Navedene razlage se vzajemno ne izključujejo in možno je, da so vse tri veljavne.

White in Kistner (1992) sta v svoji raziskavi uspeli ločiti vpliv otrokovega vedenja in učiteljeve povratne informacije temu otroku na percepcije otroka pri vrstnikih. Rezultati raziskave kažejo, da so učiteljeve verbalizacije v odnosu do določenega otroka vplivale na percepcije tega otroka in preference do njega pri vrstnikih neodvisno od njegovega vedenja. Čeprav ti rezultati nakazujejo vzročni odnos med odnosom učitelja do določenega učenca in zaznavami tega učenca pri vrstnikih, rezultatov te in podobnih raziskav ni upravičeno posploševati na dejanske situacije v razredu, kjer so interakcije med učiteljem in učenci bolj kompleksne in trajnejše, percepcije določenega učenca pri vrstnikih pa se oblikujejo tudi na podlagi dejanskih interakcij s tem učencem. Raziskave tega vpliva večinoma ne vključujejo, saj temeljijo na videoposnetkih vedenja določenih/izbranih učencev (Hughes in sod., 2001).

Še posebej je vpliv kvalitete odnosa med učencem in učiteljem na percepcije tega učenca pri vrstnikih pomemben za učence z vedenjskimi težavami. Učiteljeve interakcije z agresivnimi in motečimi učenci namreč vključujejo več jeze, kritičnosti in kaznovanja. Taylor (1989) ugotavlja, da je pri zavrnjenih učencih, do katerih so imeli njihovi učitelji pozitiven odnos, pogosteje prišlo do izboljšanja sociometričnega statusa kot pri zavrnjenih učencih, do katerih so imeli njihovi učitelji negativen odnos. Poznavanje pomena učiteljevega vedenja do učencev za njihovo socialno sprejetost je torej pomembno za načrtovanje pomoči zavrnjenim učencem. Za spremembo tega položaja je pomembno tudi ustrezno učiteljevo vedenje do zavrnjenega učenca.

Hopmeyer Gorman, Kim in Schimmelbusch (2002) so preučevale, katere atribute mladostniki povezujejo s priljubljenostjo pri vrstnikih na eni ter naklonjenostjo učiteljev na drugi strani. Značilnosti učencev, ki so sprejeti pri vrstnikih, ter učencev, ki so jim učitelji naklonjeni, so raziskovalci večinoma preučevali ločeno. Avtorice izhajajo iz predpostavke, da postaneta v obdobju srednjega mladostništva učna angažiranost in učni uspeh nekaj, kar pri vrstnikih ni cenjeno in kar se negativno povezuje z učenčevim socialnim položajem v skupini. Možno je torej, da mladostniki verjamejo, da sta za priljubljenost pri vrstnikih in naklonjenost učiteljev potrebna dva povsem ločena niza vedenjskih in učnih značilnosti. Avtorice so ugotovile, da se priljubljenost pri učiteljih ter priljubljenost pri vrstnikih povezuje z različnimi oblikami vedenja, kot jih zaznavajo učenci. Priljubljenost pri vrstnikih, kot jo zaznavajo sošolci, se negativno povezuje s podredljivostjo ter s šolskimi ocenami, pozitivno pa z nepojasnjeno odsotnostjo od pouka. Ravno obratno se pri vrstnikih zaznana naklonjenost učiteljev do sošolcev pozitivno povezuje s podredljivostjo in s šolskimi ocenami ter negativno z nepojasnjeno odsotnostjo od pouka. Nadutost in prosocialno vedenje pa se pozitivno povezujeta s sprejetostjo pri obeh virih. Avtorice je tudi zanimalo, ali lahko obe identiteti – torej dobri odnosi z učitelji in vrstniki – soobstajata in kakšne so značilnosti učencev, pri katerih do tega prihaja. Ugotovile so, da so učenci, ki so priljubljeni pri obojih, predani šolskemu delu, obenem pa prosocialni in nesubmisivni.

2. Odnosi z vrstniki in z učitelji kot vidik in kot dejavnika šolske prilagojenosti učencev

Kindermann in sod. (1996) navajajo štiri skupine dejavnikov, ki vplivajo na motivacijo in šolsko prilagojenost učencev: učitelji in splošno šolsko okolje, psihološke značilnosti otroka, družinsko okolje ter učenčevi odnosi z vrstniki v šoli. Avtorji poudarjajo, da raziskave večinoma preučujejo prvi dve skupini dejavnikov – torej šolo in značilnosti učencev – najmanj raziskovalne pozornosti pa je namenjene vplivu vrstniškega okolja v šoli na učno motivacijo in šolsko prilagojenost učencev.

Bolj celostne opredelitve šolske prilagojenosti (npr. Birch in Ladd, 1996; Wentzel, 2003) pozitivne odnose z vrstniki in z učitelji pojmujejo kot enega izmed vidikov šolske prilagojenosti. Večinoma pa so raziskovalci preučevali delovanje učencev v odnosih z vrstniki in z učitelji kot dejavnik šolske prilagojenosti.

Birch in Ladd (1996) navajata naslednja raziskovalna področja, ki so relevantna v zvezi z vlogo medosebnih odnosov za šolsko prilagojenost učencev:

- Povezanosti med odnosi z vrstniki ter odnosi z učitelji. Le malo raziskovalcev je hkrati preučevalo odnose učencev z vrstniki in z učitelji. Rezultati nekaterih raziskav nakazujejo, da naj bi učenci, ki doživljajo težave v odnosih z vrstniki, bolj pogosto vstopali v interakcije z učitelji (npr. Asarnow, 1983; Howes, Phillips in Whitebrook, 1992). Nekatere raziskave pa niso pokazale nikakršnega odnosa med tema odnosnima sistemoma (povzeto po Birch in Ladd, 1996). Možno je, da je neskladnost ugotovitev pogojena z različno starostjo učencev, vključenih v raziskave.
- Relativen prispevek odnosov z vrstniki ter odnosov z učitelji za šolsko prilagojenost učencev. Avtorja ugotavljata, da sta za šolsko prilagojenost pomembna oba tipa odnosov, vendar pa so odnosi z vrstniki in odnosi z učitelji najverjetneje prediktorji različnih vidikov šolske prilagojenosti. Na podlagi teh ugotovitev avtorja predvidevata, da je prispevek obeh vrst odnosov za šolsko prilagojenost kompenzatoren. Tako lahko na primer pozitivni vrstniški odnosi učence, ki imajo manj kvalitetne odnose z učitelji, "ščitijo" pred negativnimi stališči do šole ali težnjo po izogibanju šoli. Prav tako lahko pozitivni odnosi z učitelji služijo kot zaščitni dejavnik pred osamljenostjo pri učencih, ki doživljajo težave v odnosih z vrstniki. Parker in Asher (1993) namreč ugotavljata, da lahko že posedovanje enega samega podpornega odnosa v šolskem kontekstu učence ščiti pred negativnimi prilagoditvenimi izidi.
- Vloga vedenja učencev pri oblikovanju odnosov in prilagajanju na šolo. Učenci, ki imajo z učitelji in s sošolci pozitivne in podporne odnose, bodo imeli v šoli bolj izraženo občutje pripadnosti in povezanosti, kar lahko vpliva tudi na motivacijo za doseganje drugih ciljev, ki so v šolskem okolju cenjeni in zaželeni (Connell in Wellborn, 1991).

V nadaljevanju prispevka navajam ugotovitve nekaterih sodobnih raziskav, ki so preučevale, kako socialni odnosi, ki jih učenci oblikujejo v šoli, prispevajo k njihovi šolski prilagojenosti.

Po Birch in Laddu (1996) so odnosi z vrstniki in odnosi z učitelji najverjetneje prediktor različnih vidikov šolske prilagojenosti. Odnosi z učitelji in odnosi z vrstniki učencem nudijo različne vidike podpore. Tako je mogoče, da so nekateri vidiki šolske prilagojenosti bolj povezani s kvaliteto odnosov z vrstniki (npr. udeleževanje v socialnih aktivnostih in skupinskih oblikah dela), drugi pa bolj s kvaliteto odnosov z učitelji (npr. vključevanje v učne dejavnosti). V določenih situacijah je lahko odnos med podporo pri vrstnikih in pri učiteljih tudi kompenzatoren. Vsekakor pa skladnost oziroma neskladnost priljubljenosti določenega učenca pri učiteljih in pri vrstnikih predstavlja pomembno informacijo o učenčevem položaju v razredu. Raziskava, v kateri sta Wentzel in Asher (1995) preučevala značilnosti učencev brez prijateljev v obdobju zgodnjega mladostništva kaže, da lahko naklonjenost učiteljev do neke mere omili negativne učinke zavračanja pri vrstnikih na šolsko prilagojenost učencev. Avtorja tudi ugotavljata, da so učenci z malo prijatelji, ki jih vrstniki niti ne sprejemajo niti ne zavračajo (sociometrično prezrti učenci), tista skupina učencev, ki so najbolj učno motivirani in jih imajo učitelji najraje. Za to skupino učencev je Wentzel (1999) v longitudinalni raziskavi ugotovila, da med šolanjem ostajajo učno in socialno ustrezno prilagojeni. Odsotnost kvalitetnih odnosov z vrstniki torej ni usodna, kadar imajo učenci razvit podporen odnos s pomembnimi odraslimi osebami.

Harter (1996) je preučevala pomen podpore učiteljev, vrstnikov in staršev za samospoštovanje učencev. Ugotovila je, da se v poznem otroštvu ter v obdobju adolescence podpora sošolcev najmočneje povezuje s samospoštovanjem (korelacije so znašale od 0.50 do 0.60), sledi podpora staršev (korelacije od 0.49 do 0.56) in nato podpora učiteljev (korelacije od 0.40 do 0.45). Pri tem avtorica tudi ugotavlja, da lahko podpora učiteljev kompenzira podporo staršev. Najnižje so korelacije med samospoštovanjem in podporo tesnih prijateljev (korelacije med 0.35 in 0.40). Vrstniško okolje v šolskem kontekstu je torej ključni dejavnik učenčevega občutja lastne vrednosti. Poudariti velja, da gre za okolje, iz katerega ni mogoče pobegniti, če od vrstnikov ne dobivamo podpore. Učenci z nizkim samospoštovanjem se morajo vsakodnevno soočati z neodobravanjem, zavračanjem ali neopaženostjo pri vrstnikih. Pri tem podpora tesnih prijateljev ne zadostuje; za občutje lastne vrednosti je potrebna podpora širše socialne skupine (torej socialna sprejetost).

Wentzel (1994) ugotavlja, da zaznana podpora tako učiteljev kot vrstnikov pri učencih v obdobju zgodnjega mladostništva napoveduje prizadevanja učencev za prosocialno vedenje na učnem področju (npr. pomoč sošolcem). Prizadevanje učencev, da bi se vedli skladno z razrednimi pravili, pa se negativno povezuje s sprejetostjo pri vrstnikih in pozitivno s sprejetostjo pri učiteljih, kar nakazuje, da ima v obdobju zgodnjega mladostništva odgovorno učno vedenje različen pomen za sprejetost pri vrstnikih ter za sprejetost pri učiteljih.

Deloma lahko nekatere neskladnosti med različnimi raziskovalnimi rezultati pripišemo tudi dejstvu, da je dinamika odnosa med odnosi z vrstniki in učitelji razvojno pogojena. Zato je treba pri tovrstnih raziskovalnih ugotovitvah preveriti tudi starost učencev, ki so bili vključeni v raziskavo. Pomen odnosov z vrstniki in z učitelji se v

obdobju šolanja precej spreminja (Košir, Sočan in Pečjak, 2007), zato enotni zaključki o relativnem pomenu obeh socialnih sistemov za učence niso mogoči.

V nadaljevanju opisujem, kako se socialni odnosi v razredu povezujejo z učnimi spremenljivkami. Slednje namreč predstavljajo tisti dejavnik šolske prilagojenosti, ki so ga v različnih raziskavah najpogosteje preučevali.

3. Socialna sprejetost in učni dosežki učencev

Mero socialne sprejetosti najpogosteje predstavljajo rezultati dvodimenzionalne sociometrične preizkušnje (uporaba pozitivnega in negativnega kriterija), ki omogoča delitev učencev glede na število pozitivnih in negativnih dobljenih izbir v pet skupin: priljubljeni (veliko pozitivnih in malo ali nič negativnih izbir), zavrnjeni (malo ali nič pozitivnih ter veliko negativnih izbir), prezrti (malo ali nič tako pozitivnih kot negativnih izbir), kontroverzni učenci (veliko tako pozitivnih kot negativnih izbir) ter povprečni učenci (povprečno število pozitivnih in negativnih izbir). Socialno sprejetost so raziskovalci preučevali v povezavi s številnimi učnimi izidi. Rezultati tovrstnih raziskav konsistentno kažejo, da so priljubljeni učenci običajno tudi učno uspešni ter da imajo zavrnjeni učenci pogosto učne težave (npr. Wentzel, 1991). Te ugotovitve so najbolj konsistentne, kadar so učne dosežke merili z ocenami učencev (Hatzuchtistou in Hopf, 1996; Wentzel, 1991; Wentzel in Cadwell, 1997), čeprav se vrstniška sprejetost povezuje tudi z dosežki na standardiziranih testih znanja (Austin in Draper, 1984), kakor tudi z inteligentnostjo (Wentzel, 1991). Učenci z nižjim socialnim položajem v razredu, še zlasti zavrnjeni učenci, predstavljajo rizično skupino za težave v šoli ter izpad iz šolskega sistema (Hatzuchtistou in Hopf, 1996; Ollendick in sod., 1992). To še zlasti velja za agresivne zavrnjene učence (Wentzel in Asher, 1995). Podobno nekateri avtorji ugotavljajo, da so učenci z učnimi težavami v primerjavi s svojimi vrstniki pogosteje razvrščeni v skupino zavrnjenih učencev ter redkeje v skupino priljubljenih učencev (Frederickson in Furnham, 2001).

Ollendick in sod. (1992) so longitudinalno preučevali predikcijsko vrednost sociometričnega položaja za učno, vedenjsko in psihološko prilagojenost. Učenci so v četrtem razredu izpolnjevali nekoliko modificirano sociometrično preizkušnjo (pozitivne izbire ter postopek ocenjevanja sošolcev; za opis postopka glej Asher in Dodge, 1986). Na podlagi tega so bili razvrščeni v sociometrične skupine. Nato so čez pet let iste učence ocenili na merah učne uspešnosti, socialnega vedenja in psihološke prilagojenosti. Preverili so tudi število in način stika z mladinskim kriminalom. Pokazalo se je, da so zavrnjeni in kontroverzni učenci dosegali nižje rezultate na vseh merah prilagojenosti, in sicer tako v primerjavi s priljubljenimi kot tudi s povprečnimi učenci. Prezrti učenci so se v merah prilagojenosti zelo malo razlikovali od priljubljenih in prezrtih učencev. Pomanjkljivost omenjene raziskave je, da so bile mere prilagojenosti pridobljene le v drugem merjenju, kar onemogoča vzročne interpretacije; možno je

namreč, da so se učenci v merah prilagojenosti razlikovali že v času prvega merjenja in da je njihov položaj v skupini posledica in ne dejavnik razlik v prilagojenosti.

Prijateljski odnosi in učni dosežki učencev

Večina raziskav, ki so preučevale odnos med prijateljskimi odnosi in učno uspešnostjo učencev, je korelacijske narave. Izjema sta longitudinalni raziskavi Wentzel in Caldwell (1997) ter Wentzel, McNamara Barry in Caldwell (2004). Rezultati prve kažejo, da je odnos med posedovanjem prijateljskega odnosa in učnimi dosežki stabilen v obdobju dveh let. Wentzel in sod. (2004) pa so preučevale, kakšen je vpliv prijateljskih odnosov na motivacijo in šolsko prilagojenost v zgodnji adolescenci. V okviru tega jih je zanimal vpliv samega obstoja prijateljskih odnosov ter vpliv značilnosti prijateljstev na šolsko prilagojenost. Šlo je za dve leti trajajočo longitudinalno raziskavo, ki je zajela obdobje prehoda v srednjo šolo. Učenci brez recipročnih prijateljev so pokazali nižjo stopnjo prosocialnega vedenja, nižje učne dosežke ter večjo stopnjo čustvene stiske kot učenci, ki so imeli recipročna prijateljstva. Odsotnost recipročnih prijateljskih odnosov se je povezovala tudi s čustveno stisko dve leti kasneje. Za učence, ki so imeli recipročna prijateljstva, je bilo prosocialno vedenje prijateljev prediktor spremembe v posameznikovem prosocialnem vedenju dve leti kasneje, in sicer preko spremembe v ciljih obnašati se prosocialno.

Kadar učenci med učnim procesom sodelujejo s prijatelji, so bolj učinkoviti, kot kadar delajo z učenci, ki niso njihovi prijatelji. Večja učinkovitost se kaže tako na področju ustvarjalnih in ustnih nalog kot tudi na področju nalog znanstvenega sklepanja in pri pisnih nalogah (Zajac in Hartup, 1997). Hartup (1996) meni, da lahko tesni odnosi med učenci pozitivno prispevajo k njihovemu kognitivnemu razvoju zaradi emocionalne kvalitete takšnih odnosov. Ta lahko vključuje zdravo tekmovalnost med prijatelji kot tudi večjo motiviranost vztrajati pri reševanju problemov v primeru težav zaradi emocionalne podpore, ki jo učenec dobiva od prijateljev. Kadar so učenci, ki sodelujejo pri šolskih nalogah, prijatelji, bodo tudi bolj verjetno upoštevali in spoštovali predloge in mnenja drugih ter zaradi občutja varnosti lažje izrazili lastne pobude.

Zaznana podpora vrstnikov in učiteljev in učne spremenljivke učencev

Wentzel in Watkins (2002) ugotavljata, da je kvaliteta vrstniških odnosov sama po sebi najverjetneje le malo pomembna za spodbujanje socialne in učne kompetentnosti v šoli. Bolj verjetno je, da gre za posreden vpliv preko emocionalnih in motivacijskih spremenljivk, kot so zadovoljstvo v šoli, zaznana učna kompetentnost ter prizadevanje dosegati cilje, kot sta učiti se in vesti se na socialno sprejemljiv način. Prav tako so posredi spremenljivke selfa, kot je zaznana podpora vrstnikov. Zaznana podpora vrstnikov in ne dejanski medvrstniški odnosi je tista spremenljivka, ki najverjetneje deluje na emocionalne in motivacijske spremenljivke ter s tem na učne dosežke.

To, kako učenci zaznavajo podporo vrstnikov in učiteljev, naj bi predstavljajo še posebej pomemben dejavnik pri njihovem doseganju razrednih ciljev. Učenci, ki verjamejo, da jih njihovi vrstniki podpirajo in da jim je mar zanje, so običajno bolj angažirani

v pozitivnih oblikah razrednih dejavnosti kot učenci, ki tovrstne podpore ne zaznavajo (Wentzel, 1994). Učenci, ki svojih odnosov z vrstniki ne zaznavajo kot podpirajočih in pozitivnih, predstavljajo rizično skupino za razvoj učnih težav (Goodenow, 1993).

Tudi podpora učiteljev se povezuje z motivacijskimi izidi, in sicer tako z doseganjem učnih ciljev kot tudi socialnih ciljev prosocialnega in odgovornega vedenja, z izobraževalnimi prizadevanji in vrednotami ter s samopodobo (Goodenow, 1993; Wentzel, 1994).

Turner in Bickelhaupt (2005) ugotavljata, da psihološka literatura pogosto poroča o povezanosti med socioemocionalnim delovanjem učencev in njihovo učno uspešnostjo. Vendar pa avtorici povzemata, da so raziskave, ki so preučevale odnos med učiteljevo podporo in motivacijskimi spremenljivkami učencev, precej bolj številčne kot tiste, ki so ugotavljale odnos med podporo učiteljev in učno uspešnostjo učencev. Tako na primer Goodenow (1993) ugotavlja, da je podpora učiteljev pozitivno povezana s prizadevanjem ter učnim uspehom pri materinščini pri učencih 6. razreda, ne pa tudi pri sedmo- in osmošolcih.

Wentzel (1997) ugotavlja, da se pri zgodnjih mladostnikih zaznave učencev, da je učiteljem mar zanje, povezujejo s pozitivnimi vidiki motivacije, kot je doseganje socialnih in učnih ciljev, usmerjenost k obvladovanju pri učenju ter učni interes. V raziskavi, kjer je preučevala zaznano podporo učiteljev, sošolcev in staršev, je Wentzel (1998) ugotovila, da je podpora učiteljev neodvisno od podpore obeh drugih virov povezana z učnim zanimanjem učencev ter cilji upoštevanja razrednih pravil in norm.

Turner in Bickelhaupt (2005) sta v longitudinalni raziskavi preučevali odnos med zaznano podporo učiteljev pred in po prehodu iz osnovne v srednjo šolo (v ZDA učenci menjajo šolo na prehodu iz 6. v 7. razred) ter motivacijo in učno uspešnostjo. Učence sta razdelili v dve skupini: tiste, ki so prešli iz šolskega okolja z višjo zaznano podporo učiteljev v okolje z nižjo zaznano podporo, ter tiste, ki jim je prehod pomenil ravno obratno – od učiteljev, ki so jih zaznavali kot manj podpirajoče, so prešli k učiteljem, ki so jih zaznavali kot bolj podpirajoče. Ugotovili sta, da je prišlo pri prvih do pomembnega upada samoučinkovitosti, pozitivnih oblik spoprijemanja, pričakovanj do učiteljev in ocen pri matematiki. Prišlo je tudi do porasta nezaželenih oblik vedenja, kot je na primer goljufanje. Pri učencih, ki so prešli iz okolja z nižjo v okolje z višjo zaznano podporo učiteljev, pa je prišlo do porasta motivacije in izboljšanja ocen pri matematiki ter manjše stopnje goljufanja. Avtorici je zanimalo tudi, kako in zakaj prihaja do teh razlik glede na učiteljevo podporo. Zato sta analizirali interakcije med učitelji in učenci v razredih z nizko oziroma visoko zaznano podporo učiteljev. V razredih z visoko stopnjo pri učencih zaznane podpore učitelja so si učitelji zelo jasno prizadevali, da bi z učenci vzpostavili oseben odnos ter da bi prepoznali njihove skrbi. Obenem so ti učitelji zelo poudarjali pomen učenja ter si prizadevali, da bi učenci razumeli njihov predmet. Ti učitelji so bili hkrati skrbni in podpirajoči ter zahtevni do učencev. V razredih z nizko stopnjo pri učencih zaznane podpore učitelja učitelji niso izražali zanimanja za učence, niti za učne niti za osebne vidike. Prav tako so ti učitelji

manj razlagali svoj predmet ter izražali več zanimanja za pravilnost odgovorov učencev kot za to, ali učenci razumejo snov.

Goodenow (1993) ugotavlja, da je pri zgodnjih adolescentih občutek pripadnosti in podpore (zlasti podpore učiteljev) najboljši prediktor pričakovanja lastne uspešnosti in intrinzičnega zanimanja ter vrednotenja učenja. Podobno je Wentzel (1997) ugotovila, da poročanje učencev o učiteljevi skrbi (tako na socialnem kot na učnem področju) napoveduje spremembe v motivacijskih izidih (kot sta na primer prizadevanje in prosocialni cilji) iz 6. v 8. razred. Furrer in Skinner (2003) pa sta ugotovili, da občutek povezanosti pri učencih napoveduje spremembe v njihovi vedenjski in emocionalni angažiranosti v razredu med šolskim letom. Čeprav je občutje povezanosti z učitelji na prehodu iz 5. v 6. razred upadlo, pa je predstavljalo močnejši prediktor angažiranosti pri šestošolcih, kar kaže na pomembnost odnosa z učitelji pri zgodnjih mladostnikih. Učna vključenost oziroma zavzetost učencev predstavlja pomemben socialni znak, ki izvablja podporne recipročne reakcije. Tako prihaja do začaranega kroga: učitelji so bolj suportivni (pomagajo, nudijo oporo) ter bolj podpirajo avtonomijo pri učencih, ki so že v osnovi bolj intrinzično motivirani. Tako se intrinzična motivacija teh učencev v primerjavi z drugimi učenci še okrepi.

4. Mediatorske spremenljivke v odnosu med merami medosebnih odnosov ter učno uspešnostjo učencev

Raziskave dokaj konsistentno kažejo na prepletenost med medosebnimi odnosi in učnimi dosežki, torej med socialnimi in učnimi spremenljivkami v šolskem kontekstu. Precej manj jasen je odgovor na vprašanje o naravi te povezanosti, ki še vedno v veliki meri ostaja na ravni predpostavk in zanj še ni jasnih empiričnih podatkov. V zvezi z odnosom med socialno sprejetostjo in učnimi spremenljivkami Wentzel (1991; Wentzel in Asher, 1995) predpostavlja štiri možne razlage:

- Pozitivni odnosi z vrstniki delujejo na občutje povezanosti učencev, ta pa, kakor predpostavlja teorija samodoločanja (Deci in Ryan, 2000), pozitivno vpliva na učno motivacijo učencev. Posledično imajo bolj socialno sprejeti učenci boljše učne dosežke.
- V ozadju povezanosti so lahko samoregulativne veščine učencev; učenci, ki se vedejo zrelo in neodvisno, so samozavestni in imajo visoko kontrolo impulzov, so zaradi teh veščin najverjetneje tako učno uspešnejši kakor tudi bolj sprejeti pri vrstnikih.
- Učenci, ki jih vrstniki sprejemajo, so običajno tudi bolje sprejeti pri učiteljih. Za razliko od tega pa zavrnjenim učencem tudi učitelji manj pogosto nudijo pomoč in so do njih bolj kritični, kar lahko vodi v slabše učne dosežke.
- Možno je, da je učni ugled učencev povezan z njihovo socialno sprejetostjo; učenci se raje družijo s sošolci, ki so učno uspešnejši.

Nekateri avtorji (npr. Coie in Krehbiel, 1984) menijo, da sta tako zavrnjenost vrstnikov kot učne težave (torej tako socialna kot učna kompetentnost) pokazatelja določenih učenčevih (osebnostnih, intelektualnih) primanjkljajev, torej da imata skupne izvore. Drugi predpostavljajo, da lahko socialna nesprejetost preko upada motivacije za obiskovanje šole deluje na učne dosežke (Buhs in Ladd, 2001) ali pa da vrstniško zavračanje učenca izpostavi družbi drugih marginaliziranih vrstnikov, ki nizko vrednotijo šolski uspeh, kar vodi v slabšo šolsko prilagojenost. Wentzel in Asher (1995) pa ponujata razlago, da je odnos med socialno sprejetostjo in učno uspešnostjo posreden preko odnosa, ki ga učenci oblikujejo z učitelji; značilnosti zavrnjenih učencev, zaradi katerih jih njihovi vrstniki zavračajo, imajo lahko podoben učinek na oblikovanje odnosov z učitelji, slabi odnosi z učitelji pa imajo za posledico učno neuspešnost.

Buhs in Ladd (2001) ugotavljata, da kljub številnim raziskavam, ki procese socialnega sprejemanja in zavračanja vrstnikov povezujejo s šolsko prilagojenostjo učencev, ostaja nejasno, katere so tiste spremenljivke, ki mediirajo te učinke. Ni namreč verjetno, da bi sprejetost ali zavračanje vrstnikov neposredno učinkovala na šolsko prilagojenost učencev. Buhs in Ladd pri iskanju mediatorskih spremenljivk izhajata iz Coievega modela zavračanja vrstnikov (1990); pri tem predpostavljata, da sta pri učinku vrstniškega zavračanja na socialno in učno delovanje učencev ključni dve vrsti mediatorskih procesov:

- negativno ravnanje, ki so ga zavrnjeni učenci deležni pri vrstnikih, in
- spremembe v udeleženosti zavrnjenih učencev v procesih, ki se dogajajo v razredu.

Avtorja sta izhajala iz naslednjih predpostavk:

- nesprejeti oziroma zavrnjeni učenci so pogosteje deležni negativnega vedenja vrstnikov (operacionaliziranega kot viktimizacija, izključenost in ignoriranje vrstnikov);
- negativno ravnanje vrstnikov ima za posledico manjšo udeleženost učencev v razrednih procesih ter
- manjša udeleženost povzroči emocionalne in učne prilagoditvene težave učencev.

Te predpostavke sta avtorja preverjala longitudinalno na vzorcu otrok, ki so v času raziskave prešli iz vrtca v šolo ter s tem v novo vrstniško skupino. Z uporabo modeliranja strukturnih enačb sta potrdila predpostavljeni model. Negativno ravnanje vrstnikov (viktimizacija, izključevanje iz skupinskih dejavnosti) in udeleženost v razrednem dogajanju delno mediirajo odnos med zavračanjem in prilagoditvenimi izidi. Zavrnjeni učenci pogosteje doživljajo negativno vedenje vrstnikov, pri njih pogosteje prihaja do upadov v razredni udeleženosti, pogosteje poročajo o osamljenosti in želji po izogibanju šoli ter imajo slabše učne dosežke.

V že omenjeni raziskavi so Wentzel in sod. (2004) preučevale vpliv obstoja vzajemnih prijateljskih odnosov ter značilnosti teh prijateljev na šolsko prilagojenost zgodnjih mladostnikov. Predpostavile so, da ima doživljanje emocionalnih stisk oziroma zadovoljstvo učencev mediatorsko vlogo v odnosu med obstojem prijateljskih

odnosov in socialno ter učno prilagojenostjo. Pri učencih brez prijateljev so ugotovile nižjo stopnjo prosocialnega vedenja, slabše učne dosežke ter več emocionalnih stisk kot pri učencih, ki so imeli vzajemne prijateljske odnose. Učenci brez prijateljev so doživljali več emocionalnih stisk tudi dve leti kasneje. Hipoteze o mediatorski vlogi doživljanja emocionalnih stisk rezultati ne potrjujejo. Na socialno prilagojenost imajo pomemben učinek tudi prijateljeve značilnosti; učenci z nizko stopnjo prosocialnega vedenja v primerjavi s prijateljem so na tej dimenziji pomembno napredovali, medtem ko je pri tistih, katerih prijatelji so se v primerjavi z njimi vedli manj prosocialno, prišlo do upada stopnje prosocialnega vedenja čez dve leti. Ta učinek se ni pokazal tudi na področju učne uspešnosti.

5. Sklep

Pregled raziskav, ki so ugotavljale pomen različnih tipov odnosov za učno vedenje in učno prilagojenost učencev, kaže, da ni mogoče enoznačno zaključevati, kateri tip odnosov je za šolsko delovanje učencev pomembnejši. Rezultati v prispevku predstavljenih raziskav nakazujejo, da so različni vidiki odnosov, ki jih učenci oblikujejo in vzdržujejo, pomembni za različne vidike delovanja učencev. Zato v zvezi s prispevkom posameznih tipov odnosov ni utemeljeno uporabljati tako širokih (in neenotno opredeljenih) terminov, kot sta na primer šolska prilagojenost ali šolsko delovanje, pač pa je smiselno govoriti o bolj specifičnih izidih učencev.

Prispevek predstavlja pregled raziskav, ki so preučevale odnos med socialnimi in učnimi spremenljivkami v šolskem kontekstu, še zlasti odnos med vrstniškimi odnosi ter odnosi z učitelji na eni strani in učnimi dosežki na drugi. Zaključki so relativno jasni: obe vrsti spremenljivk sta med seboj povezani, moč povezanosti pa je odvisna tudi od razvojnega obdobja učencev oziroma od norm, ki se v vrstniški skupini oblikujejo v zvezi z učenjem in učnimi dosežki. Učenci, ki so v dobrih odnosih z vrstniki in učitelji, so običajno tudi učno uspešnejši. Seveda to nosi s seboj tudi temnejšo plat zgodbe: učenci, ki so z vrstniki in učitelji v slabših odnosih, so običajno učno manj uspešni. Ne glede na dejstvo, da je narava tega odnosa še nejasna, ti učenci najverjetneje predstavljajo rizično skupino, ki bi potrebovala še posebno skrbno spremljanje strokovnih delavcev na šoli – zlasti učiteljev, ki so s temi učenci v vsakodnevnem stiku. Seveda dejstvo, da gre za skupino učencev, ki so ji manj naklonjeni tudi učitelji, otežuje učinkovito pomoč učiteljev in zahteva izjemno senzibilnega učitelja, ki je sposoben prepoznavati in si priznati razlike v lastni naklonjenosti do določenih učencev ter si prizadevati, da te razlike v svojem vedenju regulira tako, da se do vseh učencev – tako tistih, ki so mu ljubši, kot tistih, ki jim je manj naklonjen – vede pravično. Učitelj, ki je tega sposoben, lahko najverjetneje vsaj v začetnem obdobju šolanja, ko je povezanost med učiteljevim sprejemanjem ter tako vrstniškim sprejemanjem kot učnimi dosežki dokaj močna, pomembno prispeva k manjšemu deležu učencev, ki so v šoli neuspešni tako na socialnem kot na učnem področju.

Katja Košir, Ph.D.

Peer to peers and peer to teachers relations and their role in pupils' school adjustment

The article presents a comprehensive overview of the research into social relations within the school context and how these correlate with academic variables. At present, many research findings point to the crucial role of the social variables for comprehending pupils' academic achievement and to the important connection between social and academic aspects of school adjustment. The most important forms of relations that students establish in school are peer relations and relations with teachers. In this article the findings of the studies that examine the importance of these two forms of social relations for different (academic) outcomes of pupils are presented and analysed.

The relations that pupils maintain with their teachers and with their peers are not mutually independent. There is usually positive correlation between both systems of relations: students that form more positive relations with their teachers are more accepted by their peers. This is especially true for the early years of schooling, whereas in the transition from late childhood to adolescence the mutual relationship between both kinds of relations usually changes. The correlation is lower and depends on the norms that are formed in the peer group about academic engagement and achievement. The article presents different explanations of the positive connection between peer relations and relations to teachers.

The contribution of both forms of social relations to the students' school adjustment is unique. In more complete conceptualisations of school adjustment (e.g. Birch & Ladd, 1996; Wentzel, 2003) positive relations with peers and with teachers are regarded as one of the aspects of school adjustment. Both forms of relations are important for school adjustment, though they are probably predictors of different aspects of school adjustment and they probably work in a compensatory way. For example, positive peer relations may protect students from negative attitudes toward school and the tendency to avoid school, which is true for those pupils that develop poorer relations with their teachers. Positive relations with teachers can also serve as a protective factor against the feeling of loneliness in those students who experience difficulties in peer relations. The results of Parker and Asher (1993) study show that having even a single supportive relationship in school can protect pupils from negative adjustment outcomes. The article presents the findings of some of the contemporary studies that examined how pupils' social relations in school contributed to their school adjustment. These studies examined the relationship between pupils' academic achievement and different aspects of social relations: social acceptance, friendship relations, and perceived peer and teacher support. The research findings are quite consistent and show the intertwinement of interpersonal relations in school and academic variables. However, the question about the nature of this connection remains unanswered; the explanation is still based on assumptions without any clear empirical support. Considering the relation between social acceptance and academic variables, Wentzel (1991; Wentzel & Asher, 1995) assumes four possible explanations:

- *Positive peer relations influence pupils' feeling of relatedness, which, according to the self-determination theory (Deci & Ryan, 2000), positively influences pupils' academic engagement. Consequently, pupils that are more accepted by their peers also demonstrate better academic achievement.*
- *Pupils' self-regulation skills can affect the correlation between the social and academic variables. Those pupils that behave in a more mature, independent and self-confident way, and are low on impulsiveness also achieve better results academically and are more accepted by their peers – because of their self-regulation skills.*
- *Pupils that are more accepted from their peers are usually also more liked by their teachers. Teachers are less supportive and more critical toward rejected pupils, which can lead to their lower academic outcomes.*
- *It is also possible that pupils' academic reputation is related to social acceptance; pupils prefer peers that achieve better in school.*

Based on the overview of the studies that investigated the importance of different forms of interpersonal relations for pupils' academic behaviour and academic adjustment it is also clear that it is impossible to conclude unambiguously which form of relations is the most important one for pupils' academic performance. The results of the studies analysed in this article implicate that different aspects of social relations that pupils form and maintain in school affect different aspects of pupils' school performance. When investigating and discussing the contribution of different forms of pupils' social relation in school, more specific outcomes of pupils' should be used instead of the broad terms without a uniform definition (e.g. school adjustment and school performance)

The present article thus gives an overview of the studies about the relationship between social and academic variables in the school context, especially the correlation between peer relations and relations with the teacher on the one hand, and academic achievement on the other. The conclusions are relatively clear: both kinds of variables correlate and the strength of this connection depends also on pupils' developmental period or on the norms that are formed in the peer group regarding the learning and academic achievement respectively. Pupils that form quality relations with their peers and teachers usually achieve better academically. Of course, this story also has its darker side: pupils that are in bad relations with their peers and/or teachers usually achieve less academically. Despite the fact that the nature of this correlation is still unclear these pupils represent a group with a risk factor and need attentive monitoring by school professionals – especially teachers who are in everyday contact with these pupils. However, this group of pupils is less liked also by their teachers, which can hinder teacher's efficient help. It requires a highly sensitive teacher, who is able to recognize and cope with the differences in her/his affinity to different pupils and who tries to regulate these differences so that they are not evident in her/his behaviour toward pupils. A teacher who is able to behave equally just towards her/his pupils despite the different feelings toward them can contribute to the decrease of pupils that experience constant failure in school in the social as well as in the academic field.

LITERATURA

1. Asarnow, J.R. (1983). Children with peer adjustment problems: Sequential and nonsequential analysis of school behaviors. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51, str. 709–717.
2. Asher, S.R., Dodge, K.A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. Developmental Psychology, 22, str. 444–449.
3. Austin, A.B., Draper, D.C. (1984). The relationship among peer acceptance, social impact, and academic achievement in middle school. American Educational Research Journal, 21, str. 597–604.
4. Birch, S.H., Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. V: J. Juvonen in K.R. Wentzel (ur.). Social motivation. Understanding children's school adjustment, New York: Cambridge University Press.
5. Chang, L. et al. (2004). Mediating teacher liking and moderating authorative teaching on chinese adolescents' perception of antisocial and prosocial behaviors. Journal of Educational Psychology, 96, str. 369–380.
6. Coie, J.D., Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. Child Development, 55, str. 1465–1478.
7. Connel, J.P., Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. V: M.R. Gunnar in L.A. Sroufe (ur.). Self processes and development: The Minnesota symposia on child development, Vol. 23, Hillsdale: Erlbaum.
8. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, str. 227–268.
9. Frederickson, N.L., Furnham, A. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42, str. 581–592.
10. Furrer, C., Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. Journal of Educational Psychology, 95, str. 148–162.
11. Gifford-Smith, M.E., Brownel, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. Journal of School Psychology, 41, str. 235–284.
12. Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescents students: relationships to motivation and achievement. Journal of Early Adolescence, 13, str. 21–43.
13. Harter, S. (1996). Teacher and classroom influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. V: J. Juvonen in K.R. Wentzel (ur.). Social motivation. Understanding children's school adjustment, New York: Cambridge University Press.
14. Hartup, W.W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. V: W.M. Bukowski, A.F. Newcomb in W.W. Hartup (ur.) The company they keep: Friendship in childhood and adolescence, Cambridge: University Press.
15. Hatzichristou, C., Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. Child Development, 67, str. 1085–1102.
16. Hopmeyer Gorman, A., Kim, J., Schimmelbusch, A. (2002). The attributes adolescents associate with peer popularity and teacher preference. Journal of School Psychology, 40, str. 143–165.
17. Howes, C., Phillips, D.A., Whitebrook, M. (1992). Thresholds of quality in child care centers and children's social and emotional development. Child Development, 63, str. 449–460.
18. Hughes, J.N., Cavell, T.A., Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. Journal of School Psychology, 39, str. 289–301.
19. Kindermann, T.A., Mccollam, T.L., Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. V: J. Juvonen in K.R. Wentzel (ur.). Social motivation. Understanding children's school adjustment, Cambridge: University Press.
20. Košir, K. (2006). Socialni odnosi v povezavi z učno motivacijo in emocijami ter učnimi dosežki učencev: vloga vrstnikov in učiteljev (doktorska disertacija), Ljubljana: Filozofska fakulteta.

21. Košir, K., Sočan, G., Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. Review of Psychology, 14, str. 43–58.
22. Ollendick, T.H. et al. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, str. 80–87.
23. Parker, J.G., Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, str. 357–389.
24. Turner, J.C., Bickelhaupt, R. (2005). The origins and outcomes of supportive teacher – student relationships. Nicosia: EARLI.
25. Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. Child Development, 62, str. 1066–1078.
26. Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. Journal of Educational Psychology, 86, str. 173–182.
27. Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. Journal of Educational Psychology, 89, str. 411–419.
28. Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. Journal of Educational Psychology, 91, str. 76–97.
29. Wentzel, KR. (2003). School adjustment. V: W.M. Reynolds in G.E. Miller (ur.). Handbook of psychology. 7, New York: John Willey & Sons.
30. Wentzel, K.R., Asher, S.R. (1995). Academic lifes of popular, average, and controversial children. Child Development, 66, str. 76–97.
31. Wentzel, K.R., Barry, C.M., Caldwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. Journal of Educational Psychology, 96, str. 195–203.
32. Wentzel, K.R., Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. Child Development, 68, str. 1198–1209.
33. Wentzel, K.R., Watkins, D.E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. School Psychology Review, 31, str. 366–377.
34. White, K.J., Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preference and perceptions. Developmental Psychology, 28, str. 933–940.
35. White, K.J., Sherman, M.D., Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: Effects of teacher feedback and peer-reputed status. Journal of School Psychology, 1, str. 53–72.
36. Zajac, R.J., Hartup, W.W. (1997). Friends as coworkers: Research review and classroom implications. Elementary School Journal, 98, str. 3–13.

Dr. Katja Košir (1977), docentka za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Koroška cesta 160, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 229 36 00
E-mail: katja.kosir@uni-mb.si

Dr. Eva Klemenčič

Državljanska in domovinska vzgoja danes

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.016:172

KLJUČNE BESEDE: državljanska in domovinska vzgoja, nacionalizem, kozmopolitstvo, kolektivne identitete

POVZETEK – V razpravah o šolstvu v Evropi je tematika državljanske vzgoje vedno bolj v ospredju. Pri nas se tej diskusiji pridružuje tudi tematika patriotizma oziroma domovinske vzgoje, katere prisotnost je sicer poudarjena ciklično (ponavadi še posebej v predvolilnem času). Tovrstni diskusiji pa smo bili priča tudi v zadnjem času, predvsem ob "posodabljanju" osnovnošolskega predmeta državljanska vzgoja in etika (državljanska in domovinska vzgoja ter etika), tako v vsebinskem smislu kakor tudi pri poimenovanju predmeta (kar se je zgodilo v letu 2008), pa tudi razmislekom o uvedbi in okrepitvi teh vsebin na vse druge ravni slovenskega šolstva. Zdi se, da je v središču protislovij o domovinski vzgoji razumevanje koncepta državljanske vzgoje (predvsem v njunem relacijskem smislu oziroma konceptualizaciji njunega hierarhičnega razmerja). Kaj je torej državljanska vzgoja, kako razumemo domovinsko vzgojo? Kljub temu, da patriotizem sam po sebi ne pomeni nekaj slabega, bomo skušali pokazati omejitve pretiranega poudarjanja patriotizma s pomočjo identitetne formacije, ki pa lahko upočasni učinkovitost "vzpostavljanja" nove (širše) identitete.

Author review

UDC 37.016:172

KEYWORDS: citizenship education, patriotic education, nationalism, cosmopolitanism, collective identities

ABSTRACT – In today's discussions on education in Europe, the theme of citizenship education is at the forefront. In Slovenia, the theme of patriotism or patriotic education is present in such discussions and particularly emphasized during pre-election times. Discussions about the reconstruction of the compulsory subject Citizenship Education and Ethics include considerations about strengthening the patriotic themes at all levels of public education (not only within Citizenship and Patriotic Education and Ethics) and also about the renaming of the subject (which happened in 2008 – patriotic was added). It seems that the central point of contention about patriotic or citizenship education is the understanding of citizenship education (meaning in particular the conceptualization of their hierarchical relationship). Therefore the question what is citizenship and what is patriotic education? Despite the fact that patriotism does not necessarily mean something problematic, we have tried to point out the limitations of exaggerating or emphasizing patriotism (in connection with identity formation), which could slow down the effectiveness of "re-establishing" a new and wider identity.

1. Uvod

V Evropi smo zadnja desetletja priča družbenim in političnim spremembam, ki so vplivale na "preporod" koncepta državljanstva tako v politični teoriji kakor tudi na širšem področju družbenih ved (Sardoč, 2011). Zato je v razpravah o šolstvu v Evropi v ospredju tudi tema, ki jo navadno označujemo z izrazom "državljanska vzgoja" (Justin in Sardoč, 2003; Sardoč, 2005). V razpravah o šolstvu, in pogosto širše, je tudi tema patriotizma oziroma domovinske vzgoje. Slednjemu smo bili priča ponovno v zadnjem času ob "posodabljanju" osnovnošolskega predmeta državljanska vzgoja in

etika, pa tudi razmislekom o uvedbi in okrepitvi tovrstnih vsebin na vse druge ravni slovenskega šolstva ter različnim diskurzom, ki so kakorkoli povezana s to tematiko. Tovrstne razprave niso "rezervirane" le za strokovno javnost, temveč so (bolj) burne prav na političnem prizorišču.

V prispevku bomo govorili predvsem o treh pojmovnih zvezah, zato jih je smiselno opisati na začetku. *Državljanska vzgoja* sicer predstavlja niz različnih modelov, pristopov, kontekstov, ideoloških tradicij itd., vendar bomo po potrebi specificirali njeno razsežnost ali kakšen drug karakter. Področje, ki ga razumemo v najširšem smislu, seveda sestavlja več razsežnosti; ena od teh je tudi šola oziroma javni sistem edukacije, ki sestoji ne le iz posamičnih predmetno osredotočenih vsebin, temveč je za to področje enako pomembna celovita kurikularna in medpredmetno-integracijska dejavnost tako na vsebinski kot izvedbeni ravni. *Državljanski patriotizem* nam predstavlja izgradnjo koncepta, ki ga želimo opisati. Namenoma je sestavljen iz dveh delov: državljanske vzgoje in domovinske vzgoje (oz. patriotizma). Predstavljal naj bi morebitni konsenz ob uvajanju novosti na področju državljanske vzgoje, ki bi ga lahko dosegli tudi s pomočjo relacijsko semantičnega problematiziranja dveh polov, predvsem nacionalizma in delno kozmopolitstva. *Domovinska vzgoja* v prispevku predstavlja srž problematiziranja, kajti tudi v strokovnih diskurzih je prav koncept slednje zelo nedorečen. Na domovino namreč nanašajo različna občutja, vedenja in prepričanja, ki jih je praktično nemogoče združiti v zgolj en koncept. Prav tako nam teoretizacija različnih avtorjev ne pomaga veliko, kajti gre za področje, ki je sila specifično za posamezno državo/narod/nacijo.

2. Konceptualne dileme

V središču protislovij o državljanski vzgoji obstajajo različni pogledi na vlogo državljanske vzgoje v javnem sistemu edukacije in na njeno vlogo v družbi na splošno (Sardoč, 2004). Podobni raznoliki pogledi so značilni tudi za diskurze o dilemi državljanska vzgoja – patriotizem. Štrajn (2004, str. 85) ugotavlja, da je le-ta pravzaprav globalna, njen izvor pa vidi v "vselej obnavljajočih se "klasičnih" ideoloških opozicijah", kot so: "liberalno-konservativno, emancipatorično-represivno, lokalno-kozmopolitsko, nacionalno-internacionalno itn.". Dileme izhajajo iz različnosti konceptualnih okvirov, na katerih temeljijo posamezni pogledi, v našem primeru premislek o konceptu državljanstva in konceptu domovine ter hkrati o tem, kako ju je mogoče misliti danes (Šimenc in sod., 2004, str. 45). Za Westheimerja predstavlja patriotizem tako zelo raznovrsten koncept, da bi potrebovali tako imenovani "inuitski koncept" poimenovanja snega, kajti le več besed bi lahko ustrezno opisalo mnoga vedenja, prepričanja in dejanja, ki jih ponavadi označujemo s pojmom patriotizem (Westheimer, 2006, str. 608). Damon (Levine in sod., 2006) celo pravi, da je patriotizem danes najbolj (politično) nepravilno uporabljan pojem na področju edukacije.

Koncept državljanstva in državljanska vzgoja

Državljanstvo, ki sicer ni nov pojem, je pa v zadnjem času doživelo nekakšen "preporod" oziroma razširitev pomena besede. Kot pravi Kymlicka (2005, str. 399–400), "zanimanja za državljanstvo ni zanetil le /…/ teoretski razvoj, temveč tudi nekateri politični dogodki novejšega časa in svetovni trendi". Ko govorimo o državljanstvu danes, mislimo na multidimenzionalni pogled na državljanstvo, ki ni več omejeno zgolj na pravne odnose med posameznikom in državo, temveč "ta pojem izpostavlja tudi kompetence, spretnosti in sposobnosti /…/" (Dürr in sod., 2005, str. 7). Še več, sodobne konceptualizacije državljanstva, kot jih izpostavlja na primer Veldhuis, dojema državljanstvo, razdeljeno na: politična/pravna razsežnost, družbena, kulturna in ekonomska razsežnost. In te razsežnosti se prevedejo v politično, družbeno, ekonomsko in kulturno pismenost. Stališče, ki prevladuje v razpravah o državljanstvu, je treba razumeti kot mozaik identitet, dolžnosti in pravic, ne pa kot enoten koncept.

Sodobno razumevanje državljanstva zahteva (neke vrste) prilagajanje dvema različnima tradicijama v politični teoriji: državljanskemu republikanizmu (oz. *teoriji klasičnega državljanstva*) in *liberalni politični tradiciji*. V prvem razumevanju so "pravice in odgovornosti državljana, povezane predvsem z nacionalno identiteto posameznika" (Sardoč, 2004). Liberalna teorija državljanstva pa izpostavlja predvsem "pravice posameznikov znotraj družbe in njenih institucij ter pravično porazdelitev obveznosti in ugodnosti med posameznimi državljani" (Sardoč, 2004). Drugače od obeh predhodnih modelov predstavlja *model razlikovalnega državljanstva* "pomemben korak v odmiku od enopomenskega pojmovanja državljanstva, ki implicitno zagovarja definicijo državljanstva kot univerzalnosti v nasprotju s partikularno kulturno identiteto posameznika". Slednje pomeni razkorak med idealom asimilacije ter idealom kulturnega pluralizma ter daje prednost inkluziji in participaciji ter posameznikovi vlogi znotraj različnih družbenih skupin (Sardoč 2004, str. 8–10). Prav v tem modelu najdemo najbližjo povezavo s kozmopolitsko demokracijo. In v teh razmerah doživlja svoj "preporod" tudi državljanska vzgoja, kakor tudi številni koncepti in prizadevanja pravzaprav svetovne strokovne in politične javnosti.

Maksimalistična in minimalistična koncepcija državljanske vzgoje in državljanstva

Ko danes govorimo o "državljanski vzgoji" prevladuje stališče, da naj bi mladi v javni šoli pridobivali vsaj osnovne sposobnosti, ki jih bodo potrebovali kasneje, da bi postali aktivni državljani. Pri tem je poznavanje osnovnih dejstev o političnih institucijah in procesih političnega življenja le osnova, ki ji moramo dodati tudi aktivno participacijo in razvoj različnih vrednot. V globalizirajočih se družbenih okoliščinah potrebuje tudi (globalna) državljanska vzgoja novo obliko.

V razpravi si lahko pomagamo z razlikovanjem med tako imenovanim minimalističnim in maksimalističnim razumevanjem državljanske vzgoje.

Minimalistično razumevanje se omejuje na posredovanje osnovnih informacij o ustavi, zakonih, političnemu sistemu in neposredno vzgaja le nekatere (najpomembnejše) državljanske vrline (npr. spoštovanje zakonov, solidarnost v ožjem okolju, ude-

leževanje volitev). Maksimalistična koncepcija, ki se osredotoča na široke definicije državljanstva, zraven prej navedenega, intenzivno razvija tudi kritično in neodvisno mišljenje, vodi v razmislek o skupnem vrednostnem temelju družbe, pravični družbi, optimalni demokraciji, razvija tudi javne vrline (npr. zavzetost za reševanje problemov lastne družbe in sveta, sodelovanje pri iskanju odgovorov na načelna vprašanja). Primarni cilj maksimalistične koncepcije ni le informiranje, temveč uporaba teh informacij na način, ki bi učencem pomagal pri razumevanju in da bi se povečala njihova sposobnost udejstvovanja (Justin, 2006). Zaradi (v javnosti) vse bolj prevladujočega prepričanja, "da so evropske družbe v krizi, je minimalistična različica državljanske vzgoje v Evropi vse manj sprejemljiva" (Justin, 2006, str. 91).

V kakšnih družbenih razmerah (ob predpostavki, da so evropske družbe v krizi) je torej potrebno "prebujati" koncept patriotizma? Imamo zato sodobni koncept patriotizma ali se naslanjamo na koncept iz 19. stoletja (državljan 21. stoletja je namreč državljan deteritorializirane države)? Kakšno identiteto želimo vzpostaviti s patriotizmom danes?

3. Kolektivne identitete: patriotizem – nacionalizem – kozmopolitstvo

Nacionalna identiteta je za Južniča (1993, str. 306) ena izmed najbolj zapletenih in protislovnih identitet, "iz raznovrstnih drugih "sestavljena" identiteta". Opravka imamo s kolektivnimi oblikami identifikacij, ki pa so relacijske – njihov smisel in obstoj sta odvisna od drugih identitet. So pa na primer kulturna, etnična in nacionalna identiteta ambivalentni družbeni pojavi, ki pogosto služijo izključevanju določenih kategorij iz skupnosti, čeprav po drugi strani nudijo (globljo ali plitvejšo) čustveno identifikacijo in navezanost na skupnost (Šabec, 2006). In ravno v izključevanju ostaja strah pred pretiranim poudarjanjem ene identitete. Kakšno je razmerje identitet, ki se nanašajo na patriotizem, nacionalizem, kozmopolitizem? Ideja o koncentričnih identitetnih krogih, kjer je posameznik nosilec številnih identitet, ki se širijo od manj k bolj kolektivnim (Debeljak, 2004, v Šabec, 2006), nam lahko pojasni en vidik zastavljenega vprašanja. Koncentrični krogi identitet izvirajo v podobah jaza, vsajenega v izkušnje skupnosti, in se razširjajo skozi tokove lokalnih, nacionalnih in regionalnih kultur (Debeljak, 2003), v njih pa nastaja in se vzdržuje kozmopolitizem.

Patriotizem večina avtorjev opredeljuje kot pozitivna čustva in občutke, vedenja in prepričanja posameznika do države, ki ji pripada. Patriotska vedenja in dejanja zavzemajo mnoge oblike, čemur sledi tudi poskus teoretske opredelitve, na primer: liberalni in republikanski patriotizem, demokratični in avtoritarni patriotizem, lojalni in kritični patriotizem itd.

Westheimer se osredotoča na dva nasprotujoča si koncepta patriotizma, za katera trdi, da sta povsem relevantna v razpravah o kurikulu in drugih vzgojno-izobraževalnih politikah tega področja. Tako *avtoritarni* (ideologija – na primer lojalnost

brez vprašanj, moja država je v primerjavi z drugimi superiorna) kot *demokratični patriotizem* (ideologija – na primer ideali nekega naroda so vredni spoštovanja, dovoljeno/zaželeno je postavljati vprašanja) vsebujeta tudi politično konotacijo, ki ima pomemben vpliv na to, kaj se učenci naučijo o patriotizmu, državljanskih dolžnostih in demokraciji (Westheimer, 2006, str. 609–610).

"Ali je patriotizem in njegovo poučevanje že zastarel koncept?" (Archard, 1999, str. 158) V svetovnem merilu je ena bolj znanih razprav o vlogi, pomenu in poučevanju patriotizma razprava med Callanom in Galstonom. Kljub razlikam oba poudarjata potrebo po državljanski vzgoji v sodobnem sistemu edukacije, ki naj prispeva k patriotski identifikaciji mladih z (enotno) nacionalno identiteto. Državljansko vzgojo vidita prepleteno z elementi patriotizma kot sredstvo, ki bo izpolnilo številne cilje znotraj liberalne družbe – "potrebo po strategiji integracije, načinu zagotavljanja zvestobe državljanov demokratičnim političnim institucijam" (1999, str. 160). Enotna sta si tudi v pogosto izraženi skrbi, ki se pojavlja skoraj ob vsakem poskusu uvedbe kakršnekoli oblike domovinske vzgoje. Zaradi skrbi za blagostanje nepristranskega, objektivnega mišljenja in nadaljnji obstoj pogojev za kritično mišljenje je pogosto ogroženo prepričanje, da je patriotizem pozitivna vrednota ter da je za sodobno državo dobro, če ima državljane, ki ljubijo svojo domovino (Archard, 1999).

"Domoljubje je, podobno kot kozmopolitstvo, prej nazor kot pa moralni vidik", običajno se definira kot ljubezen (zvestoba) do dežele, ta dežela je lahko narod ali država (Gutmann, 2001, str. 293). Demokratična vzgoja mora učence učiti zgodovine in filozofije patriotizma – skupaj z zgodovino kozmopolitstva. Upreti se ideji, da je podrejanje jaza družbi obvezno, in "učiti razumevanje in spoštovanje svobode in pravičnosti za vse z več perspektiv" (Gutmann, 2001, str. 296). Tako široko zastavljen namen demokratične vzgoje zajame širok izbor navezanosti in identitet. Ker so (bili) moderni izobraževalni sistemi načelno dostopni vsakomur, sekajo tako identifikacijske meje in pregrade med različnimi sloji, hkrati pa izobraževanje posamezniku ponuja tudi možnost, da lahko prehaja "meje ožje etničnosti v smeri /…/ kozmopolitstva" (Južnič, 1993, str. 283). Pravzaprav ne bi bilo napačno reči, da kozmopolitizem črpa svojo moralno energijo iz usmerjenosti naprej, na primer iz predstav o univerzalnem človeštvu, medtem ko nacionalizem vedno gleda nazaj in se krepi s spomini na pretekle zmage ali poraze. Kozmopolitizem mora biti opremljen z medkulturno kompetenco, vendar za učinkovito delovanje potrebuje tudi pravni okvir, katerega lahko najde v pojmu državljanske identitete, ki je kot stvar posameznikove izbire, ki se "ostro razlikuje od "naravne" etnične identitete, saj je zasnovana na republikanskemu spoštovanju razlik in njihovega javnega izražanja". Kozmopolitizem, utemeljen na etnično nevtralnem pojmu državljanstva, prispeva k preobrazbi "naravnih", "podedovanih", "pristnih" identitet v državljansko identiteto. Ta temelji na občih zakonih, kakršne svobodno sprejemajo svobodni in enakopravni posamezniki (Debeljak, 2003). In na tej točki se lahko začnemo spraševati o načinih ustvarjanja demokratične oblike transnacionalnega državljanstva in državljanske vzgoje, ki bo vključevala tudi kozmopolitsko demokracijo.

Zanimajo nas procesi identifikacije s kozmopolitsko demokracijo pri učencih, čeprav se zavedamo težav pri tako ohlapni in teoretično nedorečeni problematizaciji področja, za katerega je značilno, da se je v teoretsko (relacijsko) šele začel vzpostavljati. V veliki meri namreč referira na globalizacijo, globalno državljanstvo itd. V tem kontekstu pa tudi prehaja v novo sinergijo znotraj nacionalnih izobraževalnih sistemov. S katero razvojno-psihološko predpostavko moramo začeti?

Organizacija državljanskih vzgoj je po Evropi sila različna. Določene razlike lahko izpostavimo tudi pri samih vsebinah, vendar je kljub temu opaziti več enotnosti. Vsebinske raznolikosti sledijo do določene mere že iz dejstva, velike/večje avtonomije teh izobraževalnih sistemov (gledano v celoti) in posledičnega prilagajanja lokalnim posebnostim. Vendar je kljub temu zaznati določeno skupno točko – najprej osredotočenost na posameznika, nato na skupnostne zadeve. Strnjeno bi lahko središčne točke izpostavili kot osebno, lokalno, nacionalno in globalno (Klemenčič, 2005). To že kaže na določeno stopnjo zastopanosti tako nacionalnega kot kozmopolitskega pola (tako na vsebinski kot ciljno-smotrni ravni) in še bolj razvojno-psihološko (kognitivno) značilnost – od lažjega k težjemu (enostavnega h kompleksnejšemu) posamičnega k splošnemu.

Rečemo lahko (če se osredotočimo na nacionalizem in kozmopolitsvo), da gre za obstoj in ohranitev kolektivnih identitet, ki se začno pri manjšem številu posameznikov in se nato širijo navzven. Procesi identifikacije posameznikov so lahko sila različni, vendar velja splošno načelo, da posamezniki niso samozadostni, marveč se združujejo v vedno večje kolektive. Sruk (1995) pravi, da je ljubezen do domovine izjemno pomembna socialna oziroma politična emocija, kajti kdor ne ljubi in ne spoštuje lastne domovine, ne more ceniti očetnjav drugih narodov. V tem smislu (Žalec, 2004) je domoljubje pomembno in potrebno, in sicer kot zavest o lastni identiteti in kot gojenje pozitivne samopodobe, ki je osnova, na kateri lahko gradimo demokratizacijo procesov globalizacije in pričakujemo ohranitev demokratičnih družb. Preučevanje lastne domovinskosti je del spoznavanja bistva samega sebe in gojenje domoljubja del gojenja pozitivne samopodobe, ki morata biti pomembna smotra vsake dobre edukacije in sta tesno povezana z oblikovanjem demokratične osebnosti, ki bo sposobna kvalitetnega življenja in sobivanja v skupnosti v lastnem kraju, lastni deželi ali državi in nenazadnje tudi v svetu (Žalec, 2004). Zato je treba patriotizem ločiti od nacionalne države. Ali je lahko ta nova domoljubna identiteta evropska?

Številne raziskave zadnjega časa se ukvarjajo z odnosom med nacionalno in evropsko identiteto in pogosto ugotavljajo, da je nacionalna identiteta bolj prisotna kot pa evropska (kar kažejo tudi merjenja javnega mnenja Eurobarometra). Po mnenju nekaterih avtorjev evropske identitete niti ni mogoče natančno opisati, saj je šele v nastajanju, ker ni zgolj aritmetična vsota vseh nacionalnih identitet. Rizman (Šabec, 2006) meni, da je njeno mesto nekje med nacionalnimi identitetami in globalizacijskimi kulturnimi vplivi, ki presegajo Evropo. Edino relacijsko razmerje, ki se v tem kontekstu postavlja pod vprašaj, je, kako je transnacionalna/kozmopolitska ideja (ali identiteta) kompatibilna z evropsko. Je morebiti izključevalna? Če se torej počutimo

Evropejci zlasti v odnosu do neevropskih nacij, kaže to na njeno pretežno izključevalnost, kar jo na drugi strani nedvomno povezuje z nacionalno identiteto. Pozitiven odnos do svojega naroda kaže tudi raziskava IEA CIVED (1999), kjer so rezultati pokazali (Krek in Šimenc, 2003, str. 98), da imajo učenci zelo pozitiven odnos do svojih držav. Mednarodne porazdelitve rezultatov so namreč pokazale, "da se 45 odstotkov učencev "zelo strinja" s pozitivno naravnanimi izjavami o ljubezni do domovine in zastave in da se ostalih približno 40 odstotkov "strinja" s temi izjavami". Podobno kaže raziskava IEA ICCS (2009). Na tem mestu se zato zdi smiselno postaviti vprašanje: Zakaj poudarjati zgolj patriotizem?

Nevarnost pretiranega poudarjanja patriotizma je v tem, da lahko, po našem mnenju, upočasni učinkovitost "vzpostavljanja" nove identitete. Lahko pa vodi, v skrajni meri, tudi do državljanskega nacionalizma. Todorov (Rizman, 1991, str. 146) vidi državljanski oziroma politični nacionalizem kot tisti, ki "izhaja iz neke priznane naklonjenosti "svojim" v škodo vsem "drugim"; zdi se, da je to od najbolj zgodne antike priznano kot značilnost vseh združevanj ljudi – to je tisto, čemur bi lahko rekli patriotizem". Fromm (Šabec, 2006) je "nacionalizem opredelil kot "našo" obliko incesta, naše malikovanje, našo blaznost, patriotizem pa kot njegov kult". Bolj nevtralno pozicijo nacionalizma vidi Taylor (2000, str. 126), ki pravi, da se domoljubje sicer lahko napaja iz nacionalizma, vendar ju ne smemo zamenjevati. Po Taylorju je patriotizem vezan na državo, "nacionalisti pa menijo, da so državi dolžni le toliko lojalnosti, kolikor konkretno uteleša njihovo nacionalno identiteto". Zato vidi nacionalizem v službi domoljubja, kajti nacionalizem, ki včasih pospešuje homogenizacijo družb, je spet drugič njen rezultat.

Nekritični patriotizem poudarja napačno mnenje (oz. občutenje) o zgodovini in njenih posledicah, se pravi posledično napačno (pravzaprav zaskrbljajočo) lojalnost do sedanjega političnega vodenja in njegovih politik, ki izhaja iz prejšnjega občutenje. Kar se še posebej kaže v času nacionalnih kriz. Ta *nekritični patriotizem* Merry imenuje lojalni patriotizem, ki mu v nasprotje postavi *kritični patriotizem*. Dokazuje tudi, da ni nujno, da navezanost na lastno domovino drastično vpliva na individualno kritično mišljenje pri odnosu posameznik – domovina – tujina. Kritični patrioti se poleg za nacionalno dobrobit zavzemajo tudi za dobrobit človeštva izven meja njihove domovine, to je ne glede na geopolitično pripadnost (Merry, 2006, str. 1–2).

Sodobni koncepti edukacije se zavzemajo ravno za preseganje "elitističnih" (lahko bi jim poimenovali tudi lojalno patriotskih) vzgibov družbene realnosti. Zato je poudarjanje patriotizma, ki bi temeljil na teh predpostavkah, lahko nevarno početje. Seveda gre pri vsem skupaj za relacijski kontinuum, za katerega niti ni nujno, da je že v svoji osnovi tako "elitistično" definiran. Zato pa so toliko pomembnejše prav vsebine znotraj kurikula, ki lahko zavirajo ali spodbujajo ta proces. Čeprav je središče edukacije oblikovano okoli ciljev in smotrov, so vsebine še vedno tiste, s pomočjo katerih te cilje uresničujemo. "Problem, ki se vseskozi vzpostavlja, je samo v tem, kako vzgojo opredmetiti, kakšne naj bodo njene forme in metode. In tu prihaja do razhajanj. Temeljno politično vprašanje glede vzgojnih vsebin torej ostaja: ali se učiti o državljanovih obveznostih (domovinska vzgoja) ali o državljanovih pravicah (držа-

vljanska vzgoja)" (Vončina, 2001, str. 2). Vprašanje, ki vendarle ostaja odprto, je, ali tisti, ki podpirajo koncept državljanske vzgoje, mislijo le na učenje o državljanskih pravicah in nasprotno, tisti, ki se zavzemajo za uvajanje tako imenovane domovinske vzgoje v slovenski šolski sistem bolj na vsebine, ki poudarjajo državljanske obveznosti. Po našem mnenju je srž problema nekje drugje, se pa jasno kaže v najrazličnejših ideoloških obračunavanjih, ki smo jim (bili) priča. Gledano globalno (izven naših meja), v idealno tipski obliki se to pogosto izkorišča kot razmerje med "našim" patriotizmom in "njihovim" nacionalizmom. Slednji bi po našem mnenju presegli s skupnim kozmopolitstvom, pri čemer moramo izključiti nacionalizem v najslabšem pomenu besede in patriotizem kot podporo slednjemu (za kar lahko uporabimo opredelitve, kot so kritični patriotizem in druge).

4. Možen konsenz?

O zanimanju tako politične kot strokovne javnosti za to področje v Sloveniji (v novejšem času) pričajo številna dejstva: literatura, najrazličnejši politični diskurzi, posveti, druge javne razprave, raziskovalni projekti itd.

In h kateremu konceptu so se nagibali dosedanji šolski ministri? Tudi izjave dosedanjih šolskih ministrov kažejo zanimivo sliko. Praktično vse izjave so si v eni točki enotne – prav vsi zagovarjajo državljansko vzgojo. Majhna razlikovanja najdemo pri določenih izjavah, (bolj ali manj) izraženi skrbi za domovinsko vzgojo. So pa vse tako nevtralne, da pravzaprav konkretizirajo prej opisani teoretični del prispevka, in sicer, da patriotizem ni nujno nekaj slabega. Na tem mestu ne želimo posebej problematizirat ideoloških pozicij, iz katerih prihajajo avtorji teh izjav, vendar nas že same izjave lahko napotujejo tudi na slednje. Ali bi torej morali iskati konsenz med politično in strokovno javnostjo ali konsenz znotraj diverzificiranosti različnih ideoloških pozicij?

Zanimivo se zdi, da so tudi učitelji v raziskavi IEA CIVED ob vprašanju "ali obstaja splošen konsenz v družbi glede tega, kaj je vredno poučevati pri državljanski vzgoji" o tem dvomili. Skeptičnost glede družbenega konsenza o državljanskem znanju prevladuje tako pri učiteljih iz ustaljenih zahodnih demokracij kot tudi pri učiteljih iz postkomunističnih držav (Krek in Šimenc 2003, str. 165). Kako bomo torej dosegli konsenz o prenovljeni konceptualizaciji domovinske vzgoje v slovenskem šolskem prostoru?

Zakaj strah pred pretiranim poudarjanjem patriotizma

Zaključujemo vprašanje, kako v tako imenovanem konceptu državljanskega patriotizma združiti navidez nezdružljivo, in sicer patriotizem in državljansko vzgojo (ki sicer nista nujno ločena), še bolj pa analizirati stanje koncepta državljanskega patriotizma s pomočjo dveh polov – nacionalizma in kozmopolitstva.

Treba je opozoriti, da je državljanski patriotizem v slovenskem šolskem sistemu na nek način že prisoten, na kar nakazujejo (celo če zanemarimo vsebinsko analizo po-

sameznih predmetov) tudi nekateri cilji zakonodaje in splošnih smernic. Če zapišemo zgolj eno od načel Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS (1995, str. 19) – vzgoja za tolerantnost – "Opozarjati je treba na vprašljivost ostrih meja med "našo" in "njihovo" oz. "tujo" civilizacijo, "nacionalno" /…/ kulturo /…/ itd." Še večjo konkretizacijo najdemo na primer v Zakonu o gimnazijah, ki eksplicitira (npr. gimnazija ima nalogo, da: "vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana") (Šolska zakonodaja I., 1996, str. 147) različne identitetne točke. Tudi v Zakonu o osnovni šoli najdemo med cilji izobraževanja: "razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi; vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije" itd. (ZOsn, 1996). Zakon je bil nazadnje spremenjen/dopolnjen leta 2011, te spremembe so prinesle tudi spremembo poimenovanja predmeta; v domovinska in državljanka kultura in etika (6. člen; ZOsn-H). Še podrobnejša konkretizacijo pa je moč najti v posameznih učnih načrtih (tako med cilji kot v vsebinskem in didaktičnem delu). Že iz zapisov je jasno, da normativni akti predvidevajo tako nacionalno-kulturno kot medkulturno kompetenco (ki jo štejemo za nujne pogoj kozmopolitske identitete).

Torej, koncept slovenskega šolskega sistema že vsebuje tako patriotične, kozmopolitske in nacionalne (pri čemer velja opozoriti, da ne mislimo na njeno pogosto negativno konotacijo) ideje. Trditev bi bila še bolj točna ob konkretnih analizah učnih načrtov. Zakaj torej spreminjati sistem v krepitev zgolj enega – patriotizma namreč? Enako kažejo raziskave med 14-letniki (IEA CIVED, IEA ICCS) – naši učenci (mednarodno primerljivo) izražajo zelo visoko naklonjenost vsemu, kar je povezano z narodno identiteto in domovino. Ker Evropa in Slovenija (empirično primerjalno) nimata težav z nacionalnimi identitetami, katerim služijo tudi različne oblike patriotizma, bi bilo smiselno razmisliti o poudarjanju nečesa drugega, da bomo uspeli uravnotežiti oboje (nacionalno in nadnacionalno). Zato se tudi državljanski vzgoji (ki je v različnih državah kljub svojim nacionalnim posebnostim vendarle mednarodno primerljiva), globalnemu državljanstvu in drugih sorodnih konceptih pripisuje vedno večja vloga. Za razvoj demokratičnih transnacionalnih institucij in identitete je nujen razvoj, vzpostavljanje in ohranjanje kozmopolitske demokracije. Na pretirano poudarjanje nacionalizma ali patriotizma (ki ju včasih tudi težko ločimo) in njune negativne posledice lahko nakazuje tudi primer, ki se je leta 2004 dogodil v Grčiji. Kot opisuje Šabec (2006, str. 58), se je tega leta ob državnem prazniku (katere del je šolska parada) dogodilo, da so številne šole popustile staršem, da otroci priseljencev niso smeli nositi zastave (kljub temu, da so bili najboljši učenci, kar je pogoj za nošnjo zastave na paradi).

Spremenjeno izobraževanje za državljanstvo je odgovor na politično in socialno realnost, in na ta pogled se nanašajo tudi rekonceptualizacije državljanske vzgoje v kontekstu globalizacije. Državljanstvo je vedno zahtevalo občutek pripadnosti, zahteva ga tudi danes, vendar v spremenjenih okoliščinah. Held je že pred desetletjem predstavil model "kozmopolitske demokracije" v kontekstu naraščujoče soodvisnosti sveta, ki skupaj s procesi globalizacije pomenijo, da nihče več ne more živeti popolnoma izolirano znotraj ene nacije. Zato je nujno razmišljati o takšnem izobraževanju

za kozmopolitsko državljanstvo, ki vključuje tako lokalno, nacionalno, regionalno (npr. evropsko) in globalno dimenzijo državljanske vzgoje (Osler in sod., 2003). In strah pred pretiranim poudarjanjem patriotizma se nanaša ravno na to dimenzijo – včasih težkega razlikovanja nacionalizma (konotacijsko negativnega) in patriotizma ter njunih morebitnih negativnih posledic. Strah pred kozmopolitsko demokracijo je odveč, kajti slednja ne zahteva (kvečjemu obratno) zavračanja nacionalnega državljanstva in patriotizma, ampak predpostavlja celostno učenje državljanstva in vpliva na širše razumevanje nacionalnega državljanstva.

5. Sklep

Naj se domovinska vzgoja vključi v širši kontekst državljanske vzgoje, in sicer tiste državljanske vzgoje, ki jo poznamo danes in ki vključuje tudi evropsko perspektivo (je morebiti na tak način že vključena v šolski sistem)? Prav zaradi tega smo jo poimenovali koncept državljanskega (lahko bi rekli tudi evropskega) patriotizma. Seveda se zavedamo, da je to, kako bi koncept državljanskega patriotizma zaživel v praksi, odvisno tudi od razumevanje tega področja s strani političnih odločevalcev. Vse to pa ima velik vpliv na razumevanje in posledično oblikovanje nacionalne in evropske identitete. In še večji vpliv na posameznega učenca, ki ga pogosto (kljub sodobnim didaktičnim načelom) lahko kaj hitro spustimo iz vida in se posvetimo ideološkim obračunavanjem različnih akterjev družbenega prostora. To pa seveda ni v prid ne razvoju šolskega prostora ne posameznim otrokom, učencem, dijakom itd. Zato je potrebno pred uvajanjem tovrstnih novosti zanemariti, da je šolski predmet politični projekt, in se posvetiti predvsem predmetu, ki bo sociološki, didaktični, pedagoški itd. projekt. Skratka, preseči zgolj politično arbitrarne odločitve, za kar seveda potrebujemo tudi takšno politično kulturo, ki bo takšno preseganje ne le dopuščala, temveč spodbujala. Zavedati se je namreč treba, da je za posameznika danes nujno, da se nacionalna identiteta in patriotizem oblikujeta v soodvisnosti z nadnacionalno identiteto in kozmopolitsko demokracijo. Kajti mnogotera in kompleksna identifikacija mladih (pa ne le njih) v identitetnem smislu je v globalnem svetu koeksistentno dejstvo.

Eva Klemenčič, Ph.D.

Citizenship and patriotic education today

In today's discussions on education in Europe, the theme of citizenship education is at the forefront. In Slovenia, the theme of patriotism or patriotic education is present in such discussions and emphasized particularly during pre-election times. Discussions about the reconstruction of the compulsory subject Citizenship Education and Ethics

include considerations about strengthening the patriotic themes at all levels of public education (not only within Citizenship and Patriotic Education and Ethics) and also about the renaming of the subject (which happened in 2008 – patriotic was added). It seems that the central point of contention about patriotic or citizenship education is the understanding of citizenship education (meaning in particular the conceptualization of their hierarchical relationship). Therefore, what is citizenship and what is patriotic education? Despite the fact that patriotism does not necessarily mean something problematic, we have tried to point out the limitations of exaggerating or emphasizing patriotism (in connection with identity formation), which could slow down the effectiveness of "re-establishing" a new and wider identity.

Regarding different discourses on citizenship and patriotic education, it is reasonable to conceptualize the dilemma. The concept that we have presented is called civic patriotism and it should include both aspects: on the one hand, patriotism, i.e. the sense of attachment to one's own nation, national state, country and, on the other hand, citizenship, which can be understood in a wider sense, but certainly also in terms of the development and strengthening of cosmopolitan values, principles, identification and positive motives in young people. This is largely related to the globalization of society. Or in terms of building a European identity (which, on the one hand, represents a goal for Member States but, on the other hand, allows for a continuing emphasis on diversification), especially when building European patriotism, it must start at an early age, already in school.

In most European countries, the wider context of citizenship education has somewhat stabilized, but these countries continue to seek new design solutions, develop specialised teaching (didactical) materials, and, in short, "try instant intervention and adjustments to achieve greater effectiveness of the extract's educational activities". As there (in public) exists an increasingly dominant belief that "European societies are in crisis, the minimalist version of citizenship education in Europe is becoming less acceptable" (Justin, 2006, p. 91). Assuming that European societies are indeed in crisis, should we still "wake up" and emphasize the concept of patriotism in any social situation? Have we advanced the concept of patriotism or are we waking up' to the concept of patriotism from 19th Century (because 21st Century citizens are citizens of deteritorialized countries – unlike the citizens of the 19th Century)? What identity do we want to establish with patriotism today?

We can say (if we focus on nationalism and cosmopolitanism) that we should opt for the existence and preservation of collective identities, beginning with a small number of individuals and then spreading outwardly. The process of the identification of individuals can create differences, however, the general principle is that individuals are not self-sufficient but form bigger and bigger collectives. Sruk (1995) says that love of the patria is an extremely important social and political emotion, because anyone who does not love and does not abide by their own patria cannot appreciate other nations. In this sense (Žalec, 2004) is patriotism important and necessary? Is it important and necessary as an awareness of one's own identity and positive self-cultivation as the basis on which to build the democratic process of globalization and preserve democratic society? The study of one's own patria is part of perceiving oneself, and the essence of patriotism cultivation and positive self-cultivation, which should be a major aspect of

any good education. Furthermore, it is closely associated with the building of democratic personalities who are able to have a high quality of life whilst living together in societies in their own place, their own region or their own country, and not least in the world (Žalec, 2004). Why is it then necessary to distinguish patriotism from national state? Can this new patriotic identity be European?

Numerous studies deal with the relationship between national and European identity and frequently ascertain that national identity is more evident than European (which can be seen in the studies of public opinions throughout Europe). According to some authors, the European identity cannot be described in detail since it is only in the making, and because it is not simply the arithmetic sum of all national identities. Rizman (2003, in Šabec 2006) believes that its place is somewhere between national identities and cultural impacts of globalization beyond Europe. The only relationship in this context calls into question how the transnational/cosmopolitan idea (or identity) is compatible with Europe. Is it mutually exclusive? Thus, if Europeans feel this especially in relation to non-European nations, it must clearly be associated with national identity. A positive attitude to their nation has also been shown in the IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) CIVED study from 1999 (Citizenship Education Study) and in the IEA ICCS study from 2009 (International Civic and Citizenship Education Study), where the results show that 14 year old students have very positive attitudes towards their own nation and country. At this point it seems reasonable to ask the question – why should only patriotism be emphasised? The danger of over-emphasizing patriotism is (in our view) that it can slow down the success of "building" a new identity. In extreme situations it may even lead to citizenship nationalism. That is why we have tried to build a new concept in the article, one of civic patriotism.

Of course we know how the concept of civic patriotism will be applied in practice, and we know that it depends on the political decision-maker's understanding of this area. However, these purely politically arbitrary decisions must be overcome, and sociological, didactical, pedagogical etc. decisions must come to the forefront. With this starting point and the awareness that the youth of today as well as the older population have multiple and complex identifications in terms of self-identity in a global world, coexistence can indeed become a modern fact.

LITERATURA

1. Archard, D. (1999). Should We Teach Patriotism? Studies in Philosophy and Education, 18, str. 157–173.
2. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za Šolstvo in Šport.
3. Debeljak, A. (2003). Kozmopolitizem in koncentrični krogi identitet. Pridobljeno dne 23.07.2007 s svetovnega spleta: http://www.prihodnost-slovenije.si/up-rs/ps.nsf/krf/32761CE488BAA508C1256E940046C557?OpenDocument.
4. Dürr, K., Spajić-Vrkaš, V., Ferreira-Martins, I. (2005). Strategije za učenje demokratičnega državljanstva. Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK.

5. Gutmann, A. (2001). Demokratična vzgoja. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja: i2.
6. Izjave bivših ministrov o državljanski vzgoji. Pridobljeno dne 23.03.2009 s svetovnega spleta: http://www.mladina.si/tednik/200102/clanek/dom-2/.
7. Justin, J., Sardoč, M. (ur.) (2003). Državljanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: i2.
8. Justin, J. (2006). Državljanska vzgoja: Slovenija in Evropa. V: Barle-Lakota, A. Rustja, E. (ur.). Državljanska in domovinska vzgoja. Slovenska Bistrica: Beja, str. 90–99.
9. Južnič, S. (1993). Identiteta. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
10. Klemenčič, E. (2005). Edukacija za demokracijo. V: Haček, M. Zajc, D. (ur.). Slovenija v EU: zmožnosti in priložnosti. Ljubljana: FDV, str. 415–434.
11. Krek, J., Šimenc, M. (2003). Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih. Ljubljana: Liberalna demokracija: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
12. Kymlicka, W. (2005). Sodobna politična filozofija: uvod. Ljubljana: Krtina.
13. Levine, P., Youniss, J. (ur.) (2006). Youth Civic Engagement: An Institutional Turn. Washington: Circle working paper.
14. Merry, M.S. (2006). Civic Education, Legitimate Partiality and patriotic Loyality to the state: Are American Public Schools Doing Well By Their Students? Pridobljeno dne 23.03.2007 s svetovnega spleta: http://www.philosophy-of-education.org/conferences/2006program.asp.
15. Osler, A., Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences. Educational Review, 55(3), str. 243–254.
16. Rizman, R. (ur.) (1991). Študije o etnonacionalizmu. Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije.
17. Sardoč, M. (2004). Sodobni izzivi državljanske vzgoje: teorije, politike in koncepti. Šolsko polje, XV(1-2), str. 5–20.
18. Sardoč, M. (ur.) (2005). Državljanska vzgoja v Evropi. Ljubljana: MŠŠ.
19. Sardoč, M. (2011). Citizenship and civic equality: tensions, problems and challenges=La cittadinanza e l'ugualianza civica : tensioni, problemi e sfide. Ann, Ser. hist. sociol., 21, št. 2, str. 225–236.
20. Sruk, V. (1995). Leksikon politike. Maribor: Obzorja.
21. Šabec, K. (2006). Homo europeus: nacionalni stereotipi in kulturna identiteta. Ljubljana: FDV.
22. Šimenc, M., Štraus, M., Sardoč, M. (2004). Empirični pogled na dilemo med domovinsko in državljansko vzgojo. Šolsko polje, XV(1-2), str. 45–62.
23. Šolska zakonodaja I. (1996). Ljubljana: MŠŠ.
24. Štrajn, D. (2004). Politika vzgoje identitete in razlike. Šolsko polje, XV(1-2), str. 85–94.
25. Taylor, C. (2000). Nelagodna sodobnost. Ljubljana: Študentska založba.
26. Vončina, D. (2001). Slovenc, to je tvoja zemlja. Naj naše šole poudarjajo domovinsko ali državljansko vzgojo, 15. jan. 2001. Pridobljeno dne 23.03.2007 s svetovnega spleta: http://www.mladina.si/tednik/200102/clanek/dom-2/.
27. Westheimer, J. (2006). Politics and Patriotism in Education. Phi Delta Kappa, april 2006, str. 608–620.
28. Zakon osnovni šoli (ZOsn), Uradni list RS, št. 12/1996, z dne 29.02.1996.
29. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o Osnovni šoli (ZOsn-H), Uradni list RS, št. 87/2011, z dne 02.11.2011.
30. Žalec, B. (2004). Domovinska vzgoja v luči pomembnosti kolektivnih identitet. Šolsko polje, XV(1-2), str. 173–188.

Dr. Eva Klemenčič (1978), Center za uporabno epistemologijo, Pedagoški inštitut v Ljubljani.
Naslov: Vlahovičeva 1, 2325 Kidričevo, SI; Telefon: (+386) 031 290 507
E-mail: eva.klemencic@pei.si

Dr. Ana Kozina, Mojca Rožman, dr. Tina Vršnik Perše, dr. Tina Rutar Leban

Napovedna vrednost različnih ocen šolske klime za dosežke v raziskavah TIMSS

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.3/.5.062

KLJUČNE BESEDE: šolska klima, učni dosežki, osnovna šola, srednja šola

POVZETEK – V prispevku se s pomočjo baz raziskav TIMSS ukvarjamo z razliko v ocenah šolske klime med ravnatelji in učitelji srednjih šol in s primerjavo napovednih vrednosti teh ocen šolske klime v osnovnih in srednjih šolah. Cilj je ugotoviti, zakaj obstajajo med učitelji in ravnatelji srednjih šol pomembne razlike v oceni šolske klime ter katere so značilnosti šolske klime, ki jih ti učitelji in ravnatelji najbolj različno ocenjujejo. Zanimalo nas je, čigava ocena šolske klime je boljši napovednik dosežkov dijakov in učencev ter kako se napovedne vrednosti šolske klime razlikujejo od osnovne do srednje šole. Ugotovili smo, da se učitelji in ravnatelji najbolj razlikujejo v ocenah učiteljevega razumevanja šolskih kurikularnih ciljev ter ocenah možnostih učiteljev za strokovni razvoj ter da ima za dosežke najvišjo napovedno vrednost ocena ravnateljev, nato učiteljev in nazadnje dijakov in učencev. Rezultati so pokazali, da se ocene pozitivne šolske klime učiteljev in ravnateljev na srednjih in na osnovnih šolah pozitivno povezujejo z visokimi dosežki dijakov in učencev ter da se, ravno nasprotno, ocene pozitivne šolske klime dijakov in učencev povezujejo z nižjimi dosežki dijakov in učencev.

Author review

UDC 37.3/.5.062

KEYWORDS: school climate, academic achievement, elementary school, secondary school

ABSTRACT – The article presents the difference in the evaluation of the school climate when performed by secondary schools principals or by teachers. This and the comparison of predictive values of these evaluations of the school climate were carried out with the help of the TIMSS research base. The goal of the study was to find out why there were such differences in the evaluation of the school climate as well as its characteristics, which the principals tended to assess differently from the teachers. We wanted to find out whose evaluation was the best predictor of student achievement, and also how the predictive values of the school climate differed with regard to the school level, i.e. the elementary vs. secondary school. We established that teachers and principals differed most in the assessment of the teacher's understanding of school curricular goals and the support of teachers' professional development. The highest predictive value for achievement had the principals', which was followed by teachers' and finally students' evaluation of school climate. The results showed that the evaluation of a positive school climate performed by teachers and principals at primary and secondary level correlated positively with high student achievement while the opposite was true for the evaluation of a positive school climate performed by students, which correlated with lower student achievement.

1. Uvod

V teoretičnem uvodu bomo najprej opredelili šolsko klimo, nato bomo opredelili, kako jo merimo v TIMSS raziskavah, katerih podatke smo uporabili v analizah, zaključili pa bomo s povezavami med šolsko klimo in dosežki učencev in dijakov.

Kot napovedano, bomo uporabili podatkovne baze mednarodne raziskave trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), ki meri matematično in naravoslovno znanje učencev (Mullis, Martin in Foy, 2008), ter raziskave TIMSS za maturante, ki meri znanje napredne matematike in naravoslovja (fizike) dijakov zaključnih letnikov srednjih šol pred vstopom v univerzitetne študijske programe (Mullis, Martin, Robitaille in Foy, 2009). Raziskava TIMSS poleg znanja meri tudi okoliščine pridobivanja znanja, ki bi lahko vplivale na merjeni dosežek. V tem okviru meri tudi šolsko klimo.

Šolska klima

Šola vpliva na dosežke učencev in dijakov preko pripadnosti in udeleženosti učencev in dijakov v šolskem procesu ter s svojimi sredstvi in klimo (Freiberg, 1999). Šolska klima je razmeroma stabilna značilnost šolskega okolja (Brown, Anfara in Roney, 2004). Najširše jo lahko opredelimo kot psihosocialni kontekst, v katerem učitelji delajo in učijo (Johnson, Stevens in Zwoch, 2007). Nanaša se lahko tudi na različne besedne formulacije, kot so socialni sistem skupnih norm in pričakovanj, niz norm in pričakovanj do učencev in dijakov, zaznave "osebnosti šole", ki jih imajo učenci in dijaki itd. (Brown in sod., 2004). Ožje jo lahko opredelimo kot niz notranjih značilnosti, po katerih se šole med seboj razlikujejo in katere vplivajo na vedenje vseh posameznikov na šoli. Te notranje značilnosti se najpogosteje nanašajo na medosebne odnose med učenci in dijaki ter učitelji; na mero, do katere je šola zaznana kot varen prostor; na stopnjo, do katere lahko učenci in dijaki, starši in osebje sodelujejo pri odločitvah; ter na visoka pričakovanja do učencev in dijakov (Freiberg, 1999). McEvoy in Welker (2000) navajata, da je šolska klima sestavljena iz stališč, prepričanj, vrednot in norm, ki označujejo institucionalne prakse, iz stopnje akademskih dosežkov in iz delovanja šole.

Šolska klima je lahko pozitivna ali negativna. Šola s pozitivno klimo je opredeljena s spoštljivimi odnosi med posamezniki. V takem okolju so dijaki ali učenci motivirani za doseganje visokih rezultatov (Lehr, 2010). Negativna šolska klima predstavlja ravno nasprotno. V mednarodni raziskavi TIMSS na osnovi izračuna indeksa šolske klime le-to označujemo kot nizko, srednjo ali visoko (Mullis, Martin in Foy 2008).

Merjenje šolske klime v raziskavah TIMSS

TIMSS raziskava meri šolsko klimo z nizom značilnosti, ki naj bi imele glede na rezultate predhodnih raziskav pomemben vpliv na dosežke učencev in dijakov (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan in Preuschoff, 2009). Te značilnosti se v grobem nanašajo na učitelje, učence in dijake ter sodelovanje med starši in šolo. Glede učiteljev se te značilnosti nanašajo na njihovo zadovoljstvo z delom v šoli, na možnosti za njihov strokovni razvoj, na njihovo razumevanje šolskih kurikularnih ciljev ter na njihovo uspešnost pri izvajanju kurikula. Andrews in Morefiled (1991) sta ugotovila pozitivno korelacijo med zadovoljstvom učiteljev z delom v šoli ter uspehom učencev in dijakov pri matematiki, pozneje pa so to povezavo potrdili še Brown in sodelavci

(2004). Med značilnosti šolske klime je vključeno tudi sodelovanje med šolo in starši. Sodelovanje s starši je namreč pomembno za izobraževalni uspeh učencev in dijakov, saj je odnos med družino in šolo eden izmed temeljev za razčiščevanje pravic, za definiranje vlog in pogajanje o vlogah ter za deljenje odgovornosti (Gutkin in Reynolds, 2009). V strokovni literaturi so dosegljive empirične študije, ki podpirajo te ugotovitve. Gutkin in Reynolds (2009) poročata o pomembnih pozitivnih korelacijah med sodelovanjem staršev s šolo ter dosežki učencev in dijakov, in sicer v obsegu od 40 do 70. Vidik učencev in dijakov pokrivata dve značilnosti šolske klime, to sta spoštovanje šolske lastnine pri učencih in dijakih ter želje učencev in dijakov, da bi bili v šoli uspešni. Učiteljeve ocene želja učencev in dijakov, da bi bili v šoli uspešni, in pričakovanja učiteljev glede dosežkov učencev in dijakov vplivajo na njihove ocene, še posebej na njihovo samooceno učnih sposobnosti. Na ta način imajo posredno tudi vpliv na dosežke (McEvoy in Welker, 2000). Glasser (McEvoy in Welker, 2000) je ugotovil, da lahko z višanjem pričakovanj do učencev in dijakov ter z izboljšanjem šolske klime povečamo učinkovitost šol z nižjimi dosežki. Odnos učencev in dijakov do šolske lastnine lahko razumemo tudi v okviru agresivnega vedenja na šoli. Šole z disciplinsko politiko, ki je jasna, poštena in učinkovita, bolj angažirajo učence in dijake in imajo več pozitivnih rezultatov (Lehr, 2010).

Šolska klima in učni dosežki

Več raziskav (Brown in sod., 2004; Hoy, Hannum in Tschannen-Moran, 1998; Lehr, 2010; Ma in Wilkins, 2002) in tudi predhodnih TIMSS raziskav (Martin, Mullis, Gonzalez in Chrostowski, 2004; Mullis, Martin, Gonzalez in Chrostowski, 2004; Martin, Mullis in Foy 2008; Mullis, Martin in Foy, 2008; Mullis in sod., 2009) je pokazalo, da se šolska klima pozitivno povezuje z dosežki učencev in dijakov. Pozitivnejša klima je povezana z višjimi dosežki. Stewart (2008) je natančneje izpostavil, da je na ravni šole občutek šolske povezanosti najmočnejši napovednik dosežkov učencev in dijakov. Ti so višji, kadar imajo le-ti večji občutek pripadnosti in navezanosti na šolo. Učenci in dijaki, ki obiskujejo šole s pozitivnejšo klimo, imajo tudi pozitivnejša stališča do šole in šolskih predmetov, kar vodi do višjih dosežkov (Kos, 1990; Krall, 2003; Lehr, 2010).

Šolska klima se pogosto povezuje tudi s prisotnostjo agresivnega vedenja na šoli, nasilno vedenje učencev in dijakov pa se negativno povezuje s šolskimi dosežki (Huesmann, 1994; Krall, 2003; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; McEvoy in Welker, 2000; Schwartz, Gorman, Nakamoto in McKay, 2006). Najnovejše raziskave podpirajo tezo, da se agresivno vedenje in učna neuspešnost medsebojno ojačujeta, in sicer v kontekstu neučinkovitega starševstva ter neučinkovitih šolskih praks, ki vključujejo negativno šolsko klimo (McEvoy in Welker, 2000). Na nek način predstavlja šolska klima tudi razkorak med socialno-ekonomskim statusom učencev in dijakov ter njihovimi dosežki. Nekdaj je veljalo prepričanje, da šole ne morejo izboljšati položaja učencev in dijakov, ki prihajajo iz t.i. slabih domov. Sodobne raziskave pa kažejo nasprotno. Dokaz leži v več šolah, ki se nahajajo v nizkem socialno-ekonomskem

okolju, vendar imajo kljub temu njihovi učenci in dijaki visoke dosežke. Te šole imajo običajno pozitivnejšo klimo (McEvoy in Welker, 2000).

2. Problem in cilji

V Sloveniji smo v analizah rezultatov raziskave TIMSS za maturante ugotovili veliko razliko med ocenami šolske klime učiteljev in ravnateljev istih šol. Le 9 odstotkov dijakov ima učitelje matematike, ki poročajo o zelo pozitivni šolski klimi in 25 odstotkov dijakov ima ravnatelje, ki ocenjuje šolsko klimo zelo pozitivno (Japelj Pavešić, Svetlik, Rožman in Kozina, 2008). Podobno ima 10 odstotkov dijakov učitelje fizike, ki ocenjujejo šolsko klimo zelo pozitivno in 31 odstotkov dijakov ravnatelje, ki poročajo o zelo pozitivni klimi (Japelj Pavešić, Svetlik, Kozina, Rožman in Šteblaj, 2008). Za razliko od srednjih šol v osnovnih šolah ne zaznavamo tolikšnega razkoraka. Na primer: 18 odstotkov četrtošolcev ima ravnatelje, ki poročajo o zelo pozitivni šolski klimi in 15 odstotkov četrtošolcev ima učitelje, ki poročajo o zelo pozitivni klimi. Pri osmošolcih sta si odstotka še bližje, to je 7 odstotkov osmošolcev ima ravnatelje, ki poročajo o zelo pozitivni šolski klimi in 6 odstotkov osmošolcev ima učitelje matematike, ki poročajo o zelo pozitivni šolski klimi (Japelj Pavešić, Svetlik, Rožman in Kozina, 2008). Ker raziskava TIMSS skozi vse cikle (v letih 1995, 1999, 2003, 2007) ugotavlja, da ima šolska klima pomemben vpliv na dosežke učencev in dijakov (Martin in sod., 2004; Mullis in sod., 2004; Martin, Mullis in Foy, 2008; Mullis, Martin in Foy, 2008), je pomembno, da ugotovimo, zakaj je v ocenah šolske klime med ravnatelji in učitelji srednjih šol v Sloveniji takšen razkorak ter katere so tiste značilnosti šolske klime, ki jih ravnatelji in učitelji v Sloveniji različno ocenjujejo. Da bi te razlike osvetlili še z drugega zornega kota, smo v sklop vprašalnikov za dijake na nacionalni ravni vključili novorazvito Lestvico šolske klime (LŠK). Z njo smo med drugim ugotavljali tudi, kakšen je vidik dijakov samih, saj na šolsko klimo vplivajo tako ravnatelji in učitelji kot tudi dijaki (Mullis in sod., 2009). Vprašalnik za učence pa že vsebuje vprašanja, ki merijo šolsko klimo, tako da dodajanje nacionalnega vprašalnika ni bilo potrebno.

V drugem delu prispevka se ukvarjamo z napovedovanjem dosežkov učencev in dijakov pri matematiki in naravoslovju na osnovi ocen šolske klime. Odgovoriti želimo na vprašanje, ali lahko z ocenami šolske klime učencev in dijakov ter učiteljev in ravnateljev pomembno napovemo dosežke pri matematiki in naravoslovju. Ker na dosežke učencev in dijakov vplivajo mnogi individualni dejavniki, ki jih težko nadzorujemo (npr. kognitivne sposobnosti, značilnosti domačega okolja), je v tem okviru šolska klima na nek način bolj odprta za vplive (npr. s spremembami na ravni šole). V zadnjih desetletjih je sicer veljalo, da imajo na učne dosežke najmočnejši vpliv individualni dejavniki, vendar pa so Young, Reynolds in Walberg (1996) izpostavili še druge pomembne vplive šolskih spremenljivk na dosežke učencev in dijakov, pri čemer naj bi bil vpliv šolske klime največji.

Prispevek sledi trem ožjim ciljem:

- določiti tiste značilnosti šolske klime, v katerih se ocene ravnateljev in učiteljev srednjih šol najbolj razhajajo, in tako preučiti razliko v njihovih ocenah šolske klime;
- primerjati vrednosti ocen šolske klime ravnateljev, učiteljev ter učencev in dijakov pri napovedovanju učnih dosežkov in
- primerjati napovedne vrednosti ocen šolske klime v osnovni in v srednji šoli.

3. Metoda

Udeleženci

Udeleženci so bili dijaki, učitelji in ravnatelji, ki so sodelovali v raziskavi TIMSS za maturante ter učenci, učitelji in ravnatelji, ki so sodelovali v raziskavi TIMSS 2007. Ciljna populacija raziskave TIMSS za maturante so bili dijaki zadnjega letnika srednjih šol, ki so se pripravljali na splošno maturo, torej zadnje leto pred vstopom na univerzitetno stopnjo izobraževanja. Ker je ciljna populacija v Sloveniji majhna, smo v raziskavo zaradi potreb po mednarodni primerljivosti vključili vse tovrstne srednje šole (tj. 82 srednjih šol), vse dijake, ki so se pripravljali na maturitetni izpit iz fizike (tj. 1.097 dijakov, 27% deklet in 73% fantov), ter vzorec tistih, ki so se pripravljali na maturitetni izpit iz matematike (tj. 2156 dijakov, 60% deklet in 40% fantov). Matematični vzorec je tako zajel 40,5 odstotka celotne populacije enako starih posameznikov v Sloveniji, fizikalni vzorec pa 7,5 odstotka celotne populacije enako starih posameznikov v Sloveniji. Povprečna starost je v obeh vzorcih znašala 19 let. Vzorca učiteljev in ravnateljev sta vključevala učitelje matematike in fizike izbranih dijakov v vzorcu ter ravnatelje izbranih šol.

Ciljna populacija raziskave TIMSS so učenci, ki so bili v letu izvedbe raziskave stari 9 (v Sloveniji 4. razred) in 13 let (v Sloveniji 8. razred). Vzorčenje v raziskavah TIMSS je dvostopenjsko. Na prvi stopnji se vzorčijo šole proporcionalno glede na njihovo velikost (velikost šole je opredeljena s številom vpisanih učencev), nato pa se na vsaki šoli izbere po en ali več razredov. Znotraj izbranih razredov so sodelovali vsi učenci, ki so imeli soglasje staršev. Sodelovalo je 148 osnovnih šol, 5.379 (50% deklet in 50% fantov) učencev 4. razreda in 5.025 (50% deklet in 50% fantov) učencev 8. razreda. Vzorec učiteljev sestavljajo učitelji matematike in naravoslovja, ki poučujejo v izbranih razredih, ter ravnatelji izbranih šol.

Pripomočki

Pri diskriminantni analizi smo uporabili spremenljivke iz TIMSS vprašalnikov za učitelje in ravnatelje, ki merijo šolsko klimo na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 = zelo visoko; 2 = visoko; 3 = srednje; 4 = nizko; 5 = zelo nizko). Postavke, ki merijo

šolsko klimo, so enake oblike v obeh vprašalnikih, za učitelje in za ravnatelje, ter tudi v osnovni in srednji šoli, in v obeh vprašalnikih obsegajo: zadovoljstvo učiteljev z delom v šoli, učiteljevo razumevanje šolskih kurikularnh ciljev, uspešnost učiteljev pri izvajanju kurikula; možnosti učiteljev za strokovni razvoj, podpora staršev pri doseganju znanja dijakov; vključenost staršev v šolske dejavnosti; spoštovanje šolske lastnine pri dijakih; želje dijakov, da bi bili v šoli uspešni. Na mednarodni ravni iz ocen na teh postavkah izračunamo dva indeksa:

- indeks zaznavanja šolske klime ravnateljev (ŠKR) in
- indeks zaznavanja šolske klime učiteljev (ŠKU).

Na osnovi ocen na devetih postavkah izračunamo tri kategorije šolske klime (3 = nizka; 2 = srednja; 1 = visoka). Dijaki in učenci so bili uvrščeni v kategorijo visoke šolske klime, če so njihovi ravnatelji in učitelji večino spremenljivk šolske klime ocenili visoko, oziroma v kategorijo nizke šolske klime, če so večino spremenljivk šolske klime ocenili nizko. Če je bila kombinacija odgovorov ravnateljev in učiteljev drugačna, so bili dijaki in učenci uvrščeni v kategorijo srednje šolske klime (Mullis, Martin, Robitaille in Foy, 2008). Kot je razvidno, predstavljajo nižje vrednosti bolj negativno šolsko klimo.

Pri regresijskih analizah smo uporabili oba indeksa (ŠKR in ŠKU) in ocene šolske klime pri učencih in dijakih.

V osnovnih šolah učenci ocenijo šolsko klimo z odgovori na tri postavke: rad/-a sem v šoli; menim, da se učenke in učenci na naši šoli potrudijo po svojih najboljših močeh; menim, da učiteljice in učitelji na naši šoli pričakujejo, da se učenke in učenci potrudijo po svojih najboljših močeh. Učenci na postavke odgovorijo na štiristopenjski letvici (1 = sploh se ne strinjam, 2 = ne strinjam se, 3 = strinjam se, 4 = zelo se strinjam). Te tri postavke smo z analizo glavnih komponent (KMO = 0,577; $\chi^2 = 942{,}06$; $p < 0{,}001$) tako na vzorcu 4. razreda kot tudi na vzorcu 8. razreda (KMO = 0,604; $\chi^2 = 875{,}71$; p<,001) združili v eno komponento, ki v 4. razredu pojasni 49,36 odstotka skupne variance (nasičenosti s postavkami: 0,604; 0,772; 0,721) in v 8. razredu pojasni 49,97 odstotka skupne variance (nasičenosti s postavkami: 0,664; 0,731; 0,723). V nadaljnjih analizah smo uporabili sestavljeno spremenljivko, ki smo jo poimenovali ŠK. Višji rezultat na spremenljivki ŠK pomeni bolj pozitiven odnos do šole.

Vprašalnik za dijake za razliko od vprašalnika za učence ne vsebuje vprašanj o šolski klimi, zato smo jih dodali na nacionalni ravni. Oblikovali smo novo večdimenzionalno lestvico šolske klime za dijake (LŠK), ki sestoji iz 22 postavk, na katere dijaki odgovarjajo na petstopenjski Likertovi lestvici (1 = popolnoma se strinjam; 2 = strinjam se; 3 = nekaj vmes; 4 = ne strinjam se; 5 = sploh se ne strinjam). Lestvica meri štiri dejavnike: *odnosi – dijaki*, *odnosi – učitelji*, *odnosi – šola* in *šolska organizacija*. Dejavnik *odnosi – šola* vključuje stopnjo povezanosti s šolo, pozitivna čustva do šole, občutek varnosti v šoli, pozitivno šolsko vzdušje in razumevanje med člani šole. Dejavnik *odnosi – učitelji* vključuje občutek, da bodo učitelji pomagali dijakom, če se bodo ti znašli v težavah, občutek, da si bodo učitelji vzeli čas in bodo dosegljivi za dijake, zadovoljstvo dijakov z delom učiteljev, pozitivne izkušnje dijakov s šolsko

svetovalno službo, zaznavanje ukrepov ob neprimernem vedenju kot ustreznih ter dobre odnose med dijaki in učitelji na splošno. Dejavnik *odnosi – dijaki* vključuje razumevanje in sodelovanje med dijaki in šolo ter znotraj razreda. Dejavnik *šolska organizacija* pa zajema dobro splošno organizacijo šole in morebitne dodatne aktivnosti za dijake. Vsi štirje dejavniki skupaj pojasnijo 50,73 odstotka skupne variance šolske klime. Lestvica šolske klime je zanesljiva ($0{,}66 < \alpha < 0{,}80$) in občutljiva na razlike v zaznavanju šolske klime ($0{,}49 < r < 0{,}58$).

Postopek

Postopek pridobivanja podatkov je prilagojen raziskavama TIMSS ter TIMSS za maturante ter sledi strogim mednarodnim pravilom. Izvedba raziskave TIMSS je potekala v aprilu 2007, raziskave TIMSS za maturante v maju 2008. Učenci in dijaki vprašalnike, ki vsebujejo vprašanja o šolski klimi, rešujejo po preizkusih znanja, ki trajajo pri dijakih in osmošolcih 90 minut in pri četrtošolcih 72 minut. Reševanje vprašalnika za razliko od preizkusa znanja ni bilo časovno omejeno. Izvajalci raziskave so bili posebej zato usposobljeni posamezniki. Obe raziskavi in s tem tudi odgovori v vprašalnikih so v celoti anonimni. V času raziskave so na svoje vprašalnike o poučevanju odgovarjali tudi učitelji sodelujočih učencev in njihovi ravnatelji.

Statistična analiza

Uporabili smo podatkovno bazo raziskave TIMSS 2007 (IEA, 2007) ter raziskave TIMSS za maturante (IEA, 2008). Psihometrične značilnosti lestvice ŠKL smo določili na osnovi deskriptivnih statistik (M, SD), eksploratorne faktorske analize (metoda glavnih osi s poševnokotno rotacijo), korelacijske analize (Pearsonov r) in analize zanesljivosti (Cronbachov α). Da bi identificirali značilnosti šolske klime, ki razlikujejo med skupino učiteljev in skupino ravnateljev, smo v programskem paketu SPSS izvedli diskriminantno analizo na obteženih podatkih. Na osnovi regresijske analize smo ugotavljali, čigave ocene šolske klime – dijakov, učiteljev ali ravnateljev – so najboljši napovednik dosežkov učencev in dijakov pri matematiki in naravoslovju.

4. Rezultati z razpravo

Razlike v zaznavah šolske klime učiteljev in ravnateljev srednjih šol

Kot že omenjeno, smo ugotovili razlike v zaznavah šolske klime med učitelji in ravnatelji srednjih šol. Razlike smo podrobneje preučili z enosmerno analizo variance (ANOVO) in z diskriminantno analizo (DA).

Tabela 1: Povzetek enosmerne ANOVE za preverjanje razlik v zaznavah značilnosti šolske klime med učitelji matematike in ravnatelji ter učitelji fizike in ravnatelji

	UČ-M (N = 2063)		*R (N = 75)*					*UČ-F (N = 1072)*		*R (N = 53)*				
	M	*SD*	*M*	*SD*	*F*	*p*	η^2	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*	*p*	η^2
1	2,6	0,7	2,5	0,6	1,90	0,17	0,00	2,7	0,7	2,5	0,6	1,85	0,17	0,00
2	2,2	0,6	2,7	0,6	42,72	0,00	0,02	2,5	0,7	2,7	0,6	4,66	0,03	0,00
3	2,4	0,6	2,3	0,7	0,39	0,53	0,00	2,4	0,7	2,3	0,8	1,43	0,23	0,00
4	2,2	0,8	1,7	0,6	29,59	0,00	0,02	2,3	0,7	1,7	0,6	37,83	0,00	0,04
5	2,9	0,7	2,7	0,7	4,64	0,03	0,00	3,0	0,7	2,6	0,8	16,47	0,00	0,02
6	3,2	0,8	3,2	0,8	0,32	0,57	0,00	3,4	0,8	3,2	0,8	0,80	0,37	0,00
7	2,9	0,8	2,6	0,7	14,76	0,00	0,01	3,1	0,7	2,5	0,7	30,29	0,00	0,02
8	2,8	0,9	2,4	0,8	14,58	0,00	0,01	2,9	0,7	2,3	0,8	38,51	0,00	0,04

Opombe: Matematični vzorec: $df_1 = 1$, $df_2 = 2083$. Fizikalni vzorec: $df_1 = 1$, $df_2 = 1107$. 1 = zadovoljstvo učiteljev z delom v šoli; 2 = učiteljevo razumevanje šolskih kurikularnih ciljev; 3 = uspešnost učiteljev pri izvajanju kurikula; 4 = možnosti učiteljev za njihov strokovni razvoj; 5 = pomoč staršev pri dosežkih dijakov; 6 = vključitev staršev v šolske dejavnosti; 7 = spoštovanje šolske lastnine pri dijakih; 8 = želje dijakov, da dobro delajo v šoli. UČ-M = učitelji matematike; UČ-F = učitelji fizike; R = ravnatelji.

Opazimo lahko nekatere pomembne razlike v ocenah šolske klime med učitelji in ravnatelji. Tako imajo dijaki učitelje matematike, kot tudi učitelji fizike, ki so na primer ocenili svoje razumevanje šolskih kurikularnih ciljev višje od ravnateljev. Izkazalo se je tudi, da imajo dijaki učitelje, ki ocenjujejo svoje možnosti za strokovni razvoj, nižje kot ravnatelji. Dijaki imajo učitelje, ki so nižje od ravnateljev ocenili tudi podporo staršev pri doseganju znanja dijakov, spoštovanje šolske lastnine pri dijakih ter želje dijakov, da bi bili v šoli uspešni. Ugotovimo lahko, da imajo dijaki učitelje matematike in fizike, ki podobno zaznavajo šolsko klimo, vendar pa se v svojih ocenah oboji pomembno razlikujejo od ravnateljev.

Ker smo želeli ugotoviti, katere so bile tiste značilnosti šolske klime, ki ravnatelje in učitelje najbolj razdelijo, smo uporabili tudi DA. To je metoda razvrščanja, s pomočjo katere lahko uvrstimo posameznika v eno izmed predhodno definiranih skupin na osnovi informacij, ki nam jih nudijo njegovi rezultati na posameznih spremenljivkah (Everitt, 1996). Zanimalo nas je, katera izmed spremenljivk, ki merijo šolsko klimo, je najboljši napovednik članstva v skupini učiteljev ali ravnateljev.

Tabela 2: Diskriminantne funkcije v matematičnem in fizikalnem vzorcu

Funkcija	*Lastna vrednost*	*% variance*	*Kanonični R^2*	*Λ*	*χ^2*	*df*	*p*
Matematični vzorec 1	0,051	100,0	0,005	0,952	102,646	8	0,000
Fizikalni vzorec 1	0,102	100,0	0,009	0,908	106,832	8	0,000

Opombe: Podatke smo testirali za kovariančni matriki enake populacije: Box M = 68,05; F [36,52893] = 1,82; p = 0,002 za matematični vzorec in Box M = 71,91; F [36,24894] = 1,88; p = 0,001 za fizikalni vzorec.

Podatki obeh vzorcev kažejo eno diskriminantno funkcijo. Ta funkcija pomembno razlikuje med ocenami šolske klime učiteljev in ravnateljev. To, ali je posameznik, ki odgovarja, učitelj ali ravnatelj, je pomembno povezano z njegovimi ocenami šolske klime. Rezultati so skladni s predhodno definiranimi skupinami. Povejo nam tudi, da je diskriminantna funkcija nekoliko boljši napovednik pripadnosti skupini v fizikalnem vzorcu kot v matematičnem vzorcu. Druga mera, ki nam pove, kako dobro vsaka funkcija razvrsti posameznike v skupine, je Wilkinsova lambda. Nižje vrednosti Wilkinsonove lambde kažejo na večjo diskriminativnost funkcije. V našem primeru so vrednosti nizke. Zaključimo lahko, da funkcija pomembno diskriminira med skupinami v matematičnem, še bolje pa v fizikalnem vzorcu.

Tabela 3: Koeficienti standardizirane kanonične diskriminantne funkcije za matematični in fizikalni vzorec

Značilnosti šolske klime	*Matematični vzorec*	*Fizikalni vzorec*
1	–0,180	0,265
2	–0,792	–0,891
3	0,197	0,199
4	0,633	0,675
5	0,066	–0,006
6	–0,140	–0,366
7	0,346	0,155
8	0,059	0,554

Opombe: 1 = zadovoljstvo učiteljev z delom v šoli; 2 = učiteljevo razumevanje šolskih kurikularnih ciljev; 3 = uspešnost učiteljev pri izvajanju kurikula; 4 = možnosti učiteljev za njihov strokovni razvoj; 5 = pomoč staršev pri dosežkih dijakov; 6 = vključitev staršev v šolske dejavnosti; 7 = spoštovanje šolske lastnine pri dijakih; 8 = želje dijakov, da dobro delajo v šoli.

Napovednike pripadnosti skupinam lahko izrazimo tudi z linearno regresijsko enačbo, v kateri so koeficienti standardizirane diskriminantne funkcije ekvivalentni standardiziranim beta vrednostim pri regresiji. Ti koeficienti nam povedo, kakšen je relativni prispevek vsake spremenljivke k diskriminantni funciji. Koeficienti so za oba vzorca prikazani v tabeli 3.

Standardizirani koeficienti se gibljejo od –1 do 1 in zato večje število v absolutnem smislu pomeni večji prispevek k razliki. Spremenljivki, ki v obeh vzorcih največ doprineseta k diskriminantni funkciji, sta *učiteljevo razumevanje šolskih kurikularnih ciljev* in *možnosti učiteljev za strokovni razvoj*, kar je skladno z rezultati enosmerne ANOVE. V fizikalnem vzorcu pomembno prispeva k diskriminantni funciji še *vključenost staršev v šolske dejavnosti* ter *želje dijakov, da bi bili v šoli uspešni*. V matematičnem vzorcu pa je dober napovednik pripadnosti skupinam še *spoštovanje šolske lastnine pri dijakih*.

Zaključimo lahko, da je celostno gledano spremenljivka, ki najbolje razlikuje med ravnatelji in učitelji, *možnosti učiteljev za strokovnih razvoj*. Ker je pedagoško in strokovno znanje učiteljev ključno za uspešnost poučevanja (Gettinger in Stoiber, 2009), moramo ta razkorak med učitelji in ravnatelji zmanjšati. Ugotoviti bi morali, kakšen strokovni razvoj si učitelji želijo, ter jim tak razvoj nato tudi nuditi. Še posebej je to pomembno zato, ker je znanje na predmetnih področjih močnejši napovednik znanja učencev in dijakov v primerjavi s celotnim nivojem izobrazbe učiteljev (Gettinger in Stoiber, 2009). Naslednja značilnost šolske klime, ki pomembno razlikuje med učitelji in ravnatelji, je *učiteljevo razumevanje šolskih kurikularnih ciljev*. Učitelji označujejo lastno razumevanje šolskih kurikularnih ciljev višje v primerjavi z ravnatelji. Ta značilnost šolske klime odraža učiteljeve občutke samoučinkovitosti, ki se pomembno povezujejo z dosežki učencev in dijakov. Učitelji, ki so samozavestni v svojem znanju in poučevanju, se bolj osredotočajo na potrebe dijakov in učencev ter so se zmožni bolj prilagoditi učencem in dijakom z učnimi težavami (Gettinger in Stoiber, 2009). Prav zato je učiteljevo visoko vrednotenje samoučinkovitosti dobrodošlo, ko želimo izboljšati dosežke učencev in dijakov. Če upoštevamo navedene ugotovitve o možnostih učiteljev za strokovni razvoj, lahko zaključimo, da se bo z zagotavljanjem več možnosti za strokovni razvoj samo-učinkovitost učiteljev povečala in, kar je še pomembneje, da se bodo verjetno povišale tudi ocene ravnateljev na tem področju.

Napoved dosežkov dijakov in učencev

Da bi ocenili, čigava ocena šolske klime ima najvišjo napovedno vrednost – ocena ravnateljev, učiteljev ali učencev in dijakov, smo uporabili regresijsko analizo in primerjali odstotke pojasnjene variance učnih dosežkov. Za oceno šolske klime učiteljev in ravnateljev smo uporabili mednarodna indeksa ŠKR in ŠKU (nižja vrednost pomeni bolj pozitivno šolsko klimo). Za oceno šolske klime učencev smo uporabili sestavljeno spremenljivko ŠK in za oceno šolske klime dijakov smo uporabili štiri dejavnike lestvice LŠK: *odnosi – učitelji*, *odnosi – dijaki*, *odnosi – šola* in *šolska organizacija*. Nižje vrednosti predstavljajo bolj negativno šolsko klimo.

Tabela 4: Povzetek regresijske analize za ŠKR, ŠKU in za dejavnike LŠK za napoved dosežkov dijakov pri matematiki in fiziki

Dosežki	*Analiza*	*Konstanta (SE)*	*Ocena (SE)*	*t*	R^2
Matematika (N = 2097)	ŠKR	557,30 (10,48)	–54,35 (6,07)	–8,95	0,12
	ŠKU	549,25 (19,27)	–41,86 (8,26)	–5,07	0,09
	LŠK	328,26 (23,46)			
	odnosi – učitelji		0,18 (0,77)	0,24	
	odnosi – dijaki		0,68 (1,08)	0,63	
	odnosi – šola		3,96 (1,06)	3,73	
	formalna organizacija		3,23 (1,11)	2,91	0,07
Fizika (N = 1076)	ŠKR	619,82 (5,42)	–48,33 (2,98)	–16,24	0,12
	ŠKU	619,79 (7,94)	–38,07 (3,50)	–10,89	0,09
	LŠK	463,75 (28,51)			
	odnosi – učitelji		0,21 (0,80)	0,27	
	odnosi – dijaki		–4,09 (1,62)	–2,53	
	odnosi – šola		6,02 (1,43)	4,22	
	formalna organizacija		2,52 (1,07)	2,36	0,05

ŠKR in ŠKU ter dva dejavnika LŠK (*odnosi – šola in šolska organizacija*) so pomembni napovedniki dosežkov dijakov pri matematiki in fiziki. V fizikalnem vzorcu je pomemben napovednik dosežkov pri fiziki tudi dejavnik LŠK *odnosi – dijaki*. Bolj pozitivna šolska klima, izmerjena z ŠKR in ŠKU, napoveduje višje dosežke pri matematiki in fiziki. Če ŠKR povečamo za eno enoto, postane šolska klima bolj negativna, dosežki pri matematiki se znižajo za 54,35 točke, dosežki pri fiziki pa za 48,33 točke. Podobno se zgodi, če ŠKU povečamo za eno enoto – šolska klima postane bolj negativna, dosežki pri matematiki se znižajo za 41,86 točke, dosežki pri fiziki pa za 38,07 točke. Rezultati so skladni tudi z ugotovitvami drugih avtorjev (Brown in sod., 2004; Hoy in sod., 1998; Lehr, 2010; Ma in Wilkins, 2002).

Prav nasprotno pa se zgodi, če povečamo vsoto pri dejavnikih LŠK *odnosi – šola* in *šolska organizacija*. Šolska klima postane bolj negativna, dosežki pri matematiki in fiziki pa porastejo. Te ugotovitve niso skladne z raziskovalno literaturo s tega področja in tudi ne z našimi predpostavkami. Predpostavili smo namreč, da se bodo višji dosežki povezovali z bolj pozitivno šolsko klimo. Zaključimo lahko, da dijaki šolsko klimo, ki spodbuja visoke dosežke, zaznavajo kot bolj negativno. To bi lahko pove-

zali z višjimi pričakovanji učiteljev in ravnateljev do dijakov, zaradi česar se tako povečuje stres za dijake. Dijaki šolsko klimo z visokimi pričakovanju najverjetneje zaznavajo kot bolj negativno.

Rezultati pri dejavnikih LŠK *odnosi – dijaki* in *odnosi – učitelji* niso pomembni napovedniki dosežkov pri matematiki. Vendar pa rezultat pri dejavniku LŠK *odnosi – dijaki* pomembno napoveduje dosežke pri fiziki. Če povečamo rezultat pri tem dejavniku, kar pomeni, da postanejo odnosi med dijaki bolj negativni, se dosežki pri fiziki znižajo za 4,09 točke. Bolj kot se dijaki počutijo povezane s šolo, večje kot je razumevanje med dijaki in bolj kot se dijaki počutijo kot del skupine, višji so dosežki pri fiziki. Zaključimo lahko, da imajo pozitivni odnosi med dijaki pozitiven učinek na njihove dosežke.

Tabela 5: Povzetek regresijske analize za ŠKR, ŠKU in za ŠK za napoved dosežkov učencev pri matematiki in naravoslovju

Razred	*Dosežki*	*Analiza*	*Konstanta (SE)*	*Ocena (SE)*	*t*	R^2
4.	matematika	ŠKR	500,15 (8,59)	0,96 (4,35)	0,22	0,00
		ŠKU	506,35 (8,50)	–2,43 (4,18)	–0,58	0,00
		ŠK	495,91 (4,11)	1,48 (0,86)	1,73	0,00
	naravoslovje	ŠKR	513,91 (11,27)	2,53 (5,73)	0,44	0,00
		ŠKU	522,26 (9,18)	–2,12 (4,63)	–0,46	0,00
		ŠK	516,22 (4,46)	0,67 (0,85)	0,78	0,00
8.	matematika	ŠKR	530,32 (12,78)	–14,27 (6,39)	–2,24	0,01
		ŠKU (M)	527,06 (10,35)	–11,93 (4,68)	–2,55	0,01
		ŠKU (N)	511,32 (8,74)	–4,64 (3,71)	–1,25	0,00
		ŠK	490,68 (6,329	1,74 (0,68)	2,02	0,00
	naravoslovje	ŠKR	567,24 (12,43)	–14,72 (6,25)	–2,36	0,01
		ŠKU (M)	561,45 (10,75)	–11,16 (4,83)	–2,31	0,01
		ŠKU (N)	546,99 (8,92)	–4,44 (3,83)	–1,16	0,00
		ŠK	534,19 (6,98)	0,66 (0,92)	0,72	0,00

R^2 lahko uporabimo, da bi ugotovili, čigava ocena šolske klime je boljši napovednik dosežkov dijakov. Pove nam, koliko variance v dosežkih lahko pojasnimo z napovedniki. Kot je razvidno iz tabele 6, je ocena šolske klime ravnateljev boljši napovednik dosežkov dijakov pri matematiki in fiziki kot ocena šolske klime učiteljev

oziroma dijakov. Z njo pojasnimo 12 odstotkov variance v dosežkih, z oceno šolske klime učiteljev 7 odstotkov variance, z oceno dijakov pa le 5 odstotkov. Sklepamo, da so ravnatelji tisti, ki šolsko klimo najbolj celostno ocenjujejo in ker imajo zaradi svoje vodstvene vloge najverjetneje boljši pregled nad značilnostmi šole, ki oblikujejo šolsko klimo. Če se navežemo na prej povedano, ugotovimo, da ravnatelji višje ocenjujejo organizacijo šole in visoka pričakovanja, kar se neposredno povezuje z dosežki. Na drugi strani najverjetneje učitelji kot pomembnejši dejavnik ocenjujejo lastni razvoj in odnose znotraj šole ter dijaki odnose med sabo.

Matematičnega in naravoslovnega dosežka učencev v 4. razredu ocene šolske klime ne napovedujejo statistično pomembno. V 8. razredu pa vidimo, da lahko matematične in naravoslovne dosežke pomembno napovemo z ocenami šolske klime ravnateljev in učiteljev matematike. Če je ocena šolske klime bolj pozitivna, se dosežki zvišajo. Na primer, če oceno ŠKR povečamo za eno enoto, postane ocena šolske klime bolj negativna, se dosežek pri matematiki zniža za 14,27 točke in pri naravoslovju za 14,72 točke. Podobno se oba dosežka zmanjšata tudi, če povečamo oceno šolske klime matematičnih učiteljev, to je za 11,93 točke matematični dosežek in za 11,16 točke naravoslovni dosežek. Podobno kot pri dijakih pa tudi v 8. razredu dosežek pri matematiki, ne pa tudi pri naravoslovju, pomembno napoveduje ocena šolske klime učencev. Bolj kot učenci šolsko klimo ocenjujejo pozitivno, nižji je njihov dosežek. Odstotki pojasnjene variance so ne glede na statistično pomembno napoved dosežkov nizki, to pomeni, da lahko s pomočjo ocen šolske klime ravnateljev in učiteljev v 8. razredu pojasnimo le 1 odstotek variance dosežkov, z oceno šolske klime učencev pa celo manj.

5. Sklep

V strokovni literaturi najdemo mnogo dokazov, ki kažejo na pomembno povezavo med šolsko klimo in dosežki učencev in dijakov, manj pa je empiričnih podatkov o primerjavi različnih perspektiv ocen šolske klime. Raziskovalci se pri analizi učinkov šolske klime na dosežke učencev in dijakov v prvi vrsti osredotočajo na učitelje in ravnatelje, zanemarjajo pa učence in dijake, na katere šolska klima neposredno vpliva (Gentilucci in Muto, 2007). Dodana vrednost pričujočega prispevka je torej vidik učencev in dijakov kar spodbuja k temu, da bi tudi v nadaljnje raziskave vključili ocene šolske klime učencev in dijakov skupaj z ocenami ravnateljev in učiteljev.

Rezultati so potrdili močno povezavo med ocenami šolske klime učiteljev in ravnateljev ter dosežki v raziskavah TIMSS in TIMSS za maturante, osvetlili pa so tudi pomembne razlike med ocenami šolske klime učiteljev in ravnateljev v srednji šoli. Značilnosti šolske klime, v katerih se ocene skupine učiteljev in skupine ravnateljev srednjih šol najbolj razhajajo, sta *možnosti učiteljev za strokovni razvoj* in *učiteljevo razumevanje šolskih kurikularnih ciljev*.

V primerjavah napovednih vrednosti smo ugotovili, da je najmočnejši napovednik dosežkov pri matematiki in naravoslovju v srednji šoli ocena šolske klime ravnateljev, sledijo ji ocena šolske klime učiteljev in nazadnje kot najšibkejši napovednik še ocena šolske klime dijakov. V osnovni šoli so odstotki pojasnjenih varianc nizki, lahko pa ugotovimo, da tudi tu več variance pojasnimo z ocenami ravnateljev in učiteljev v primerjavi z ocenami učencev. Naši podatki kažejo, da je napoved učnih dosežkov s pomočjo ocen šolske klime bolj učinkovita na višji stopnji izobraževanja oziroma v srednji šoli v primerjavi z osnovno šolo. Samo na osnovi teh primerjav še ne moremo govoriti o trendu, vendarle pa ti podatki odpirajo nova raziskovalna vprašanja.

Med pomanjkljivostmi raziskave moramo omeniti, da raziskavi nista v prvi vrsti namenjeni merjenju šolske klime, temveč v svojih vprašalnikih o okoliščinah učenja in poučevanja zajameta le nekatere značilnosti šolske klime. Ena pomanjkljivost raziskav TIMSS je tudi, da sodelujejo le učitelji izbranih razredov. To onemogoča posploševanje odgovorov učiteljev in so tako ugotovitve omejene na poročanje preko učencev in dijakov. Da bi lahko povezavo med učnimi dosežki in šolsko klimo zanesljiveje določili, bi potrebovali bolj osredotočeno merjenje šolske klime, ki bi zajelo več merskih pripomočkov in več zaporednih meritev ter tudi ustrezen vzorec učiteljev. Ker so ocene šolske klime učencev in dijakov ter njihova povezava z učnimi dosežki nasprotne povezavam učnih dosežkov ter ocenam šolske klime učiteljev in ravnateljev, je pomembno, da te odnose podrobneje raziščemo.

Ana Kozina, Ph.D., Mojca Rožman, Tina Vršnik Perše, Ph.D., Tina Rutar Leban, Ph.D.

Predictive values of different school climate evaluations for TIMMS research findings

The paper has two parts, dealing both with the evaluation of school climate. The first part deals with the discrepancy found between the evaluations of the school climate performed by principals and teachers in secondary schools in Slovenia as pointed out in international research reports of TIMSS Advanced 2008 study (Mullis, Martin, Robitaille, Foy, 2009). In the second part we compare the predictive values of different school climate evaluations (by principals, teachers and students) for the achievement of secondary and elementary school students in Slovenia in math and science. The TIMSS advanced 2008 data base was used for the secondary school analyses, and the TIMSS 2007 data base for the elementary school analyses.

There is a high discrepancy between the evaluations of the school climate in secondary schools if assessed by principals or by teachers. The data showed that, on the one hand, 9% of the students had math teachers who reported a very positive school climate, while there were 25% of the principals of the same student body who evaluated the same climate as very positive. And similarly, 10% of the students had physics teachers who reported a very positive climate while 31% of the principals of the same student

body reported the same. Since the discrepancy was not as big in the elementary school sample, we wanted to investigate why principals and teachers in secondary schools perceived the school climate so differently and which were the specific school climate characteristics assessed differently by them. To put the differences in a new perspective, a newly developed School Climate Scale (SCS) was added to the secondary students' questionnaire at the national level. Elementary schools students' questionnaires already included items measuring the school climate therefore additional items were not necessary. The students' perspective was also added so as to establish whose evaluation of the school climate (teachers', principals' and students') had greater predictive value for the achievement of students, which is the focus of the second part of the paper.

The school climate is a relatively stable aspect of the school environment (Brown, Anfara, Roney, 2004), defined as a set of internal characteristics that distinguish one school from another and influences the behaviour of school members. These internal characteristics are: the quality of interpersonal relations between students and teachers, the extent to which a school is perceived as a safe and caring place, the degree to which students, parents, and staff are involved in collaborative decision making, and the degree of high expectations for student learning (Freiberg, 1999). When evaluating the school climate, we can talk of a positive and a negative school climate. A school with a positive climate is perceived as a welcoming place and is characterized by respectful interactions between individuals. In these types of surroundings students are also motivated to achieve (Lehr, 2010). A negative school climate is exactly the opposite.

In TIMSS we refer to the school climate in terms of low, medium and high climate, based on the calculation of the school climate indexes (Mullis, Martin, Foy 2008). These indexes are based on the evaluations of school climate characteristics performed by principals and teachers, which TIMSS studies define as measures of the school climate and for which the previous research showed how important they were for the effectiveness of the school (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan, Preuschoff, 2009). These characteristics are: teacher's job satisfaction, teacher's understanding of the school curricular goals, teacher's degree of success in implementing the school curriculum, support for teacher's professional development, parental support for student achievement, parental involvement in school activities, student's respect for school property, student's desire to do well in school.

The school climate correlates positively with student achievement as proved by research literature (Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998; Ma, Wilkins, 2002; Brown et al., 2004; Lehr, 2010) and by previous TIMSS studies (Martin, Mullis, Gonzalez, Chrostowski, 2004; Mullis, Martin, Gonzalez, Chrostowski, 2004; Martin, Mullis, Foy 2008; Mullis, Martin, Foy 2008; Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan, Preuschoff, 2009). A more positive school climate correlates with higher achievement (Stewart, 2008).

In the analyses the Slovenian TIMSS Advanced 2008 and TIMSS 2007 data were used. The target grade for the TIMSS Advanced study were the students from the senior year of secondary schools entering the university level of schooling. We included all the secondary schools preparing students for the Matura exam in Slovenia (82 schools),

all the students preparing for the Matura exam in physics (1097 students), and a sample of students preparing for the maths exam (2156 students). The average age was 19 years. The TIMSS 2007 target grades are grades in which the majority of students are 9 years old (Slovene 4th grade) and 13 years old (Slovene 8th grade). The sample consisted of 148 schools, 5379 fourth graders and 5025 eighth graders. In both studies the samples of teachers and principals consisted of maths and science teachers of the sampled students and the principals of the sampled schools. The one way ANOVA and the discriminant analyses of weighted data were used to identify the characteristics of the school climate, where differences were established between the group of teachers and the group of principals. The regression analyses were used to identify whose evaluation of the school climate was a better predictor of students' achievement.

The results show that the most differentiating characteristics in the evaluations of the school climate performed by principals and teachers in secondary schools were the teachers' understanding of the school curricular goals and support for teachers' professional development. The results show that the support for teachers' professional development is the strongest overall differentiator between principals and teachers. Since teachers' pedagogical knowledge and expertise are central to teaching effectiveness (Gettinger, Stoiber, 2009), we need to diminish this difference in the evaluation of teachers and principals. This could be done first by identifying what kind of professional development teachers would desire, and second by trying to provide for it. Another difference between principals and teachers can be observed in the teachers' understanding of the school curricular goals. The characteristic measures the teachers' feeling of self-efficacy which correlates strongly with student achievement. Teachers who feel confident about their knowledge and about their teaching tend to focus on students' needs more and are able to accommodate students who have learning difficulties (Gettinger, Stoiber, 2009). When trying to improve student achievement, we should enhance teachers' self-efficacy.

Second, the results show that in secondary schools all types of evaluations of the school climate (performed by principals, teachers and students) are significant predictors of maths and science achievement. The evaluation performed by the principals is the strongest predictor, followed by evaluation of the teachers and last by the students. In elementary school, the evaluations of the school climate are significant predictors for the achievement of eighth graders but not of fourth graders. The predictive power of school climate seems to increase from the elementary to secondary school level. The results also show that a positive school climate correlates with higher students' achievement in elementary and in secondary schools when evaluated by teachers and principals, and with low student achievement when evaluated by the students of secondary and elementary schools.

The study confirmed the correlation between the perception of the school climate by teachers and principals and the achievement in secondary schools, and highlighted the important differences between the evaluation of the school climate as performed by teachers and principals. The research literature offers extensive evidence of the strong connection between the school climate and student achievement but less is said about

the comparisons of different types of evaluations of the school climate. When analyzing the impact of the school climate on student achievement, the researchers focus mainly on teachers, principals and neglect students who are directly influenced by the school climate (Gentilucci, Muto, 2007). The present study also pays attention to the students' point of view and encourages future research to include the evaluation of the school climate performed by students together with principals and teachers. Since the students' perception of the school climate and its connection to their achievement is contradictory, it is necessary for us to investigate these relations in more detail.

LITERATURA

1. Andrews, R.L., Morefield, J. (1991). Effective leadership for effective urban schools. Education and Urban Society, 23 (3), str. 270–278.
2. Brown, K.M., Anfara, V.A., Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing urban middle schools – plausible explanations for the differences. Education and Urban Society, 36 (4), str. 428–456.
3. Everitt, B.S. (1996). Making sence of statistics in psychology. Oxford: Oxford university press.
4. Freiberg, H.J. (ur). (1999). School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. Philadelphia: Falmer Press.
5. Gettinger, M., Stoiber, K. (2009). Effective teaching and effective schools. V: T.B. Gutkin, C.R. Reynolds (ur.), The handbook of school psychology (4th ed.) (str. 769–791). Danvers: Wiley.
6. Gentilucci, J.L., Muto, C.C. (2007). Principals' influence on academic achievement: The student perspective. NASSP Bulletin, 91 (3), str. 219–236.
7. Hoy, W.K., Hannum, J., Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. Journal of School Leadership, 8, str. 336–359.
8. Huesmann, L.R. (1994). Aggressive behavior – current perspectives. Plenuim press: New York in London.
9. IEA – The International Association for the Evaluation of the Educational Achivement. (2008). TIMSS Advanced 2008 international database. Pridobljeno dne 01.03.2010 s svetovnega spleta: http://timss.bc.edu/timss_advanced/index.html.
10. IEA – The International Association for the Evaluation of the Educational Achivement. (2007). TIMSS 2007 international database. Pridobljeno dne 01.03.2010 s svetovnega spleta: http://timss.bc.edu/timss_2007/index.html.
11. Japelj Pavešić, B., Svetlik, K., Rožman, M., Kozina, A. (2008). Matematični dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
12. Japelj Pavešić, B., Svetlik, K., Kozina, A., Rožman, M. (2008). Naravoslovni dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
13. Johnson, B., Stevens, J.J., Zwoch, K. (2007). Teachers' perception of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. Educational and Psychological Measurement, 67 (5), str. 833–844.
14. Kos, A. (1990). Strah v šoli, strah pred šolo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
15. Krall, H. (2003). Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja. Sodobna pedagogika, 54 (2), str. 10–25.
16. Ma, X., Wilkins, J.L.M. (2002). The development of science achievement in middle and high school – individual differences and school effects. Evaluation Review, 26 (4), str. 395–417.
17. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

18. Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P. (2008). TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
19. Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., Chrostowski, S.J. (2004). TIMSS 2003 International Science Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
20. McEvoy, A., Welker, R. (2000). Antisocial behaviour, academic failure, and school climate: a criticfal review. Journal of Emotional and Behavioural Disorders, 8 (3), str. 130–140.
21. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. (2008). TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
22. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., Chrostowski, S.J. (2004). TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
23. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Robitaille, D.F., Foy, P. (2009). TIMSS Advanced 2008 International Report: Findings from IEA's Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Secondary School. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
24. Schwartz, D.J., Hopmeyer, G.A., Nakamoto, J., Mckay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: links with academic performance and school attendance. Developmental Psychology, 42 (6), str. 1116–1127.
25. Stewart, E.B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. Education and Urban Society, 40 (2), str. 179–204.
26. Young, D.J, Reynolds, A.J., Walberg, H.J. (1996). Science achievement and educational productivity: A hierarhical linear model. Journal of Educational Research 89, str. 272–278.

Dr. Ana Kozina (1980), raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.
Naslov: Gerbičeva ulica 62, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 420 12 54
E-mail: ana.kozina@pei.si

Mojca Rožman (1982), raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.
Naslov: Gerbičeva ulica 62, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 420 12 54
E-mail: mojca.rozman@pei.si

Dr. Tina Vršnik Perše (1976), docentka in znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.
Naslov: Gerbičeva ulica 62, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 420 12 54
E-mail: tina.vrsnik@pei.si

Dr. Tina Rutar Leban (1978), raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.
Naslov: Gerbičeva ulica 62, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 420 12 54
E-mail: tina.rutar@pei.si

Dr. Vesna Novak, Jerneja Šifrer, dr. Polona Šprajc

Pripravljenost študentov za sodelovanje v kariernem centru fakultete

Pregledni znanstveni članek

UDK 331.535:378

KLJUČNE BESEDE: karierni center, zaposlovanje, študenti, sodelovanje s podjetji

POVZETEK – Opažamo, da večina mladih začne o svoji karieri razmišljati prepozno, kar je eden izmed vzrokov, da si po končanem izobraževanju težko najdejo zaposlitev. Glede na dejstvo, da se v javnem sektorju soočamo z omejevanjem sredstev, smo v članku preučevali pripravljenost študentov za sodelovanje v kariernem centru. V ta namen je bila izvedena tudi raziskava med rednimi študenti bolonjskega dodiplomskega študija na Fakulteti za organizacijske vede. Ugotovili smo, da so študenti pripravljeni sodelovati v kariernem centru, v največji meri zato, ker menijo, da jim bo to koristilo pri zaposlitvi. Večina študentov je pripravljena v okviru kariernega centra volontersko sodelovati s podjetji na različnih projektih. S proučitvijo strokovnih podlag smo opozorili na probleme, s katerimi se srečujejo mladi po končanem študiju, in predstavili prednosti, ki bi jih sodelovanje študentov v kariernem centru prineslo sodelujočim v zunanjem in notranjem okolju fakultete.

Author review

UDC 331.535:378

KEYWORDS: career centre, employment, students, cooperation with companies

ABSTRACT – We can observe that young people mainly begin to consider their career too late, which is one of the reasons why they have difficulties finding employment after completing their studies. Given the fact that the public sector is being confronted with increasingly restricted funds, we have investigated how willing students are to become members of, and actively participate in the Faculty career centre. The survey was performed among regular students of Bologna graduate study programmes at the Faculty of Organizational Sciences. We have discovered that most of the students are willing to participate in the career centre mainly because they believe this would benefit them with regard to their future employment. Most students are ready and willing to do volunteer work in companies on different projects within the framework of the career centre. Based on the theoretical background, the paper pays attention to the problems of youth employability after graduation and presents the advantages of the participation of students in the Faculty career centre to all who are involved both in the Faculty's external and internal environment.

1. Uvod

Za današnje obdobje je najbolj značilno spreminjanje. Hiter tehnološki razvoj, velika konkurenca, globalizacija in podobni trendi narekujejo dinamične razvojne cilje podjetij. Zato je njihova prednostna naloga zagotoviti kakovostno kadrovsko strukturo, ki naj bo usmerjena predvsem v zagotavljanje povečanja produktivnosti, učinkovitosti, kreativnosti in inovativnosti. Da je prav ustvarjalnost eden izmed imperativov sodobnega poslovanja, meni tudi Starčeva (2007, str. 1734), ki pravi, da bi "moralo dati vodstvo vsakemu zaposlenemu priložnost, da svobodno proizvaja ideje in ino-

vira". Podjetje zadane cilje vedno skuša doseči s pomočjo zaposlenih, zato pogosto slišimo, da prav kadri predstavljajo konkurenčno prednost podjetja. Webster in Jensen (2006) menita, da je za okrepitev konkurenčnosti treba okrepiti človeški kapital, ki je tudi edini nestalni kapital, ki se lahko neprestano veča, medtem ko so naravni viri pravzaprav stalni. Sklepamo lahko, da bodo podjetja v globalnih razmerah uspešno poslovala le, če bodo imela ves čas jasno vizijo razvoja in bodo zagotavljala ustrezne zmožnosti za globalno delovanje kadrov, tako tistih v funkciji kot tudi kadrov v pripravi. Če gledamo na podjetja kot na mesta uporabe znanosti v praksi, kjer se izobraževanje najbolje valorizira, je toliko pomembnejše neprestano sodelovanje med podjetji in izobraževalnimi institucijami. Heneman III in Judge (2006, str. 205) pravita, da se podjetja povezujejo z izobraževalnimi institucijami na različne načine: s štipendiranji, sodelovanjem pri izobraževalnih programih, mentorstvi, raziskovalnimi nalogami in storitvami načrtovanja kariere. Tudi v Evropi se delodajalci in visokošolske institucije zavedajo pomembnosti medsebojnega sodelovanja, kar kažejo rezultati projekta HEGESCO (Pavlin, 2009). Pozitivne izkušnje takega sodelovanja med študenti in delodajalci opisujeta tudi Gider in Urbančičeva (2010). Menimo, da se le tako lahko generira in aplicira razvoj, če želimo iz obstoječega znanja in veščin kadrov dosegati novo, višje, želeno stanje, kar vodi v prepoznavnost uspešnih podjetij.

V Sloveniji opažamo vedno več problemov glede zaposljivosti mladih – tudi tistih s končano visokošolsko izobrazbo, o katerih bomo govorili v nadaljevanju. Menimo, da večina mladih začne o svoji karieri razmišljati prepozno, kar je eden izmed vzrokov, da si po končanem izobraževanju težko najde zaposlitev. Če se mladim po zaključku študija ne uspe hitro zaposliti, lahko dobijo občutek neperspektivnosti in nekoristnosti, kar lahko posameznikom pusti posledice na njihovi samopodobi (Trbanc, 2007, str. 38). Kljub temu, da se obdobje mladostništva podaljšuje in tako mladi relativno pozno pričnejo z razmišljanjem o zaposlitvi in ustvarjanju družine (Kuhar, 2007, str. 51), bi se morali zavedati, da prav z načrtovanjem in vodenjem kariere lahko pridobijo več kompetentnosti, znanja in zmožnosti za delo. Kot najpogostejši vzrok, da mladim po končanem študiju ne uspe najti ustrezne zaposlitve, Trbančeva in Verša (2002, str. 341) navajata pomanjkljive delovne izkušnje, ki jih mladi med študijem ne pridobijo.

Diplomanti so ena izmed skupin, ki ima pri zaposlovanju največ težav. Menimo, da gospodarstvo v bodoče ne bo moglo prenesti množice brezposelnih diplomantov, če ne bodo imeli potrebnih znanj, sposobnosti in lastnosti, ki jih bodo delodajalci pričakovali oziroma potrebovali. Pavlin (2007, str. 211) je dokazal, da izobraževalni sistem v določenih primerih težko sledi spremembam na trgu dela. Meni, da bi bilo treba poskrbeti, da bi izobraževalne institucije ustrezno razvijale kompetence svojih diplomantov za trg dela. Ferjan in Jereb (2005, str. 145) omenjata, da nikjer v svetu delodajalci, ki so zaposlovali diplomante šol, niso bili in še vedno niso povsem zadovoljni z znanjem diplomantov, ki prihajajo iz šol oziroma fakultet. Podobno razmišlja Spitzer (2005), ki pravi, da v podjetjih pogosto dvomijo v učinkovitost izobraževanja in usposabljanja, saj se dogaja, da večina ne pridobi znanj, ki jih potrebujejo za uspešno delo, oziroma so pridobljena znanja nerelevantna.

Večina mladih, ki konča srednjo šolo nadaljuje z visokošolskim izobraževanjem. Zato menimo, da bi bilo treba mlade že v srednjih šolah seznanjati s stanjem na trgu dela, z znanji, veščinami in lastnostmi, ki jih bodo za posamezna dela zahtevali delodajalci. Slednji vidijo mlade kot delovno silo s pomanjkanjem delovnih izkušenj, brez katerih ne morejo sklepati na določene delovne lastnosti, kot so rednost, stalnost, odgovornost, pripadnost, avtonomnost pri delu ipd. (Verša in Spruk, 2004, str. 21).

Opisana problematika nas je vodila k razmišljanju izboljšanja obstoječe situacije. Ena izmed rešitev, kako se spoprijeti z visoko brezposelnostjo diplomantov, je omogočiti študentom, da že med časom študija navežejo stike z delodajalci, in jim tako pomagati, da se povežejo s trgom dela. Študenti bi lahko že med študijem oblikovali karierni načrt, razvijali spretnosti, koncepte in pridobivali dodatna znanja, kar bi jim na začrtani poti pomagalo pri doseganju zastavljenih ciljev. Menimo, da bi bilo z vidika koncepcijskih stališč treba v celotnem študijskem obdobju študenta (od 1. letnika naprej) sistematično vplivati na njegovo usklajevanje s "svetom dela", in to z različnimi metodami, ki bi jih zagotavljal karierni center.

Glavni namen kariernega centra je pomoč študentom pri vstopu na trg delovne sile ter vzpostavljanje stikov s potencialnimi delodajalci (S.W.Ng. in Burke, 2006, str. 484) in informiranje delodajalcev o študijskih programih ter pomoč pri rekrutaciji diplomantov (Onnismaa in Viljamaa, 1999, str. 21). V kariernem centru tako zagotavljajo neposreden stik med podjetji in študenti, med delom in študijem, med prakso in teorijo.

Ker je dvig zaposljivosti eden izmed glavnih ciljev bolonjskega procesa (Katzensteiner in sod., 2008, str. 90), je treba na visokošolskih institucijah študentom ponuditi kakovostno študijsko in karierno svetovanje (Crosier in sod., 2007, str. 47). Medtem ko so v tujini začele univerze že pred leti ustanavljati karierne centre (Sultana, 2004, str. 53), se v Sloveniji šele soočamo z njihovim nastajanjem. Zato vidimo priložnost predvsem v vpeljavi kariernih centrov na fakultete (Novak, 2009), kar nas je vodilo k preučevanju pripravljenosti študentov za sodelovanje v kariernem centru. Menimo, da je pomemben del svetovalnega procesa pomagati vsakemu študentu, da opredeli lastne zahteve, interese in želje glede karierne poti, in ga pripraviti, da je ta opredelitev izpostavljena nenehnim spremembam. Pri tem bi morali upoštevati mnenje Devjakove in sod. (2009), da je treba izhajati iz obstoječega znanja mladih, njihovih sposobnosti in interesov.

2. Metode

Na Fakulteti za organizacijske vede (v nadaljevanju FOV) smo maja 2009 izvedli raziskavo, s katero smo skušali ugotoviti, ali bi bili študenti pripravljeni sodelovati v kariernem centru fakultete, kaj bi bili glavni razlogi za sodelovanje in ali bi bili pripravljeni volontersko sodelovati.

Na osnovi opredelitve namena raziskave smo postavili naslednje hipoteze:

- Hipoteza 1: Študenti so pripravljeni sodelovati v kariernem centru fakultete.
- Hipoteza 2: Študenti bi v največji meri sodelovali v kariernem centru, ker menijo, da jim bo to koristilo pri zaposlitvi.
- Hipoteza 3: Študenti so pripravljeni volontersko sodelovati v kariernem centru kot tehnična pomoč.
- Hipoteza 4: Študenti so pripravljeni v okviru kariernega centra volontersko sodelovati s podjetji na različnih projektih.

Raziskavo smo izvedli s pomočjo vprašalnika, ki je bil sestavljen iz dveh delov, in sicer splošnega, ki je vseboval demografske podatke o študentih (spol, vrsta študija, letnik študija, povprečje ocen), ter mnenjskega dela, v katerem smo ugotavljali pripravljenost študentov za sodelovanje v kariernem centru fakultete.

Vprašalnik je izpolnilo 329 rednih študentov bolonjskega dodiplomskega študija. Med njimi je 40,1% moških in 59,9% žensk, 53,2% študentov visokošolskega strokovnega študija in 46,8% študentov univerzitetnega študija ter 40,5% študentov 1. letnika, 36,6% študentov 2. letnika in 22,9% študentov 3. letnika. Glede na povprečne ocene je vprašalnik izpolnilo 21,7% študentov s povprečno oceno 6–7, 56% študentov s povprečno oceno od 7–8, 18,8% študentov s povprečno oceno med 8 in 9 ter 3,5% študentov s povprečno oceno nad 9.

Mnenja študentov glede pripravljenosti sodelovanja smo merili na osnovi postavljenih trditev na lestvici od 1 do 5. Ocena 1 je pomenila najmanjšo, ocena 5 pa največjo vrednost.

Pri empirični analizi podatkov smo uporabljali tako enorazsežne kot večrazsežne statistične metode, in sicer: opisno statistiko, test aritmetične sredine, regresijsko analizo in analizo variance. Prvo, tretjo in četrto hipotezo smo testirali s testom aritmetične sredine. Za testiranje veljavnosti hipotez smo postavili ničelno hipotezo ($\mu \geq 3$) proti nasprotni hipotezi ($\mu < 3$) in stopnji pomembnosti testa $\alpha = 0{,}05$. Hipotezo smo zavrnili, če je vrednost statistike testa hipoteze padla pod kritično vrednost standardizirane normalne slučajne spremenljivke $z_{0,05} = 1{,}64$. Drugo hipotezo smo testirali z regresijsko analizo.

3. Rezultati

3.1. Pripravljenost sodelovanja študentov v kariernem centru na FOV

Prvo hipotezo smo testirali na podlagi pripravljenosti sodelovanja študentov v kariernem centru. Študenti so pripravljenost sodelovanja ocenili na lestvici od 1 (popolnoma nepripravljen) do 5 (povsem pripravljen). Povprečna ocena podatkov vzorca je bila $\bar{x} = 3{,}61$, standardni odklon $\sigma = 0{,}988$, 95 % interval zaupanja za $\bar{x}$ (3,50; 3,72).

Vrednost statistike testa ($t = 11{,}15$) je daleč nad kritično vrednostjo, zato hipotezo "Študenti so pripravljeni sodelovati v kariernem centru fakultete" sprejmemo.

Porazdelitev vrednosti podatkov predstavljamo s frekvenčno porazdelitvijo. 10 odstotkov študentov v kariernem centru ni pripravljenih sodelovati (na pet-stopenjski lestvici so podali ocene 1 in 2), 32 odstotkov študentov je izrazilo srednjo pripravljenost sodelovanja (ocena 3), 58 odstotkov študentov pa je v kariernem centru pripravljenih sodelovati (ocene 4 in 5).

Podani odgovori se sicer nekoliko ločijo glede na spol, vrsto študija, letnik študija ter povprečje ocen, vendar razlike niso statistično značilne (razen glede na letnik študija), kar potrjuje izvedena analiza variance. Vrednost F-statistike je 3,423, pripadajoča p-vrednost pa 0,034, kar potrjuje (pri stopnji značilnosti 0,05), da se povprečne vrednosti med študenti različnih letnikov razlikujejo. Tukey's HSD post hoc test nakazuje na statistično značilne razlike med študenti 2. in 3. letnika ($p = 0{,}048$). Najbolj so v kariernem centru pripravljeni sodelovati študenti 2. letnika ($\overline{x} = 3{,}69$), študenti 3. letnika pa imajo nekoliko nižjo pripravljenost sodelovanja ($\overline{x} = 3{,}35$). Povprečna vrednost odgovorov študentov 1. letnika ni statistično značilna ($\overline{x} = 3{,}68$).

3.2. Razlogi za sodelovanje v kariernem centru

Na podlagi postavljenih trditev smo ugotavljali najpomembnejše razloge za sodelovanje študentov v kariernem centru. Število odgovorov (n), povprečne ocene (m), standardni odkloni (σ) so podani v tabeli 1. Razvidno je, da se povprečne ocene gibljejo od najnižje 3,12 (sodeloval bi, če bi v kariernem centru neposredno sodeloval s profesorji/asistenti) do najvišje 4,10 (sodeloval bi, ker menim, da mi bo to koristilo pri zaposlitvi).

Drugo hipotezo: "Študenti bi v največji meri sodelovali v kariernem centru, ker menijo, da jim bo to koristilo pri zaposlitvi" smo testirali s pomočjo regresijske analize. Trditve v tabeli 1 predstavljajo napovedne spremenljivke – razloge za sodelovanje, odvisna spremenljivka pa je "stopnja pripravljenosti v kariernem centru". Rezultati regresijske analize pokažejo, da je model statistično značilen ($R^2 = 0{,}326$, $F = 38{,}757$).

Tabela 1: Opisna statistika spremenljivke "razlogi za sodelovanje v kariernem centru"

	Razlogi za sodelovanje v kariernem centru	*n*	*m*	σ
1	Sodeloval bi, če bi imel pri tem neposredne koristi pri študiju (višja ocena pri izpitih).	326	3,34	1,124
2	Sodeloval bi, če bi imel pri tem neposredne koristi pri študiju (oprostitev udeležbe na vajah/predavanjih).	326	3,20	1,137
3	Sodeloval bi, ker menim, da mi bo to koristilo pri zaposlitvi.	326	4,10	0,850
4	Sodeloval bi, če bi v kariernem centru neposredno sodeloval s profesorji/asistenti.	325	3,12	1,023

V tabeli 2 so predstavljene B vrednosti in korelacijski koeficienti (r) med napovednimi in odvisno spremenljivko. Vrednost napovedne spremenljivke "Sodeloval bi, ker menim, da mi bo to koristilo pri zaposlitvi" je najvišja (B = 0,625) in je statistično značilna ($p < 0,01$), zato drugo hipotezo sprejmemo. Na pozitivno povezanost med spremenljivkama kaže tudi Pearsonov koeficient korelacije, ki znaša r = 0,551.

Tabela 2: B vrednosti in Pearsonovi korelacijski koeficienti med napovednimi in odvisno spremenljivko

Sodelovanje me zanima	*B*	*r*
Sodeloval bi, če bi imel pri tem neposredne koristi pri študiju (višja ocena pri izpitih).	–0,091	–0,009
Sodeloval bi, če bi imel pri tem neposredne koristi pri študiju (oprostitev udeležbe na vajah/predavanjih).	0,080	0,056
Sodeloval bi, ker menim, da mi bo to koristilo pri zaposlitvi.	0,625*	0,551*
Sodeloval bi, če bi v kariernem centru neposredno sodeloval s profesorji/asistenti.	0,126*	0,188*

Opomba: * $p < 0,01$

V nadaljevanju smo želeli preveriti, ali obstajajo statistično značilne razlike med razlogi za sodelovanje, ki jih navajajo študenti, glede na spol, vrsto ali letnik študija, zato smo izvedli analizo variance. Statistično značilne razlike so pri spolu ($p = 0,0005$), pri čemer so študentke ($\bar{x} = 4,25$) v večji meri pripravljene sodelovati v kariernem centru zaradi koristi pri zaposlitvi kot pa študenti ($\bar{x} = 3,85$). Pri vrsti in letniku študija nismo zasledili statistično pomembnih razlik.

3.3. Pripravljenost študentov za volontersko sodelovanje v kariernem centru kot tehnična pomoč

Tretjo hipotezo smo testirali glede na pripravljenost študentov za volontersko sodelovanje v kariernem centru v obliki tehnične pomoči. Študenti so pripravljenost volonterskega sodelovanja ocenili na lestvici od 1 (sploh nisem pripravljen) do 5 (povsem sem pripravljen). Povprečna ocena podatkov vzorca je bila $\bar{x} = 2,86$, standardni odklon $\sigma = 0,921$, 95 % interval zaupanja za $\bar{x}$ pa (2,76; 2,96). Iz podatkov vzorca smo izračunali vrednost statistike testa $t = –2,75$, kar je pod kritično vrednostjo, zato hipoteze "Študenti so pripravljeni volontersko sodelovati v kariernem centru kot tehnična pomoč" ne moremo sprejeti.

Porazdelitev vrednosti podatkov predstavljamo s frekvenčno porazdelitvijo. Le 22 odstotkov študentov je pripravljenih volontersko sodelovati v kariernem centru

kot tehnična pomoč (ocene 4 in 5), 30 odstotkov študentov ni pripravljenih sodelovati (ocene 1 in 2), 48 odstotkov pa je izkazalo srednjo pripravljenost (ocena 3).

3.4. Pripravljenost študentov za volontersko sodelovanje s podjetji na različnih področjih v okviru kariernega centra

Tudi pri testiranju četrte hipoteze, s katero smo preverjali pripravljenost volonterskega sodelovanja študentov s podjetji na različnih projektih, so študenti ocenjevali pripravljenost za tako obliko sodelovanja na lestvici od 1 do 5. Povprečna ocena podatkov vzorca je bila $\bar{x}=3{,}18$, standardni odklon $\sigma=0{,}996$, 95% interval zaupanja za $\bar{x}$ pa (3,07; 3,29). Iz podatkov vzorca smo izračunali vrednost statistike testa $t=3{,}27$, kar je nad kritično vrednostjo in zato hipotezo "Študenti so v večji meri pripravljeni v okviru kariernega centra volontersko sodelovati s podjetji na različnih projektih" lahko sprejmemo.

Porazdelitev vrednosti podatkov predstavljamo s frekvenčno porazdelitvijo. Ugotovili smo, da 21 odstotkov študentov ni pripravljenih volontersko sodelovati s podjetji (ocene 1 in 2), 41 odstotkov študentov je na tako sodelovanje srednje pripravljenih (ocena 3), 38 odstotkov študentov pa je pripravljenih za volontersko sodelovanje (ocene 4 in 5).

4. Razprava

Na podlagi rezultatov, pridobljenih z empirično raziskavo, v nadaljevanju razpravljamo o ugotovitvah po posameznih sklopih.

Sodelovanje v kariernem centru

Rezultati raziskave so pokazali, da je večina študentov ($\bar{x}=3{,}61$) pripravljena sodelovati v kariernem centru. To pomeni, da se zavedajo prednosti, ki bi jih karierni center prinesel tako fakulteti kot njim samim. Podrobnejša analiza pokaže, da razlike glede na spol, vrsto študija in povprečje ocen niso statistično pomembne. Rezultati pa kažejo na statistično pomembne razlike med letniki študija (povprečna vrednost prvega 3,68, drugega 3,69 in tretjega letnika 3,35). Glede na dejstvo, da v Kanadi uporabljajo storitve kariernega centra predvsem študenti v zadnjih letnikih študija (S.W.Ng in Burke, 2006), so nas rezultati presenetili, saj smo pričakovali največjo zainteresiranost študentov za sodelovanje v kariernem centru prav v tretjem letniku študija. Manjšo zainteresiranost teh študentov bi lahko pripisali dejstvu, da bo karierni center popolnoma zaživel šele takrat, ko bodo študij že zaključili.

Študenti navajajo kot najpomembnejši razlog za sodelovanje v kariernem centru mnenje, da jim bo le to koristilo pri zaposlitvi. Rezultati so pokazali, da obstajajo stati-

stično pomembne razlike glede na spol študentov, in sicer bi študentke ($\bar{x}$=4,25) v večji meri sodelovale v kariernem centru, ker menijo, da bi jim to koristilo pri zaposlitvi kot študentje ($\bar{x}$=3,85). Ta rezultat si lahko razlagamo z dejstvom, da študentke preko sodelovanja v kariernem centru v večji meri vidijo priložnost za zaposlitev. Verjetno se zavedajo dejstva, da so kot ženske težje zaposljive. To kažejo tudi podatki Zavoda za zaposlovanje, saj je med brezposelnimi diplomanti skoraj ¾ žensk (Lukič, 2008, str. 58).

Volontersko sodelovanje kot tehnična pomoč

Na podlagi rezultatov raziskave ($\bar{x}$=2,86) ne moremo sklepati, da so študenti pripravljeni volontersko sodelovati v kariernem centru kot tehnična pomoč. Rezultati raziskave so bili pod našimi pričakovanji, predvsem zaradi dejstva, da se v tujini študenti z veseljem odzovejo na podobna povabila. V mnogo državah prostovoljci zagotavljajo pomemben delež delovne sile, kar pospešuje družbeno dobrobit (Lee in Brudney, 2009, str. 512).

Brown (1999) ugotavlja, da ima v ZDA prostovoljstvo pomembno vlogo v neprofitnem sektorju, še posebej v verskih, mladinskih, izobraževalnih, človekoljubnih in zdravstvenih organizacijah. V Veliki Britaniji, prostovoljce ocenjujejo na 1,1 milijona polno zaposlenih v neprofitnem sektorju in 72 odstotkov prostovoljnih in skupnostnih organizacij je odvisnih od prostovoljne delovne sile brez plačila (Wilding in sod., 2006).

Nahajamo se v obdobju, ko se sredstva, namenjena javni porabi, zmanjšujejo, zato bi bila toliko bolj pomembna pripravljenost študentov FOV za brezplačno sodelovanje v obliki tehnične pomoči v kariernem centru na fakulteti. Glede na dejstvo, da je 22 odstotkov študentov za tako obliko sodelovanja zainteresiranih, jih je tudi smiselno povabiti k sodelovanju. Predpostavljamo lahko, da se ti študenti zavedajo pomembnosti lastnega razvoja, pridobivanja novih znanj in izkušenj ter osebnostne rasti. O tem govori tudi večina teorij prostovoljstva (Wilson, 2000). Mnenje Smitha (1994), da je prostovoljstvo do neke mere vedno povezano s koristoljubjem, pa bi lahko upoštevali za povečanje pripravljenosti študentov za volontersko sodelovanje v kariernem centru fakultete. Študentom, ki bi aktivno sodelovali in bili v stalno pomoč zaposlenim v kariernem centru, bi v zameno nudili določene ugodnosti pri študiju.

Volontersko sodelovanje s podjetji na različnih projektih

Večina študentov ($\bar{x}$=3,18) je pripravljena na volontersko sodelovanje s podjetji pri različnih projektih v okviru kariernega centra. Menimo, da se ti študenti zavedajo priložnosti za zaposlitev, ki bi se jim z direktnim sodelovanjem ponudila že med študijem oziroma ob njegovem zaključku. Predlagamo, da se vzpostavi partnerstvo med fakulteto in podjetji, ki podpirajo napore in cilje razvijanja karier študentov. FOV že vrsto let stalno sodeluje z različnimi podjetji, zato se nam zdi pomembno, da se to sodelovanje obdrži in da se k sodelovanju pritegne tudi nova podjetja. Podjetja bi tako imela priložnost, da bi študentom predstavila realen svet dela na podlagi izkušenj, ki bi jih študenti pridobivali s sodelovanjem na projektih ali z delom v podjetjih in s

poznavanjem situacije na trgu dela. S takim sodelovanjem bi lahko podjetja navdušila študente, da bi vložili svoj delež znanja in sposobnosti v razvoj in rast podjetja.

Brennan (2005) opisuje, da mnogi delodajalci sodelujejo s študenti tako, da jim nudijo finančno podporo, nagrade za najboljše, opravljanje strokovne prakse in sponzoriranje v zaključnem letu študija. Delodajalci na tak način pravočasno spoznavajo študente in lažje prepoznavajo tiste, ki ustrezajo potrebam podjetja. Na drugi strani pa študenti spoznavajo delo, pridobivajo izkušnje in ugotavljajo, ali jim posamezno delo ustreza in ali so se pripravljeni po končanem študiju v podjetju zaposliti.

Študenti se namreč lahko s posameznimi vidiki poklica seznanijo samo v podjetjih. Srečajo se z zahtevami in pogoji, s katerimi se bodo srečevali pri delu, in z odgovornostmi v delovni skupini, medtem ko delodajalci v tem vidijo tudi priložnost za promoviranje podjetja (Rawlinson in Connor, 1996). Naslednja prednost, ki jo vidijo delodajalci, je dostop do delovne sile, ki ima energijo in entuziazem ter nove ideje (Thompson, 1991). Do podobnih ugotovitev so prišli tudi v Avstraliji, kjer so rezultati pokazali, da tako medsebojno sodelovanje podjetjem zmanjšuje stroške pridobivanja in usposabljanja ter zagotavlja ljudi, ki so bolj kompatibilni (Maslen, 1996). Predlagamo, da karierni center FOV stalno skrbi za vzpostavljanje dialoga med podjetji in študenti in za usklajevanje njunih interesov. Zanimivo bi bilo ugotoviti, za katera podjetja so naši študenti in diplomanti zanimivi in katera so pripravljena na različne oblike sodelovanja.

Menimo, da je treba združiti v konsistentno celoto vse aktivnosti, povezane z delovanjem kariernega centra, v odvisnosti od sprememb v notranjem in zunanjem okolju. To omogoča prilagajanje posameznih aktivnosti v kariernem centru s spremembami v okolju in hkrati povezuje cilje fakultete, študentov in podjetij. Pri tem je nujna povezanost zunanjih in notranjih dejavnikov, saj le tako lahko dosegamo zastavljene cilje z vidika fakultete, študentov, podjetij in celotne družbe. Ne smemo pozabiti na pomen povratnih informacij oziroma spremljanja in vrednotenja posameznih aktivnosti, kar vpliva na zadovoljstvo vseh, ki jih ta proces zadeva neposredno ali posredno.

Kljub dejstvu, da se na fakultetah soočamo z omejevanjem sredstev, je treba priznati pomen kariere za posameznika in nujnost vpeljave centra za razvoj kariere, kot jih poznajo tuje fakultete in le redke v Sloveniji. Menimo, da je lahko aktivno delovanje kariernega centra na FOV nov izziv ter enkratna priložnost, da se študenti začnejo zavedati svoje vloge in pomena v družbi. Študenti lahko v sklopu kariernega centra pridobivajo dodatna znanja in razvijajo svoje sposobnosti, kar bi jim omogočilo konkurenčno uveljavitev na trgu dela. Fakulteta bi si navsezadnje lahko utrdila zaupanje slovenskih podjetij in gospodarstva. To pa bi predstavljalo večjo odgovornost tudi za študente. Karierni center namreč nudi nove priložnosti in izzive za vse tiste, ki bi to želeli in zmogli.

Vesna Novak, Ph.D., Jerneja Šifrer, Polona Šprajc, Ph.D.

Readiness of students to become active members of the Faculty career centre

Change has become a constant in our lives. Being ready, prepared for precarious conditions and the ability to adapt are becoming increasingly important in developing a successful career of an individual. Everyone ought to be aware that planning and developing one's career is a personal investment in the future, a way to improve and grow through training, work experience, self-study etc. We can observe that young people mainly begin to consider their career too late, which is one of the reasons why they have difficulties finding employment after having completed their studies. Because the Bologna Process has set employability as one of its goals (Katzensteiner et al., 2008, p. 90), higher education institutions will have to offer students more appropriate study quality and career advice (Crosier et al., 2007, p. 47). While foreign universities established their career centres years ago (Sultana, 2004, p. 53), Slovenia is just beginning to do so. The main goal of a career centre is both to help students to enter the labour market and obtain an employment contract (S.W.Ng & Burke, 2006, p. 484), as well as to inform employers of the study programmes and help with the recruitment of graduates (Onnismaa & Viljamaa, 1999, p. 21). Therefore, the career centre should provide for direct contact between companies and students, work and study, practice and theory. We believe that the important part of the advisory process is to help every student to define their desires, interests and wishes about career paths and preparation. Given the fact that the public sector is being confronted with increasingly restricted funds, we have investigated how ready and willing students are to become members of, and actively participate in the Faculty career centre. The survey was performed among regular students of Bologna graduate study programmes at the Faculty of Organizational Sciences.

The main results of the study can be generalised as follows: 58% of the students are mostly willing to participate in the career centre. This suggests that they are aware of the advantages a career centre brings to both the Faculty and themselves; that they are largely willing to engage in the career centre is therefore not surprising. A more detailed analysis reveals that differences with regard to the type of study and average exam grade are not statistically significant. The results, however, do show statistically significant difference regarding the study year (average value of the second year being 3.69 and third year 3.35). Older students are less interested in participating in the career centre because they believe the project of launching the career centre would only come alive after they have graduated.

According to the student's answers the most important reason for their participation in the career centre is their belief that this would benefit them with regard to their future employment. The results indicate that there are statistically significant differences as to the students' gender, with female students (average value being 4.25) being more ready to engage in the career centre because they are more convinced about its benefits for

their employment than male students (average value of answers being 3.85). They are probably aware of the fact that women have more difficulties in finding employment. This is reflected in the data of the Employment Service, where among the unemployed graduates almost three-quarters are women (Lukič, 2008, p. 58).

Based on survey results we cannot conclude that students are largely willing to volunteer in the career centre as office assistants (average value of answers being 2.86). The results do not meet our expectations, primarily because of the fact that students abroad eagerly respond to similar invitations. Since the research showed that 22% of the students were willing to volunteer as office assistants in support of the centre, it would be sensible to invite them to participate.

Unlike their (non-)willingness to engage as office assistants, students are largely willing (average value being 3.18) to do volunteer work in companies on different projects within the framework of the career centre. We believe that these students are aware of the opportunity of finding employment during or at the end of their studies through such direct cooperation. We suggest establishing a partnership between the Faculty and those companies that support the endeavours and goals of developing students' careers. For a number of years, the Faculty has been cooperating with different companies; we therefore find it important to maintain this cooperation, as well as invite new companies to participate. In this way companies would have the opportunity to present to the students the real world of work, while for the students this would be a way of gathering experience by being involved in projects or working, as well as becoming acquainted with the situation in the labour market. Through such cooperation, companies could encourage students to invest their share of knowledge and capabilities in the development and growth of a particular company.

We believe that all the activities related to the establishment and operation of the career centre need to be integrated into a consistent whole, taking into account the changes in the internal and external environments. Individual activities at the Faculty career centre could be adapted to the changes in the environment, bringing together the aims of the Faculty, students and companies. In order to achieve this, external and internal players should all be working together, as this is the only way to achieve the goals from the perspectives of all the engaged parties, i.e. the Faculty, students, companies and the entire society. We must bear in mind the significance of feedback, or monitoring and evaluating particular activities, which contributes to the satisfaction of all directly or indirectly involved in this process.

Despite the fact that faculties are faced with restrictions of funds, we need to recognise the importance of the career for an individual and the necessity of establishing a centre for developing students' careers, similar to those in faculties abroad, and in only few faculties in Slovenia. We believe that the establishment of such a centre at the Faculty of Organizational Sciences can represent a challenge and a unique opportunity for students to start being aware of their role and importance in the society. Within the career centre, students could acquire extra knowledge and develop their abilities, which would enable them to successfully compete in the labour market. Finally, the Faculty

could deepen the trust placed in it by Slovenian companies and the economy. This, in turn, would also mean greater responsibility toward the students, as the career centre would provide new opportunities and challenges for all those who desired and made use of them.

LITERATURA

1. Brennan, L. (2005). Integrating Work Based Learning into Higher Education: A Guide to Good Practice. UK: University Vocational Awards Council.
2. Brown, E. (1999). Assessing the Value of Volunteer Activity. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 28, št. 1, str. 3–17.
3. Crosier, D., Purser, L., Smidt, H. (2007). Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
4. Devjak, T., Blažič, M., Devjak, S. (2009). Teacher's and learner's perspectives on factors influencing the implementation of the citizenship and homeland education and ethics subject in primary school. Odgojne znanosti, 11, št. 2, str. 7–26.
5. Ferjan, M., Jereb, E. (2005). Education of Employees in Slovenian Companies. V: Florjančič, J., Paape, B. (ur.). Personnel and Management: Selected Topics. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 145–159.
6. Gider, F., Urbančič, T. (2010). Developing Soft Skills for Engineering: Experience with Student Team Project. Organizacija, 43, št. 1, str. 35–39.
7. Heneman III, H.G., Judge, T.A. (2006). Staffing Organizations. Middleton: McGraw Hill.
8. Katzensteiner, M., Ferrer-Sama, P., Rott, G. (2008). Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States. Aarhus: University of Aarhus.
9. Kuhar, M. (2007). Odnos mladih odraslih do ustvarjanja družine in rojevanja. IB Revija, 41, št. 2, str. 50–61.
10. Lee, Y., Brudney, J.L. (2009). Rational volunteering: a benefit-cost approach. International Journal of Sociology and Social Policy, 29, št. 9/10, str. 512–530.
11. Lukič, G. (2008). Strategija zaposlovanja mladih v družbi znanja. Knjiga 1, analiza stanja, Ljubljana: Študentska organizacija Slovenije.
12. Maslen, G. (1996). Australians share sandwich with Europe. Times Higher Education Supplement, 26. July, str. 3.
13. Ng., E., Burke, R.J. (2006). The next generation at work – business students' views, values and job search strategy: Implications for universities and employers. Education + Training, 48, št.7, str. 478–492.
14. Novak, V. (2009). Career centres within faculties – an opportunity for higher employability of the graduates. V: Jaškova, M. (ur.). Econ'08. Ostrava: Faculty of Economics, str. 105–113.
15. Onnisamaa, J., Viljamaa, H. (1999). Guidance and Counseling in Finland: Best Practices and Current Policy Issues. Helsinki: National Board of Education.
16. Pavlin, S. (2007). Izobraževalni sistem kot generator ključnih kompetenc za delo: empirična analiza izbranih poklicev. V: Kramberger, A., Pavlin, S. (ur.). Zaposljivost v Sloveniji. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 185–213.
17. Pavlin, S. (2009). Slovenski visokošolski diplomanti s perspektive trga delovne sile – predstavitev preliminarnih rezultatov mednarodne raziskave "HEGESCO". Pridobljeno dne 31.03.2010 s svetovnega spleta: http://www.iri.uni-lj.si/data/upload/prispevki/FINAL_Predstavitev_za_Slovenske_diplomante_FINAL(1).pdf.
18. Rawlinson, S., Connor, H. (1996). Developing Responsiveness: College-Employer Interaction. Brighton: Institute for Employment Studies.

19. Smith, D.H. (1994). Determinants of Voluntary Association Participation and Volunteering: A Literature Review. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 23, št. 3, str. 243–263.
20. Spitzer, D.R. (2005). Learning Effectiveness Measurement: A New Approach for Measuring and Managing Learning to Achieve Business Results. Advances in Developing Human Resources, 7, št. 1, str. 55–70.
21. Starc, J. (2007). Ustvarjalnost – imperativ sodobnega poslovanja podjetja. V: Rajkovič, V. et al. (ur.). Creative organization: proceedings of the 26th International Conference on organizational Science Development. Kranj: Moderna organizacija, str. 1734–1742.
22. Sultana, G.R. (2004). Guidance policies in the knowledge society: Trends, challenges and responses across Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
23. Thompson, J.B. (1991). Sandwich Placements: costs and benefits to employers. London: CNAA.
24. Trbanc, M., Verša, D. (2002). Zaposlovanje mladih. V: Svetlik, I., Glazer, J., Kajzer, A., Trbanc, M. (ur.). Politika zaposlovanja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 338–369.
25. Trbanc, M. (2007). Poti mladih v zaposlitev: primerjava Slovenije z drugimi državami EU. V: Kramberger, A, Pavlin, S. (ur.). Zaposljivost v Sloveniji. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 38–63.
26. Verša, D., Spruk, V. (2004). Mladi diplomanti na trgu delovne sile. Pridobljeno dne 31.03.2010 s svetovnega spleta: http://www.ess.gov.si/slo/dejavnost/analize/2004/MladiDiplomanti.pdf.
27. Webster, E.M., Jensen, P.H. (2006). Investment in Intangible Capital: An Enterprise Perspective. Economic Record, 82. št. 256, str. 82–96.
28. Wilding, K., Clark, J., Griffith, M., Jochum, V., Wainwright, S. (2006). The UK Voluntary Sector Almanac 2006: The State of the Sector. Pridobljeno dne 31.03.2010 s svetovnega spleta: http://www.ncvo-vol.org.uk/uploadedFiles/NCVO/Research/AlmanacSummary2006.pdf.
29. Wilson, J. (2000). Volunteering. Annual Review of Sociology, 26, str. 215–240.

Dr. Vesna Novak (1966), docentka na Fakulteti za organizacijske vede v Kranju.
Naslov: Struževo 27d, 4000 Kranj, SI; Telefon: (+386) 040 241 228
E-mail: vesna.novak@fov.uni-mb.si

Jerneja Šifrer (1977), raziskovalka na Fakulteti za varnostne vede v Ljubljani.
Naslov: Podlubnik 31, 4220 Škofja Loka, SI; Telefon: (+386) 031 346 834
E-mail: jerneja.sifrer@fvv.uni-mb.si

Dr. Polona Šprajc (1976), docentka na Fakulteti za organizacijske vede v Kranju.
Naslov: Kidričeva cesta 5, 4000 Kranj, SI; Telefon: (+386) 040 802 222
E-mail: polona.sprajc@fov.uni-mb.si

Snežana Babić Kekez, Ph.D.

A school's role in the population policy implementation programme

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.064.1:173

KLJUČNE BESEDE: pedagoška kultura staršev, populacijska politika, kompetence

POVZETEK – V prispevku prikazujemo operacionalizacijo ciljev populacijske edukacije kot pomembnega dejavnika populacijske politike, ki preko ukrepov nematerialne narave predvideva širjenje znanja o družinskem življenju in reafirmacijo ter modernizacijo svetovalne funkcije institucionalnega sistema. Avtorica razpravlja o vlogi šole pri realizaciji dela populacijske politike, ki se nanaša na razvoj pedagoške kulture staršev. Odgovarja tudi na vprašanje, katere kompetence želijo starši pridobiti v okviru sodelovanja s šolo. Da bi ugotovila, kakšna so tovrstna pričakovanja staršev, je izvedla empirično raziskavo, v okviru katere je anketirala 709 družin v Vojvodini v Srbiji. Ugotavlja, da rezultati predstavljajo dobro osnovo za oblikovanje programov populacijske edukacije.

Author review

UDC 37.064.1:173

KEYWORDS: parents' pedagogical culture, population policy, competencies.

ABSTRACT – The paper presents the implementation of population educational objectives as an important form of the population policy which provides measures of a non-material nature to broaden knowledge about family life, promote healthy family life as well as reaffirm and modernise the advisory function of the institutional system. The paper generally elaborates on the role of school in the implementation of the population policy programmes related to the development of the pedagogical culture of parents, as well as provides a clear answer to what competencies parents would like to acquire or improve through the participation in the programme of cooperation with the school. In order to evaluate expectations of parents in the process of cooperation with the school, a survey was conducted with a sample of 709 families in Vojvodina (Serbia).

1. Introduction

During the last decades of the twentieth century, the process of transition in the countries of the former socialist system led to major social changes, political and economic crises as well as wars, which directly affected the family, its functions, dynamics, structure, adaptability, functionality and systems of values. Starting from the fact that the nature of a society significantly determines the basic characteristics of the family existing in it Living conditions in a given society and the time determine the size and type of the family, its structure and role in the society as well as the roles among individual family members. Socio-economic relations have a significant impact not only on individual functions and forms of a family organisation, but also on family relationships, imparting certain characteristics of living conditions that prevail in a given society and the time both from the viewpoint of its interaction relations and

in terms of relationships with other community groups (Stanojlović, 1995, p. 21). A social crisis, uncertainty, increasingly high unemployment and conflicts within the community can cause pathological disorders of the family. The extent to which disturbances occur primarily depends on the internal cohesion of the family members and their strength and willingness to absorb shocks from the environment. The consequences of social changes can affect the family by causing disintegration, disorganisation, instability and breakdown. A conflict situation in the society and the inability of individuals to meet their basic needs and aspirations may be differently reflected on the family (Milić, 2001, p. 236): parents can pass on the family their dissatisfaction with the society, which presents a latent source of family conflict and disorganisation, whereas disintegrating personalities are responsible for disrupted family relations and disrupted social relations, since it is less likely for an unstable person to be able to resolve conflicts in the family or society.

The individual has never been a full embodiment of socio-cultural expectations and family demands. However, the individual is still a relatively autonomous personality with strong individual characteristics. In the contemporary social context, the family has a central, autonomous position as a mediator between a society and individuals (Tripković, 1996, p. 56). When we talk about the relationship between a society, a family and an individual, the family is the centre where social and individual aspects meet and correspond. The family is an important part of life of every member of the society regardless of the form and the epoch, and it seems that its importance has been lost on the way from the individual to the social plan of observation. The family has always been associated with the life contrary to, or at least separate from, public life, meaning that it has been related to the intimate life and relationships of individuals. The autonomous position of the family has been reflected in its privacy which protects an individual as a family member against global social impacts, or depreciates them, depending on the degree of their adaptability (Milić, 1988, p. 6). Family relationships should be consistent with the potentials of the society as a whole, and in order to successfully mediate between an individual and the society, it is necessary to make constant changes in the family and comply with changes in the society.

There are numerous, often conflicting, theoretical viewpoints on the functioning of a modern family in the context of social changes (Babić-Kekez, 2009). The modern family is transformed in accordance with the society. This applies to changes in the structure of the population, the age structure, increased mobility of the population and the expanded period of schooling (Mladenović, 1977, p. 201). The second level applies to changes in interpersonal relations in the family and later in the position of individuals in the family, which results from democratisation and humanisation of relations in the sense of greater equality. Democratisation conditions a change to the patriarchal system of values, meaning that the basic value of the modern family (ibid, p. 202) is the aspiration to have socio-emotional and economic security, with the tendency to develop and strengthen emotional security and enrich the emotional relationships between parents and their children.

When discussing a modern family, relatives and the local functions of the family, there should be a mention of an aspect of intimacy of the family relations, which significantly changes the overall appearance and functioning of the family in the contemporary society. On the one hand, emphasis is put on the affective-emotional relationships among members within the private family home, and on the other hand, family members are forced towards individualisation and personalisation with the help of the family (Milić, 2001, p. 51). A discussion about the functioning of the family, (Golubović, 1981, p. 58) points out that the family connects a social system and individuals more than any other social group, thereby fulfilling the functions of the society if it meets the needs of its members as individuals. Any other social group can more or less ignore the individual needs and characteristics of its members and still function in harmony. This may not be valid for the family, which no longer exists in the function that is specific to it, meaning the function of personality development, since it ignores the needs and demands of its members, although it can be formally maintained, but with no real cohesion and communication among the members and without specific interaction among family members of different generations, which helps individuals develop a sense of community and belonging. The family is undergoing a complete transformation and is being continuously and visibly shaped and formed. (Stanojlović, 1995, p. 48). The author states that the consequence of these changes is the disappearance of the patriarchal family and the emergence of the moderns family, emphasising that the changes in family relations are slower than social changes and that the changes are most visible in the economic and reproductive function of the family. The changes in the sphere of economic functions of the family, which influence all the areas of a family life, have been analysed by Jašović (ibid, 48), who concludes that the transformation of the patriarchal family brings along the crisis of a new type of family organisation. Some authors (Đorđević, 1985) do not agree with that attitude, arguing that it is a crisis of the patriarchal family and patriarchal relations therein, and not the crisis of the modern family. Summing up the results of many studies dealing with family issues in our country, the same author concludes that changes in the urban family type occur in several directions: in the organisation of a family life, family relationships and the upbringing of children (Đorđević, 1985, p. 49). In rural families, changes are reflected in earning, increasing levels of education and inheritance, which cease to be the basis of a family life because they change family relationships between parents as well as parents and children. The author has pointed to the democratisation of such relations as an important change in the family relations, especially between parents and children (ibid, p. 51). Some believe that it is unacceptable to revolve the discussion around a family crisis because it could be said that this is mostly a crisis of marriage as an institution and not a crisis of family as a community of parents and children (Stanojlović, 1995, p. 48). According to him, the modern family is undergoing a constant transformation and change in terms of its structure, the dynamics of family relations and the change of roles of its members, which is influenced by dynamic socio-economic changes. Speaking about the changes in the modern family in our country and its influence on the educational function,

the author (ibid, p. 49) concludes, based on previous trends, that it can be expected that the family relationships will change towards greater humanisation and equality among family members, thereby creating conditions to increase family closeness and warmth, which will improve the educational function.

During its life cycle, the family experiences changes due to which the performance of certain functions differs in intensity, depending on the type of a change. The stability of the family, which is reflected in the relative durability of relationships among family members in order to meet their needs, is not a permanent state. The family more easily adapts to changes and it is more stable when the individual objectives of the family members are in accordance with the common purpose. The family has found focus for the change in its culture and traditions. In addition, it is important to stress the importance of educational institutions as intermediaries in the changes, since they simultaneously influence both the society and the family, recognising their needs and striving to satisfy them. It can be concluded that the family is the centre in which the social and individual aspects are synchronised and the functioning of the modern family in the context of social changes is very significant. The modern family is undergoing a continuous transformation in terms of its structure, the dynamics of family relations and the change of roles of its members, which is caused by social and economic changes. The consequence of these changes is the disappearance of the patriarchal family and the emergence of the modern family. Changes in family relations are more slowly than social changes, and they are most visible in the economic and reproductive function of the family, meaning the organisation of a family life, family relationships and the upbringing of children as well as the economy and increasing levels of education. Some family functions are going to be more socialised, and the course of changes largely depends on the degree of involvement of the society in the performance of some family business and particular family roles.

Pluralisation of family forms and increasing demands of the society create a need for strengthening the family and the development of the family policy. Employment, the development of services for families and investment in the development of children should be pursued by both parents for the long-term period. It is necessary to gradually move from the current compensation to the developmental model of the family policy. The society has to face the pluralisation of the family forms such as single-parent families, cohabitations, illegitimate children and single-person households, in addition to the nuclear family, as well as a a rise in divorce rates, a decrease in marriages numbers and a delay in having children. It is necessary for the family to have the support of the state in the material, organisational and programme sense. Over the time, the financial support should set itself apart from the social support system and take on the developmental characteristic as investment in the future, since the positive demographic development directly influences the economic growth and the development of the society in general.

The family policy must have the anchor points in the employment of both parents – a model of two foster parents in the development of services for the family, which

will strengthen the family in performing its basic functions, especially in the upbringing and socialisation of children. The model of two foster parents is primarily related to the employment of women, especially those who would like to find a job after raising their children. Employment, especially the employment of young people under 25, is a prerequisite for the improvement of the unfavourable demographic situation, the quality of future family relations, the development of the partnership of family members and the partnership of the family and society as well. Service activities for the family should be developed at the level of local self-governments, especially by developing the programmes aimed at the promotion of successful and responsible parenthood.

It can be concluded that that the family support programme, as an aspect of the population policy, should be developed through: employment and the model of two foster parents; material benefits in the form of support to children and single-parent families; subsidy costs, tax incentives, the payment of or a reduction in health care costs for single-person families; investment in the pre-school education in order to have greater coverage of children; a reduction of costs for the education of children; and investment in raising the educational culture of parents in order to reduce the psychological price of parenthood.

The population education, as an important element of the population policy, starts from the fact that an individual does not have enough specific knowledge necessary for decision-making and actions in many areas of life. The aim of the population education is to bring about changes in values, attitudes and behaviour, whereas the process of the population education itself should be long and systematic. Enforcement measures for the implementation of the population education are diverse and depend on the national strategy of the population policy and the demographic development programme of a country. The most frequently alleged measure of a non-material nature is the dissemination of knowledge, meaning the population education, which should include specific target groups such as teachers and school staff, social workers, pre-school staff and parents, in addition to the entire population. The emphasis is placed on the use of interactive methods of teaching and training in order to apply contemporary methods of population education.

Operationalisation of the objective through measures of a non-material nature foresees, among other things, the dissemination of knowledge to the family life, the promotion of healthy family life and the re-affirmation and modernisation of the advisory function of the institutional system, which means the creation of a counselling network for parents in order to raise and develop their educational culture.

Improving the educational culture of parents and developing competencies for responsible parenthood is a social, personal and individual objective. The question is to what extent parents are trained to achieve two basic functions in the parent-child relation, including the child care in terms of meeting their physiological needs and upbringing with the aim of forming an overall personality of the child. How to "rig" for the efficient individual and social functioning? There is a set of general abilities,

or competencies, which are a necessary precondition for the realisation of individual and social achievements. The competence, and its immediate areas, *self-confidence* and *social competence*, are considered to be the key skills in the issues of realisation of the individual in personal and social life (Gojkov, 2008, p. 11). On the other hand, aspiration and demands of the society to acquire knowledge for competent parenting impose a need for a systemic solution, which indicates the presence of needs of the society for the education of parents for educational activities in the family.

There are changes in the modern family and the awareness of parents regarding their own role and responsibility in the upbringing of children as well as their willingness to change or create a need for the new approaches to realisation of the cooperation programmes of educational institutions with the parents and in the parents' education. A responsible parent, among other things, tends to balance his/her demands and educational procedures with the demands of the society and school. A feeling of personal responsibility engages and directs him/her to the attainment of the knowledge required for parenthood.

2. Methods

The importance of parent education for responsible parenthood attracts attention of the scientific and general public. The problem can be studied from different viewpoints. Some of them can answer the following questions: how to organise the education of parents, which ways and forms of work with parents are adequate, which sources should be used for work, which contents to offer and how to strengthen the competence of parents and many others. The ultimate goal of the implementation of the programme for cooperation among educational institutions and parents is the coordination of educational influences on children. It is very important to appropriately select the forms, methods and contents of the cooperation. In programming cooperation with parents, educational institutions should determine why parents cooperate, if they are satisfied with this cooperation, how to improve it and how to work and satisfy the educational needs of parents in order to equalise educational influences and the development of competencies for responsible parenthood.

The research has addressed the problem of the educational needs of parents and the need for new approaches to the education of parents in order to develop competencies for responsible parenthood. The results obtained by surveying a sample of parents from two towns in Vojvodina have given guidelines for the introduction of new methods, forms and tools for work during the implementation of the programme for cooperation among parents, educators and teachers. According to the obtained data, the parents are interested and motivated to cooperate with educational institutions, primarily to facilitate the child's involvement in kindergarten/school, equalise their claims against the child with the views and demands of the kindergarten/the

school and provide the best conditions for the child's development through interaction with teachers and the pedagogical – psychological service.

One third of the surveyed parents believe that educational workshops are a form of work where they would gain additional knowledge about parenting and educational activities in the family, whereas a small number of respondents, but not a negligible number, believes that they would prefer counselling activities and lectures on thematic forums. Given that the difference in the ways and forms of acquiring more knowledge about parenting and education in the family occurs among groups of parents in some age groups of children, it opens possibilities for further researches in the field of parent education. In addition, it is important to study and investigate what parents expect from cooperation with the educational institution, or which competencies they wish to develop by participating in the implementation of counselling programmes.

The paper generally discusses the role of school in the implementation of the population policy programme related to the development of the pedagogical culture of parents, whereas a clear answer is provided to the following question: what competencies do parents want to acquire or improve by participating in the programme for cooperation with the school, or more precisely what and how much do they expect from cooperation with the school. In order to evaluate the parents' expectations in the process of cooperation with the school, a survey was conducted with a sample of 709 families in Vojvodina, and the obtained results can form the basis for population education programmes and the implementation of the population policy programmes.

The research was carried out with the survey technique and descriptive scale, which was applied in the questionnaire, with the aim of examining the expectations of parents regarding cooperation with the kindergarten/school attended by their child and the extent to which this cooperation and increase of knowledge would facilitate the development of pedagogical culture.

The possible answers: to better understand the developmental needs of the child, to establish better communication with the child, to establish better relations in the family, to become a more competent parent, to be more confident in the role of a parent, were evaluated with the scores from 5 to 1, meaning from "It will be extremely helpful." to "It will not be helpful at all." Each statement in parent groups has been processed in order to identify the importance of the statements, and the results obtained in different cities have been compared.

Statistical processing of the data obtained in the survey has been done with Excel and SPSS.v15. of the statistical package which provides a wide range of statistical procedures, so that the emphasis is placed on the descriptive statistics, the measures of correlations and charts.

Sample

The survey included 709 families from Novi Sad and Kikinda. The obtained results show the data correlated with the education level and the employment status of both the mother and the father, which means 709 mothers and 700 fathers. In the clus-

ter sampling, a method of random sampling was used due to the size and complexity of the basic group, whereas the size and number of criteria give a representative character to the sample. The obtained data has been classified according to the categories of the sample: mother, father, school degree, employment status (employed, unemployed), child's age, educational institution attended by the child and the city. The sample also includes the category of complete and incomplete families.

Table 1: The proportion of (%) complete and incomplete families in the groups from Novi Sad and Kikinda in relation to the total number of respondents

A child lives with…	*Novi sad*	*Kikinda*	*Novi sad and Kikinda*
Both parents	91.90%	82.64%	87.27%
Only one parent	7.84%	17.36%	12.60%
Only grandparents	0.26%	0.00%	0.13%
Relatives and guardians	0.00%	0.00%	0.00%

Most respondents (50,91%) have secondary school education, followed by parents who are qualified and highly-qualified workers (16,57%), followed by parents with elementary school education (12,35%), higher education (9,70%), advanced school degree (8,25%), whereas parents with the academic and scientific degree are the least represented (0,85%).

The sample is almost uniform in the total number of fathers and mothers in Novi Sad and Kikinda at all educational levels of parents. There are differences within groups, meaning that there are more mothers and fathers with elementary school education and less with the secondary school diploma in Kikinda than Novi Sad (see tables and graphs). The largest difference is in the educational level of fathers in the category of secondary school education in relation to Novi Sad with 54.02% and Kikinda with 47.80%, and mothers with elementary school education: 7.40% in Novi Sad and 17.62% in Kikinda. On the other hand, in the total number of respondents, there are slightly more mothers with advanced school education and academic degree in Kikinda than Novi Sad, whereas there are more fathers with the education degree of a qualified worker in Kikinda.

The sample distribution in relation to the employment status is almost uniform in Novi Sad and Kikinda. It can be concluded that the overall sample is almost uniform on the basis of the education level and the employment status of parents.

3. Results

Table 2: Descriptive statistics (a number of statements in relation to the level of the expectation scale)

What the parent expects from the cooperation with pre-school and school teachers		*It will be extremely helpful*	*It will be helpful to a great extent*	*It will be helpful*	*It will be somewhat helpful*	*It will not be helpful at all*
To better understand the child's developmental needs	mean	282.00	237.00	168.00	24.00	1.00
	% of total sum	30.5%	26.4%	12.5%	7.5%	2.3%
	% of total n	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%
To be more confident in the role of a parent	mean	217.00	218.00	240.00	42.00	6.00
	% of total sum	23.4%	24.2%	17.9%	13.1%	13.6%
	% of total n	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%
To become a more competent parent	mean	268.00	180.00	184.00	56.00	2.00
	% of total sum	28.9%	20.0%	13.7%	17.5%	4.5%
	% of total n	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%
To establish better communication with the child	mean	97.00	139.00	371.00	83.00	9.00
	% of total sum	10.5%	15.5%	27.6%	25.9%	20.5%
	% of total n	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%
To establish better relations in the family	mean	62.00	125.00	381.00	115.00	26.00
	% of total sum	6.7%	13.9%	28.3%	35.9%	59.1%
	% of total n	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%	20.0%
Total	mean	185.20	179.80	268.80	64.00	8.80
	std. deviation	100.243	48.474	101.507	35.742	10.134
	median	217.00	180.00	240.00	56.00	6.00
	sum	926	899	1344	320	44
	% of total sum	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of total n	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

The table 2 shows the arithmetic mean for each statement in Kikinda and Novi Sad groups, indicating that there is no significant difference in what parents expect from the cooperation with the school in relation to the cities of different levels of

urbanisation. By comparing the groups of parents, it can be concluded that the following three answers about expected cooperation: to better understand the developmental needs of the child, to be more confident in the role of a parent and to become a competent parent, are almost equally important for parents in Novi Sad and Kikinda. In fact, everyone expects that the cooperation will be extremely helpful.

Out of five offered statements, the following two statements: to better understand developmental needs of the child and to become a more competent parent differ in the groups of parents in Kikinda and Novi Sad at the levels "it will be helpful to a great extent" and "it will be somewhat helpful." A more detailed distribution of answers can be seen in the following charts that show the arithmetic mean of the levels of individual parents' expectations (it will be extremely helpful, it will be helpful to a great extent, it will be helpful, it will be somewhat helpful and it will not be helpful at all) for each statement (to better understand developmental needs of the child, to be more confident as a parent, to become a more competent parent and to establish better relations in the family) in the sample groups and all together.

Table 3: The coefficient of variable correlations: the city and the level of the parents' statement

Parents' statement		*N*	*Correlation*	*Sig.*
Pair 1	It will be extremely helpful – Novi Sad It will be extremely helpful – Kikinda	5	0.980	0.003
Pair 2	It will be helpful to a great extent – Novi Sad It will be helpful to a great extent – Kikinda	5	0.698	0.190
Pair 3	It will be helpful – Novi Sad It will be helpful – Kikinda	5	0.980	0.003
Pair 4	It will be somewhat helpful – Novi Sad It will be somewhat helpful – Kikinda	5	0.731	0.160
Pair 5	It will not be helpful at all – Novi Sad It will not be helpful at all – Kikinda	5	0.893	0.041

On the basis of the analysis, the correlation of pairs has been obtained by intersecting the variables: the city where the parents live and the level of the parents' statements in relation to the total number of occurrence in both variables. It can be concluded that the values range from 0.698 to 0.995 and that there is a high level of correlation pairs (the level of expectations and the city). The results show that the cooperation with educational institutions will be extremely helpful to parents to better understand the developmental needs of their children and to become more competent parents, it will helpful to a great extent to be more confident in the role of a parent, it will be helpful to establish better relations in the family and to establish better communication with the child.

4. Discussion

Based on the pluralisation of the family forms and the increasing demands of the society, social support to the family provides the programmes of strengthening the family and developing the family policy through various measures and activities. According to research (Maleš,1995), the most common problems that occur when it comes to the pedagogical education of parents are insufficiently developed public awareness of the importance and need for the education of parents, a lack of interest of parents in such education and failure to understand that education is the best prevention for parents in child development, minor social actions that would be emphasise the social value of motherhood, fatherhood and parenting, a lack of written material that would provide parents with useful information, no or very few educational programmes for prospective and current parents, a lack of records of existing programmes for parents and, consequently, a lack of a database regarding the status of the education of parents in the country, a limited number of institutions which parents can ask for professional advice (counselling, family centres), an outdated concept of parent education which is dominated by lecturing methods of work and where parents are assigned a passive role as well as a lack of programme content related to the family and responsible parenthood within the educational system.

A solution to overcome the real obstacles and strengthen parents' pedagogical competence are the programmes of education which are designed for target groups of parents. It is possible to improve the pedagogical competence of parents if they can participate in programmes that will enable them to acquire specific knowledge and information about parenting.

As an aspect of the population policy, the family support programme should include the population education through investment in raising the educational culture of parents in order to decrease the psychological cost of parenthood. Operationalisation of the objectives of the population education as a measure of a non-material nature provides the dissemination of knowledge about family life, the promotion of healthy family life and the re-affirmation and the modernisation of the advisory function of the institutional system, as well as the creation of a counselling network for parents with the aim of improving the development of the pedagogical culture of parents.

By further concretisation, educational institutions should determine in the programme of cooperation with parents why parents cooperate, if they are satisfied with this cooperation, how to improve it and how to work and meet the educational needs of parents in order to harmonise educational influences and the development of competencies for responsible parenthood.

By analysing the role of school in the implementation of the population policy related to the development of the pedagogical culture of parents in the strict sense, the paper has given the answer to the following questions: which competences do parents want to acquire or improve by participating in the programme of cooperation

with the school, and what and how much do they expect from the cooperation with the school. It has been determined on a sample of 709 families in Vojvodina that there is no statistically significant difference between the statements: "to better understand developmental needs of the child" and "to be more confident as a parent", "to become a more competent parent", "to establish better communication with the child" and "to establish better relations in the family", in the sample groups and collectively on the level of expectations of parents who live in different cities.

This has been confirmed by the analysis of correlation of the pairs obtained upon the intersection of variables: the city where they live and the level of the parents' statements in relation to the total number of occurrences in both variables, because the values range from 0.698 to 0.995, which means that there is a high level of correlation of pairs (the level of expectations and the city). It can be concluded that the cooperation with educational institutions will be extremely helpful to parents to better understand developmental needs of their children and to become more competent parents, it will be helpful to a great extent to be more confident in the role of a parent, it will be helpful to parents to establish better relations in the family and to establish better communication with their child.

The obtained results highlight the need and importance of cooperation between schools and the pupils' parents, and they can form the basis for the population education programmes and the implementation of the population policy programmes.

Dr. Snežana Babić Kekez

Vloga šole pri spremljanju populacijske politike

V prispevku avtorica obravnava operacionalitacijo ciljev populacijskega izobraževanja kot posebnega področja populacijske politike, ki prek ukrepov nematerialne narave predvideva med drugim tudi širjenje znanja in družinskem življenju, oziroma promocijo zdravega družinskega življenja ter uveljavljanje in modrenizacijo svetovalne funkcije institucij, postavljanje mreže svetovalnic za starše s ciljem vzgoje in razvoja pedagoške kulture staršev.

Pluralizacija oblik družin in povečane zahteve družbe ustvarjajo potrebo po krepitvi družine in razvoju družinske politike. Sodobna družina je v fazi stalne preobrazbe iz patriarhalne v sodobno družino po svoji strukturi, dinamiki družinskih odnosov, vlogi družinskih članov, kar je pogojeno z obsežnimi družbeno-ekonomskimi spremembami. Spremembe v družinskih odnosih se dogajajo počasneje od družbenih, a najbolj se odražajo v ekonomski in reprodukcijski funkciji družine, oziroma v organizaciji družinskega življena, družinskih odnosov, vzgoji otrok, v pridobivanju in povečanju izobrazbene ravni. Določene družinske funkcije se bodo vse bolj podružbljale, smer sprememb pa bo v mnogočem odvisna od stopnje vključevanja družbe v opravljanje določenih družinskih del in družinskih vlog.

Nekatere funkcije družine se bodo v bodoče nedvomno podružbljale. Ta tok sprememb bo odvisen od stopnje vključevanja družbe v družinsko življenje. Nujno je postopno prehajanje od sedanjega kompenzacijaskega k razvojnemu modelu družinske politike. Materialno podporo je treba izločiti iz socialne podpore, da bi dobila razvojni značaj, da bo to investicija za prihodnje, ker pozitiven demografski razvoj direktno vpliva na celoten gospodarski in družbeni razvoj.

Populacijska vzgoja kot pomenben element populacijske politike, izhaja iz dejstva, da posameznik nima dovolj specifičnega znanja, potrebnega za odločanje in delovanje na mnogih področjih življenja. Ukrepi za uveljavljanje populacijske vzgoje so raznovstni, odvisni od nacionalne strategije populacijske politike ali od programa demografskega razvoja države. Najpogostejše se kot ukrep materialne narave navaja širjenje znanja oziroma populacijska vzgoja, ki bi morala zajeti poleg populacije v celoti tudi posebne ciljne skupine, kot so prosvetne delavce, socialne delavce, vzgojitelje predšolskih otrok, in starše. Operacionalizacija ciljev predvideva širjenje znanja o družinskem življenju oziroma promocijo zdravega družinskega življenja, uveljavljanje in modernizacijo svetovalne službe in institucionalnega sistema, vzpostavitev mreže svetovalnic za starše z namenom dvigovanja in razvoja pedagoške kulture staršev. Vzgojno-izobraževalne ustanove bi pri planiranju dela s starši morale ugotoviti razloge, zakaj starši sodelujejo, ali so s tem sodelovanjem zadovoljni, kako pospešiti napredek, na kakšen način je možno zadovoljiti izobraževalne potrebe staršev, da bi dosegli približno enako raven vzgojnih vplivov in razvojnih kompetenc, nujnih in potrebnih za odgovorno starševstvo.

V prispevku v širšem smislu razmišljamo o vlogi šole pri realizaciji programa populacijske politike, ki se nanaša na razvoj pedagoške kulture staršev, v ožjem smislu pa ponujamo odgovor na vprašanje, katere kompetence bi si starši želeli pridobiti in razviti pri sodelovanju s šolo.

Da bi čim bolj celostno ugotovili, kakšna pričakovanja imajo starši v procesu sodelovanja s šolo, je bila izvedena raziskava na vzorcu 709 družin v Vojvodini. Z deskriptivno lestvico je bil izmerjen nivo pričakovanj staršev. S primerjavo posameznih skupin staršev je možno zaključiti, da obstajajo trije odgovori, ki se nanašajo na sodelovanje s šolo in sicer: da bi bolje razumeli razvojne potrebe otrok, da bi bili prepričjivi v vlogi staršev in da bi postali kompetentnejši starši. Rezultati kažejo, da je sodelovanje z vzgojnoizobraževalnimi institucijami za starše zelo koristno. Dobljeni rezultati so lahko zelo dobro in ustrezno izhodišče za uvajanje programov populacijske vzgoje in politike.

LITERATURA

1. Babić-Kekez, S. (2000). Saradnja porodice i škole – kibernetički model funkcije pedagoške službe. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, br. 9-10/2000, str. 794-805.
2. Babić-Kekez, S. (2009). Obrazovne potrebe u funkciji razvoja kompetencija za odgovornim roditeljstvom. Vršac: Vššsov.
3. Babić-Kekez, S. (2008). Pedagoška kultura roditelja i vaspitno delovanje u porodici (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
4. Babić-Kekez, S. (1998). Knjiga za roditelje – tajne velike i male. Novi Sad: IP Matica srpska.

5. Đorđević, B. (2006). Roditelji, nastavnici i instruktori o razumevanju (shvatanju) pojmova i termina darovitost i talenat. Vršac: Vsssov.
6. Gojkov, G. (2008). Ciljevi vaspitanja – kompetencije učitelja i vaspitača. Vršac: Vsssov.
7. Golubović, Z. (1981). Porodica kao ljudska zajednica. Zagreb: Naprijed.
8. Đorđević, B. (1985). Savremena porodica i njena vaspitna uloga. Beograd: Prosveta.
9. Maleš, D. (1995). Pedagoško obrazovanje roditelja. U: Pedagoško obrazovanje roditelja – Međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka: Pedagoški fakultet.
10. Milić, A. (1988). Rađanje moderne porodice. Beograd: Zzuns.
11. Milić, A. (2001). Sociologija porodice. Beograd: Čigoja.
12. Mladenović, M. (1977). Porodica i porodični odnosi, Beograd: IP Rad.
13. Pjurkovska-Petrović, K. (1990). Dete u nepotpunoj porodici. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
14. Stanojlović, B. (1995). Porodica i vaspitanje dece. Beograd: Naučna knjiga.
15. Stanojlović, S. (2004). Dijete u porodici i školi. Beograd: Zzuns.
16. Tripković, M., Tripković, G. (1996). Ogledi iz sociologije porodice. Sombor: Učiteljski fakultet.

Snežana Babić-Kekez, Ph.D. (1975), Assistant Professor, Faculty of Technical Sciences "Mihajlo Pupin", Zrenjanin, Serbia.
Address: Žarka Vasiljevića 10, 21000 Novi Sad, RS; Telephone: (+381) 021 539 476
E-mail: snezanabk@gmail.com

Mag. Miha Pauko, dr. Franc Čuš, dr. Boštjan Gomišček

Model notranjih institucionalnih evalvacij na Univerzi v Mariboru

Strokovni članek

UDK 005.336.3:378

KLJUČNE BESEDE: visoko šolstvo, kakovost, samoevalvacija, zunanja evalvacija, notranja evalvacija

POVZETEK – V članku smo prikazali uvajanje menedžmenta kakovosti v visokem šolstvu ter podali splošne podatke o evalvacijah v visokem šolstvu. Prikazan je izvirni model notranjih institucionalnih evalvacij na Univerzi v Mariboru. Model je potrjen z raziskavo, ki temelji na praktičnih primerih, podkrepljenih z ustrezno teorijo in izkušnjami iz primerov dobre prakse. Opisani so posamezni segmenti (pričetek evalvacijskega postopka, zahtevana dokumentacija visokoškolskega zavoda, obisk evalvacijske komisije, poročilo o notranji evalvaciji ...) kot prispevek k izboljšanju in razvoju menedžmenta kakovosti na Univerzi v Mariboru. Prikazana so spoznanja in rezultati na praktičnem primeru pilotnega projekta notranje institucionalne evalvacije. Podana je utemeljitev vpeljave notranjih institucionalnih evalvacij na Univerzi v Mariboru, ki se bo pozitivno izkazala ob neodvisni zunanji institucionalni evalvaciji posameznega visokošolskega zavoda. Rezultati bodo pripomogli k izboljšanju nadaljnjega načrtovanja in izvajanja dejavnosti v okviru notranjih evalvacij na Univerzi v Mariboru.

Professional paper

UDC 005.336.3:378

KEYWORDS: higher education, quality, self-evaluation, external evaluation, internal evaluation

ABSTRACT – The article describes the implementation of quality management in higher education and offers general data on the evaluation in higher education. We show an original model of internal institutional evaluations carried out at the University of Maribor. The model has been positively tested in a research and is underpinned with theory and experience from examples of good practice. The individual segments (initiation of the evaluation procedure, required documentation of the institution, evaluation committee visit, internal evaluation report ...) are to be understood as a contribution to the improvement and development of quality management at the University of Maribor. The article presents the findings and results based on a practical example, i.e. internal institutional evaluation pilot project. The implementation of internal institutional evaluations at the University of Maribor is being substantiated, which can be of value for independent external institutional evaluation of individual higher education institution. The results will contribute to the further improvement of planning and performing the activities within the framework of internal evaluations at the University of Maribor.

1. Uvod

Najrazličnejši sistemi menedžmenta kakovosti in izboljševanja se na področju visokega šolstva vzpostavljajo že od srede osemdesetih let, do pravega razmaha pa je prišlo sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja. Vprašanja kakovosti, kulture kakovosti in zavesti o pomenu kakovosti igrajo v zadnjem času pomembno vlogo pri oblikovanju smernic za evropski visokošolski prostor. Menedžment kakovosti, vzpostavitev primernih mehanizmov za zagotavljanje kakovosti ter medsebojno priznava-

nje študijskih programov sodijo med najpomembnejša področja bolonjskega procesa. Bergenski komunike, ki ga je leta 2005 podpisala tudi Slovenija, visokošolske zavode poziva k nadaljnjemu preverjanju in višanju kakovosti s samoevalvacijami, ki naj bodo neposredno povezane z zunanjim preverjanjem kakovosti. Ministri podpisniki so se v omenjenem dokumentu glede obvladovanja sistemov kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru obvezali, da bodo uporabljali standarde in priporočila evropskega združenja ENQA ter da bodo vzpostavili tovrstne nacionalne sisteme.

Za menedžment kakovosti svojega delovanja so odgovorni visokošolski zavodi sami, ki v ta namen opravljajo med drugim samoevalvacije. Da pa bi bili procesi in rezultati lahko primerljivi, so se razvile tudi zunanje oblike evalvacije. Zunanja evalvacija nudi primerljivost študijskih programov, njihovo kakovost ter vzpostavitev enotnega visokošolskega prostora tako na nacionalni kot tudi na evropski ravni, saj uporablja enotne standarde za visokošolske zavode in študijske programe.

V raziskavi so prikazani splošni pojmi o menedžmentu kakovosti v visokem šolstvu. Dotaknili smo se uvajanja menedžmenta kakovosti v visokem šolstvu ter opisali notranje in zunanje postopke za doseganje kakovosti v visokem šolstvu ter jih analizirali (postopki, izvajanje, izvajalci, korektivni ukrepi, stalne izboljšave …).

Cilj raziskave je bil:

- analizirati in razviti potek notranje institucionalne evalvacije visokošolskega zavoda na Univerzi v Mariboru,
- izdelati model notranje institucionalne evalvacije visokošolskega zavoda ter izdelati metode načrtovanja in analize,
- definirati postopke priprave na notranjo institucionalno evalvacijo, evalvacijski obisk notranje evalvacijske komisije ter druge aktivnosti z vidika presojanega visokošolskega zavoda kot tudi z vidika notranjih presojevalcev,
- potrditi model z raziskavo, ki temelji na praktičnih primerih, podkrepljenih z ustrezno teorijo in izkušnjami iz primerov dobre prakse,
- predlagani model naj bi pripomogel k dvigu kakovosti in konkurenčnosti procesov (izobraževanje, raziskovanje, menedžment kakovosti, kultura kakovosti, zadovoljstvo zaposlenih, zadovoljstvo študentov, višja raven izobrazbe …) na celotni Univerzi v Mariboru (UM).

2. Kakovost v visokem šolstvu

Kakovost na splošno predstavlja neki red znotraj organizacije, ki omogoča boljše poslovanje. Vsaka organizacija ima zaporedje svojih dejavnosti, ki jih je treba najprej določiti in šele nato izvajati. Politika, strategija in cilji kakovosti se med seboj povezujejo pri odločitvah o usmerjenosti organizacije in pri načinih doseganja ciljev. Politika kakovosti določa splošne dolžnosti vseh zaposlenih, predvsem pa menedž-

menta, pomeni pa usmerjenost organizacije na področju kakovosti (Marolt in Gomiščk, 2005).

Vzpostavljanje sistema menedžmenta kakovosti predstavlja vse pomembnejše področje na institucionalni ter na nacionalni ravni. Zahteve po menedžmentu kakovosti izhajajo iz procesov internacionalizacije visokega šolstva, ki jo zaznamuje vse večja mobilnost študentov in visokošolskega osebja, s tem pa vse večja potreba po mednarodni primerljivosti študijskih programov in standardov v različnih visokošolskih sistemih ter potreba po priznavanju visokošolskih kvalifikacij. Sistemi menedžmenta kakovosti omogočajo transparentno delovanje ter spodbujajo visokošolsko institucijo, da sistematično pristopa k uvajanju izboljšav na vseh svojih področjih delovanja.

Tako imenovana evropska dimenzija kakovosti v visokem šolstvu pomeni: programsko evalvacijo – največkrat študijskega programa, lahko pa tudi celotne institucije, akreditacijo na podlagi prej omenjene evalvacije in izboljšanje vseh procesov (izobraževanje, raziskovanje, habilitacije …), ki jih izvajajo na visokošolskih ustanovah. Za izvajanje evalvacije in akreditacije so odgovorne nacionalne ali regionalne neodvisne institucije, ki delujejo izven univerz, medtem ko procesi izboljšanja ostajajo v domeni internih struktur univerz (Rozman in sod., 2001).

Visokošolske ustanove po svetu se soočajo s spremembami in praktičnimi problemi v njihovem delovanju, svoj odgovor na trende pa so poiskale v osredotočenju na kakovost. To pomeni uvajanje sistema menedžmenta kakovosti po kakšnem izmed obstoječih modelov. Jasno je, da morajo visokošolske ustanove, enako kot tudi drugi poslovni organizacijski sistemi, svoje dejavnosti in delovanje zasnovati na vzpostavitvi modernega in učinkovitega sistema menedžmenta kakovosti s ciljem zagotavljanja svojega poslanstva, učinkovitosti dela ter stalnega izboljševanja (Petković, 2009).

V zahodnoevropskih državah so na osnovi številnih raziskav že razvili modele menedžmenta kakovosti, ki temeljijo na mednarodno dogovorjenem splošnem modelu. Skupni elementi tega modela vključujejo kombinacijo notranjega (samoevalvacija) in zunanjega (zunanja evalvacija) preverjanja kakovosti, poročilo o evalvaciji (analiza prednosti in slabosti ter priporočila za izpopolnjevanje) ter odnos med rezultati preverjanja in odločitvami o financiranju (Kump in sod., 2004).

Evalvacija predstavlja temeljno dejavnost, s katero lahko zagotovimo kakovost procesov v visokem šolstvu. Evalvirati pomeni oceniti poučevanje in akademski študij posameznih študijskih programov. Prednosti in pomanjkljivosti v izobraževalnem procesu morajo biti analitično predstavljene s spremljajočimi nasveti in pobudami za izboljševanje kakovosti.

Razlikujemo institucionalno in programsko evalvacijo. Institucionalna evalvacija se osredotoča na upravljanje visokošolske institucije tako v akademskem kot tudi finančnem smislu, predmet ocenjevanja pa so cilji, dejavnosti in prioritete evalvirane visokošolske ustanove. Programska evalvacija se nanaša na določen študijski program, v okviru katerega je mogoče doseči neko akademsko raven, predmet ocenjevanja pa so v tem primeru učne vsebine in načini njihovih izvajanj. Evalvacijo nadalje delimo še – glede na subjekt, ki jo izvaja – na notranjo in zunanjo.

Tudi v Sloveniji so samoevalvacije že vrsto let osnova za sprejemanje odločitev glede razvoja visokošolske dejavnosti. Cilj samoevalvacij je predvsem pomoč pri načrtovanju in nadaljnjem izboljševanju kakovosti visokošolske institucije.

3. Kakovost na Univerzi v Mariboru

UM je po velikosti druga izmed štirih slovenskih univerz. Ustanovljena je bila leta 1975 in danes šteje okoli 20 tisoč študentov, ki so vpisani na njenih 18-tih fakultetah.

UM razvija in spodbuja kakovostno raziskovalno delo profesorjev, docentov, asistentov, mladih raziskovalcev in študentov. Pri tem izhaja iz prepričanja, da le neločljivo povezovanje izobraževanja in temeljnih raziskav zagotavlja najvišjo kakovost. Znanstvenoraziskovalno delo izvajajo na fakultetah, v inštitutih, laboratorijih ali oddelkih, v okviru projektov, ki jih financirajo Vlada RS in mednarodni skladi. Več projektov pa je v teku tudi na osnovi pogodb med gospodarskimi subjekti in drugimi mednarodnimi institucijami. Vsaka univerza, tudi mariborska, mora biti s svojim raziskovalnim potencialom čim močneje vključena v razvoj regije.

Vsekakor mora vsaka univerza, tako tudi UM, nenehno skrbeti za dvig kakovosti v najširšem smislu. Pri tem se mora zavedati, da je kakovostna dejansko le toliko, kolikor so ji drugi pripravljeni priznati. Na UM sprejemamo vzpostavljanje sistema menedžmenta kakovosti kot sestavni del načrtovanja sprememb ter razvijanja in posodabljanja univerze in njenih članic. Sistem menedžmenta kakovosti na UM bo pomagal obvladovati procese na področju kakovosti učnega in poučevalnega procesa, še zlasti pa omogočal neprestano izboljševanje ključnih in podpornih procesov, ki jih izvajajo na univerzi.

Kakovost na UM spremlja Komisija za ocenjevanje kakovosti univerze (KOKU), ki nalaga članicam UM, da med drugim – v skladu s *Pravilnikom o postopku samoevalvacije in evalvacije univerze in njenih članic ter o sestavi in številu članov komisije za ocenjevanje kakovosti univerze* – letno (od 2000) izvajajo samoevalvacije.

4. Model notranjih institucionalnih evalvacij na Univerzi v Mariboru

KOKU je v letu 2008 na lastno pobudo pristopila k izvedbi projekta notranjih institucionalnih evalvacij znotraj UM. Te evalvacije so priprava na zunanje evalvacije, ki jih izvajajo ekspertne skupine, imenovane s strani nacionalnega evalvacijskega organa. Tako smo na UM izdelali model notranjih institucionalnih evalvacij, ki bo prispeval k bistveno boljši pripravljenosti članic UM pred obveznim cikličnim zunanjim preverjanjem dejavnosti (sistema) menedžmenta kakovosti.

Notranja evalvacija predstavlja evalvirani članici UM dragoceno izkušnjo. Njeni zaposleni se na ta način soočijo z mnenjem tretjih o kakovosti, ki jo trenutno dosegajo, predvidene pa so tudi spremembe pri vseh zaposlenih, glede povečanja zavedanja po kakovostnejšem delu.

Notranje institucionalne evalvacije so po svoji vsebini in izvedbi lahko podobne zunanjim institucionalnim evalvacijam:

- evalvatorji uporabljajo ista merila (nacionalna evalvacijska merila),
- evalvirani visokošolski zavodi pripravljajo za potrebe evalvacijskih komisij isto dokumentacijo,
- izvajalci so usposobljeni kandidati za člane evalvacijskih komisij,
- eden izmed članov evalvacijskih komisij obvezno prihaja iz vrst študentov,
- obiski na evalviranih visokošolskih zavodih potekajo na isti način,
- poročilo evalvacijske komisije je izdelano po istem principu,
- vodstva evalviranih visokošolskih zavodov imajo možnost do pripomb na končno evalvacijsko poročilo,
- evalvacijska poročila so javno objavljena.

Notranje institucionalne evalvacije pa se od zunanjih institucionalnih evalvacij tudi razlikujejo, in sicer:

- KOKU predlaga članico UM, na kateri naj ekspertna komisija evalvatorjev izvede notranjo evalvacijo (pri zunanjih evalvacijah se visokošolski zavodi prijavijo na razpis nacionalnega evalvacijskega organa),
- člani evalvacijskih komisij prihajajo izključno iz vrst zaposlenih in študentov UM (pri zunanjih evalvacijah evalvatorji ne prihajajo z iste univerze),
- člane evalvacijskih komisij imenuje rektor UM (pri zunanjih institucionalnih evalvacijah člane evalvacijskih komisij imenuje nacionalni evalvacijski organ),
- eden izmed članov evalvacijske komisije pri zunanjih evalvacijah prihaja iz tujine,
- pred notranjo evalvacijo evalvatorji ne opravijo preliminarnega obiska.

Po uspešnih notranjih institucionalnih evalvacijah na UM, s katerimi so bili doslej zelo zadovoljni vsi vpleteni deležniki, smo pristopili k izdelavi modela notranjih institucionalnih evalvacij. V skladu z navedenimi cilji tega dela in delovnimi predpostavkami so v nadaljevanju podrobneje predstavljeni vsi posamezni procesi, kot sledijo:

- pričetek notranjega evalvacijskega postopka,
- evidentiranje kandidatov za člane notranjih evalvacijskih komisij,
- merila za ocenjevanje,
- usposabljanje kandidatov za člane notranjih evalvacijskih komisij,
- imenovanje notranje evalvacijske komisije,

- priprava notranje evalvacijske komisije na evalvacijski obisk,
- priprava evalvirane članice UM na evalvacijski obisk,
- evalvacijski obisk,
- poročilo o notranji institucionalni evalvaciji,
- zaključek notranjega evalvacijskega postopka.

Navedene procese obravnavamo z več različnih vidikov:

- KOKU, ki sprejema odločitve v zvezi z notranjo institucionalno evalvacijo,
- Službe za kakovost UM, ki koordinira celotne priprave ter izvedbo notranje institucionalne evalvacije,
- evalvacijske komisije, ki izvaja notranjo institucionalno evalvacijo, in
- evalvirane članice UM, ki se pripravlja na notranjo institucionalno evalvacijo in je glavni končni uporabnik poročila o notranji evalvaciji.

V smislu izvajanja transparentnih postopkov glede meril in potrditev evalvatorjev za potrebe notranjih institucionalnih evalvacij na UM je Služba za kakovost UM izdelala Merila za izbiro in potrditev evalvatorjev za potrebe notranjih evalvacij na UM. Tako so določeni postopki za izbiro evalvatorjev, ki sodelujejo v projektu notranjih institucionalnih evalvacij na UM. Merila sestojijo iz štirih korakov:

- postopek do izbire kandidatov za nadaljnje izobraževanje,
- izbira kandidatov za nadaljnje izobraževanje,
- obvezna udeležba kandidatov na izobraževanjih in delavnicah ter
- potrditev evalvatorjev.

Razpis za izbiro kandidatov objavi KOKU, in sicer za vsako izmed notranjih institucionalnih evalvacij posebej. Kandidati, ki se bodo prijavili na razpis, bodo izhajali izmed visokošolskih učiteljev in sodelavcev UM, drugih strokovnjakov z UM, ki se ukvarjajo s kakovostjo, ter študentov UM.

Izbiro kandidatov opravi KOKU na podlagi referenc oziroma priloženih dokazil. Prijavljene kandidate Služba za kakovost oceni in opravi izbiro, oboje potrdi KOKU ter predlaga rektorju UM izdajo sklepa o imenovanju v notranjo evalvacijsko komisijo.

4.1. Pričetek notranjega evalvacijskega postopka

Postopek notranje evalvacije članice UM prične KOKU, ki imenuje članico UM, kjer bo izvedena notranja institucionalna evalvacija. Pri svoji odločitvi upošteva, da imenovana članica UM:

- doslej ni opravila notranje institucionalne evalvacije,
- doslej ni opravila zunanje institucionalne evalvacije in
- še nima ustrezno razvitega sistema menedžmenta kakovosti.

Za notranjo institucionalno evalvacijo imenovana članica UM izpolni obrazec *Vloga za notranjo institucionalno evalvacijo* in ga posreduje Službi za kakovost UM v omenjenem roku. Omenjeni obrazec vsebuje naslednje informacije:

- podatke o članici UM, predvideni za notranjo institucionalno evalvacijo,
- kratko utemeljitev vloge,
- dokumentacijo za notranjo institucionalno evalvacijo imenovane članice UM,
- evidence, ki jih vodi na podlagi Zakona o visokem šolstvu in drugih zakonov, ter
- drugo dokumentacijo, za katero meni, da je potrebna za notranjo institucionalno evalvacijo.

4.2. Priprava notranje evalvacijske komisije na evalvacijski obisk

Članica UM, predvidena za notranjo institucionalno evalvacijo, v zahtevanem roku posreduje Službi za kakovost UM zahtevano dokumentacijo v petih izvodih. Vodja službe prispelo dokumentacijo pregleda in po en izvod dokumentacije posreduje članom notranje evalvacijske komisije.

Dokumentacija v prvi fazi obsega predvsem izjavo o poslanstvu in viziji, strateški načrt, letni program, letno poročilo, samoevalvacijsko poročilo, ankete o zadovoljstvu študentov (za zadnja tri leta) ter druge evidence, ki so v skladu z Zakonom o visokem šolstvu ter drugimi predpisi. Skladno z dogovorom in na enak način prejmejo evalvatorji v drugi fazi (približno mesec dni pred izvedbo evalvacijskega obiska) še izpolnjen vprašalnik *Pregledni vprašalnik za visokošolski zavod – priprava na notranjo evalvacijo*.

Naloga članov notranje evalvacijske komisije je, da prejeto gradivo preučijo in analizirajo. Prejeta dokumentacija je obsežna in zahteva popolno zbranost in osredotočenost evalvatorja na informacije o fakulteti. Določeni podatki se v posameznih delih dokumentacije podvajajo, določeni pa si občasno tudi nasprotujejo. Zelo dobrodošla je tudi uporaba interneta, saj lahko evalvatorji na spletni strani evalvirane fakultete marsikateri podatek preverijo, hkrati pa utegnejo priti tudi do nekaterih novih ugotovitev, ki iz prejete dokumentacije niso razvidna.

V okviru priprav notranje evalvacijske komisije na evalvacijski obisk se člani evalvacijskih komisij sestanejo trikrat, sklicuje pa jih vodja Službe za kakovost UM. Slednji je hkrati tudi član evalvacijske komisije, zadolžen za pripravo ustreznih delovnih gradiv, koordinator dejavnosti ter kontaktna oseba notranje evalvacijske komisije.

Člani evalvacijske komisije na svojem uvodnem srečanju izmenjajo svoje dosedanje izkušnje in razpravljajo o prejeti dokumentaciji. Po dogovoru si med seboj

razdelijo vloge in naloge, predvsem pa posamezna področja za temeljitejši pregled članice UM, predvidene za notranjo institucionalno evalvacijo, glede na merila:

- vpetost v okolje,
- delovanje visokošolskega zavoda,
- kadri,
- študenti,
- materialni pogoji (prostori, oprema, knjižnično-informacijska dejavnost in financiranje,
- zagotavljanje kakovosti, inovativnosti in razvojne naravnanosti.

Notranja evalvacijska komisija uskladi predlog datuma dvodnevnega obiska evalvacijske komisije na evalvirani fakulteti, ki ga vodja Službe za kakovost UM nato posreduje kontaktni osebi evalvirane fakultete v potrditev.

Člani evalvacijske komisije podpišejo izjavo o varovanju poslovnih podatkov evalvirane fakultete, s čimer se zavežejo, da bodo kot poklicno in poslovno skrivnost varovali vse poslovne podatke, s katerimi se bodo pri svojem delu seznanili. Podpisani je seznanjen in se zaveda, da se razkrivanje poslovnih podatkov nepooblaščenim osebam ali zloraba sankcionirata kot hujša kršitev delovnih obveznosti in kot kaznivo dejanje.

Vodja Službe za kakovost UM izdela predlog urnika obiska evalvacijske komisije na fakulteti, predvideni za notranjo institucionalno evalvacijo, in ga predstavi članom notranje evalvacijske komisije, nato pa posreduje v potrditev kontaktni osebi evalvirane članice UM.

Člani evalvacijske komisije na podlagi svojih dosedanjih ugotovitev (dokumentacija evalvirane članice UM in njena spletna stran) oblikujejo nabor vprašanj za posamezne pogovore po posameznih področjih ocenjevanja v okviru evalvacijskega obiska evalvirane fakultete in jih posredujejo predsedniku notranje evalvacijske komisije, ki pripravi enotno verzijo nabora vprašanj. Gre za pomemben segment v okviru priprav notranje evalvacijske komisije na evalvacijski obisk, saj se s tem izognemo nepotrebnemu podvajanju in primernejšemu oblikovanju vprašanj ter s tem bolj uigranemu nastopu članov notranje evalvacijske komisije ob evalvacijskem obisku.

4.3. Priprava evalvirane članice Univerze v Mariboru na evalvacijski obisk

Vodstvo članice UM, predvidene za notranjo institucionalno evalvacijo, o pričetku notranjega evalvacijskega postopka pisno obvesti predsednik KOKU. V dopisu obrazloži, da jo je za notranjo institucionalno evalvacijo imenovala KOKU ter da bo notranjo institucionalno evalvacijo izvedla neodvisna komisija evalvatorjev iz vrst zaposlenih na UM. V dopisu sta izpisana tudi naslednja sklepa KOKU:

- KOKU obvesti evalvirano članico UM, da ji v okviru določenega roka posreduje vlogo za pričetek notranjega evalvacijskega postopka,
- KOKU obvesti evalvirano članico UM, da ji v okviru določenega roka posreduje dokumentacijo za notranji evalvacijski postopek.

Evalvirana fakulteta imenuje kontaktno osebo, ki v nadaljevanju celotnega notranjega evalvacijskega postopka kontaktira s kontaktno osebo notranje evalvacijske komisije ter pojasnjuje morebitne nejasnosti pred in v času evalvacijskega obiska. Najprimernejši za kontaktno osebo je predsednik fakultetne komisije za kakovost.

Notranja evalvacijska komisija preko svoje kontaktne osebe posreduje članici UM, predvideni za notranjo institucionalno evalvacijo, naslednje predloge:

- predlog sestave notranje evalvacijske komisije,
- predlog datuma evalvacijskega obiska in
- predlog urnika evalvacijskega obiska.

Evalvirana fakulteta predloge obravnava in jih v primeru svojega strinjanja pisno potrdi.

Prav tako notranja evalvacijska komisija uskladi predlog urnika dvodnevnega obiska (posamezne termine intervjujev evalvatorjev z določenimi ciljnimi skupinami) na članici UM, predvideni za notranjo institucionalno evalvacijo, ki ga kontaktna oseba notranje evalvacijske komisije posreduje kontaktni osebi evalvirane članice UM, le-ta pa ga pisno potrdi. Urnik evalvacijskega obiska je za evalvirano članico UM zavezujoč do te mere, da mora v dogovorjenih terminih za posamezne pogovore zagotoviti prisotnost določenih ciljnih skupin svojih zaposlenih.

4.4. Dokumentacija za notranjo institucionalno evalvacijo

Evalvirana članica UM posreduje Službi za kakovost UM v zahtevanem roku z vlogo za pričetek notranjega evalvacijskega postopka tudi dokumentacijo za notranjo evalvacijo:

- letni program dela,
- letno poročilo,
- samoevalvacijsko poročilo,
- študentsko anketo za zadnja tri študijska leta,
- poslanstvo in vizijo,
- strateški načrt ter
- seznam evidenc, ki jih vodi na podlagi Zakona o visokem šolstvu in drugih zakonov.

V primeru, da članici UM manjka kakšen segment izmed navedene dokumentacije, lahko zapiše, da kakšnega dokumenta nima oziroma da ne obstaja. V nobenem primeru pa ni priporočljivo, da bi morebitno manjkajočo dokumentacijo članica UM izdelala "ad hoc", saj bi izkušen evalvator to bržkone hitro opazil.

V skladu z navedenim časovnim rokom evalvirana članica UM posreduje še izpolnjen vprašalnik *Pregledni vprašalnik za visokošolski zavod – priprava na notranjo evalvacijo*. Omenjeni vprašalnik predstavlja osrednji dokument pri notranji institucionalni evalvaciji. Zaradi obsežnosti in kompleksnosti dokumenta je evalvirani članici

UM dano več časa za izpolnitev vprašalnika, tako da ga izpolnjenega posreduje evalvatorjem običajno okoli mesec dni pred izvedbo evalvacijskega obiska.

Celotno dokumentacijo posreduje članica UM, predvidena za notranjo evalvacijo, v primerni obliki in v petih izvodih (po en izvod za vsakega izmed evalvatorjev).

4.5. Evalvacijski obisk

Evalvacijski obisk članice UM, predvidene za notranjo institucionalno evalvacijo, traja dva dni. Obisk notranje evalvacijske komisije na evalvirani fakulteti je namenjen temu, da evalvatorji preverijo dokaze in zapisane trditve, dopolnijo svojo že predhodno ustvarjeno sliko o fakulteti ter izvajanju njenih dejavnosti, hkrati pa tudi odpravijo morebitne dvome in nejasnosti, ko jih razpoložljiva dokumentacija glede določenega vprašanja ni povsem prepričala. Evalvatorji med evalvacijskim obiskom spoznajo postopek samoevalvacije in ukrepe za izboljšanje kakovosti, prepoznavajo primere dobre prakse, zaznavajo možnosti za izboljšanje metodologije, sočasno pa tudi občutijo vzdušje znotraj evalvirane fakultete.

Evalvacijski obisk je vnaprej dogovorjen z natančno izdelanim urnikom intervjujev, sestankov, odmorov … Evalvirana fakulteta se je že predhodno zadolžila, da bo v času dvodnevnega evalvacijskega obiska zagotovila udeležbo svojih zaposlenih ter študentov.

Prvi dan evalvacijskega obiska se prične s polurnim sestankom, ki mu prisostvujejo člani evalvacijske komisije in s strani evalviranje fakultete dekan, prodekani, tajnik, predsednik komisije za kakovost in predsednik študentskega sveta. Po uvodnih pozdravih in medsebojnem spoznavanju predsednik evalvacijske komisije v uvodnem nagovoru predstavi namen evalvacijskega obiska, dekan evalvirane fakultete pa izrazi pričakovanja glede rezultatov notranje institucionalne evalvacije.

V naslednji uri se člani evalvacijske komisije sprehodijo po fakulteti, ki jim jo običajno razkažeta njen dekan in kontaktna oseba. Na ta način evalvatorji spoznajo fakulteto, tako da si pridobijo bolj plastično predstavo o prostorskih zmožnostih, ki jih fakulteta nudi študentom in zaposlenim. Skupaj si ogledajo nekatere izmed predavalnic, sejnih sob, kabinetov in laboratorijev, seveda pa tudi knjižnico, referate, restavracijo ...

Po odmoru sledi pričetek pogovorov – intervjujev. Pri posameznih intervjujih lahko ostane evalvacijska komisija v polni sestavi ali pa se razdeli na dve skupini s po dvema ali tremi člani, vsaka izmed njih pa vodi vzporedne intervjuje v trajanju po 45 minut.

Posameznim intervjujem sledijo načeloma četrturni odmori. Evalvirana fakulteta predhodno zagotovi poseben prostor (npr. sejno sobo), kjer se člani notranje evalvacijske komisije zbirajo v času odmorov. Prostor mora biti zaradi nemotenega dela zaklenjen, v njem pa so evalvatorjem na voljo osvežilni napitki ter zagotovljen dostop

do interneta. V času odmorov med posameznimi intervjuji lahko evalvatorji nemoteno razpravljajo o sprotnih ugotovitvah.

Med evalvacijskim obiskom opravijo člani notranje evalvacijske komisije intervjuje, na katerih z evalvirane fakultete sodelujejo pedagoško in nepedagoško osebje ter študenti. Evalvatorji vodijo posamezne intervjuje z različnimi ciljnimi skupinami oziroma posamezniki, kot so: dekan, prodekani, tajnik, visokošolski učitelji, asistenti, mladi raziskovalci, podiplomski študenti, strokovno-tehnično osebje, člani komisije za kakovost, študenti nefunkcionarji ter študenti funkcionarji.

Med intervjuji evalvatorji križno postavljajo vnaprej pripravljena vprašanja svojim sogovornikom, pri čemer si odgovore skrbno zapisujejo. Običajno vsako izmed vprašanj zastavijo vsaj dvakrat, seveda ne istemu sogovorniku, temveč članom različnih ciljnih skupin evalvirane fakultete (npr. dekanu in študentom, pri čemer utegnejo biti odgovori različni oziroma celo protislovni). Evalvatorji morajo paziti, da istim sogovornikom ne zastavljajo ponavljajočih se vprašanj, da njihovi sogovorniki odgovarjajo na srž postavljenega vprašanja, in jih opozoriti v primeru, ko le-ti poskušajo evalvatorja "odpeljati na stranski tir". Posamezni intervjuji trajajo 45 minut, v praksi pa so običajno celo prekratki.

Drugi dan evalvacijskega obiska poteka podobno, s tem da se že takoj zjutraj nadaljujejo intervjuji. Po zadnjem imajo člani evalvacijske komisije daljši odmor, ki ga izkoristijo za pripravo na zaključni sestanek.

Ob koncu dvodnevnega evalvacijskega obiska sledi zaključni sestanek, na katerega so povabljeni vsi udeleženci posameznih intervjujev, pravzaprav vsi zaposleni na evalvirani fakulteti. Izmed študentov so seveda vabljeni predvsem tisti, ki so sodelovali v pogovorih z evalvatorji. Predsednik evalvacijske komisije ustno in v grobem predstavi vsebino poročila o notranji institucionalni evalvaciji in nekoliko podrobneje opažanja notranje evalvacijske komisije ter našteje nekatere izmed ugotovljenih prednosti in slabosti.

4.6. Poročilo o notranji institucionalni evalvaciji

Evalvatorji po opravljenem evalvacijskem obisku pričnejo pisati evalvacijsko poročilo. Svoje izsledke zapišejo po posameznih ocenjevanih poglavjih na podlagi izvorov informacij:

- predložene dokumentacije evalvirane fakultete,
- spletne strani evalvirane fakultete ter
- opravljenih intervjujev v sklopu evalvacijskega obiska.

Poročilo o notranji institucionalni evalvaciji je sestavljeno iz treh delov:

- povzetka (ki vsebuje tudi v alinejah zapisane ključne ugotovitve glede ugotovljenih prednosti oziroma pomanjkljivosti), kazala vsebine ter uvoda z opisom postopka izvedbe notranje evalvacije,

- ocene evalvirane fakultete s podrobnejšimi komentarji glede ugotovljenih prednosti, slabosti ter možnostih za izboljšanje po posameznih merilih ocenjevanja,
- zaključka s ključnimi poudarki iz poročila o notranji evalvaciji ter opisa izvedbe evalvacijskega obiska.

Vsak izmed članov notranje evalvacijske komisije je zadolžen za posamezna poglavja iz meril, po katerih je bila ocenjena evalvirana fakulteta. V okviru zaključnega evalvacijskega poročila so v vsakem poglavju uvodoma navedena merila za ocenjevanje vsakega posameznega vsebinskega sklopa. Temu sledi kratek opis opaženega stanja oziroma določenega poglavja, kakor je zanj evalvator pridobil informacije iz naštetih virov, ki podpirajo navedene trditve oziroma merila. Vsako poglavje zaključujejo v alinejah zapisane ugotovitve evalvatorjev: prednosti, pomanjkljivosti in priporočila za odpravo pomanjkljivosti (slednja izhajajo iz ugotovljenih pomanjkljivosti).

Notranja evalvacijska komisija ima po evalvacijskem obisku 30 dni časa, da izdela poročilo o notranji institucionalni evalvaciji, nato pa ga njen predsednik posreduje Službi za kakovost UM. S tem je delo evalvacijske komisije zaključeno.

Na podlagi priporočil za odpravo pomanjkljivosti, ki so jih evalvatorji zapisali v poročilo o notranji institucionalni evalvaciji in ki izhajajo iz poprej ugotovljenih pomanjkljivosti, vodstvo evalvirane fakultete izdela akcijski načrt korektivnih ukrepov.

4.7. Zaključek notranjega evalvacijskega postopka

Delo notranje evalvacijske komisije je zaključeno, ko njen predsednik (najkasneje v 30 dneh po opravljenem evalvacijskem obisku) uradno posreduje poročilo o notranji evalvaciji Službi za kakovost UM, ki ga nato posreduje dekanu evalvirane fakultete. Le-ta ima možnost, da v roku 15 dni predloži KOKU svoje morebitne pripombe. Dokument, ki vsebuje morebitne pripombe vodstva evalvirane fakultete, sicer ne more več vplivati na poročilo o notranji evalvaciji, služi pa lahko kot njegova dopolnitev.

Evalvirana fakulteta nato izdela akcijski načrt korektivnih ukrepov. Gre za izdelavo načrta dejavnosti, ki bodo pripomogle k odpravi pomanjkljivosti, zapisanih v evalvacijskem poročilu, kjer so evalvatorji v priporočilih za odpravo pomanjkljivosti že nakazali smernice in možnosti odpravljanja posameznih ugotovljenih pomanjkljivosti evalvirane fakultete. Ta načrt mora vsebovati tudi ukrepe, ki bodo pripomogli h krepitvi ugotovljenih prednosti evalvirane fakultete. V njem morajo biti navedeni terminski roki ter organi oziroma posamezniki, ki so odgovorni za uresničevanje zapisanih ukrepov. Uresničevanja akcijskega načrta morata nenehno spremljati tako senat evalvirane fakultete kot tudi njen dekan, ki je v skladu z zakonom odgovoren za kakovost na fakulteti.

Ko evalvirana fakulteta izdela akcijski načrt korektivnih ukrepov, ga posreduje Službi za kakovost UM. Dokumentacijo v zvezi z notranjo institucionalno evalvacijo na redni seji obravnavata najprej KOKU, zatem pa še Senat UM. Senatorjem ga

predstavita dekan evalvirane fakultete ter predsednik KOKU. Potem ko je Senat UM gradivo sprejel, je notranji evalvacijski postopek zaključen.

Najkasneje po preteku leta dni od opravljene notranje institucionalne evalvacije Služba za kakovost UM pozove predstavnika evalvirane fakultete v KOKU, da v okviru njene redne seje poroča o uresničevanju akcijskega načrta korektivnih ukrepov.

4.8. Povratne informacije o opravljeni notranji institucionalni evalvaciji

Na UM smo že od samega pričetka projekta notranjih institucionalnih evalvacij menili, da bo izvedba le-teh na posameznih članicah UM izredno dobrodošla v smislu njihovega nadaljnjega razvoja. Opravljene notranje institucionalne evaluacije so bile po splošni oceni vseh vpletenih zelo uspešne ter izvedene v obojestransko zadovoljstvo. Zaradi potrditve o pravilnosti usmeritve celotnega projekta smo na UM želeli zgoraj navedeno tudi argumentirati.

Služba za kakovost UM takoj po zaključenem evalvacijskem obisku posreduje evalvirani članici UM dva anketna vprašalnika: prvi je namenjen vodstvu fakultete, drugi pa študentom, ki so sodelovali v intervjujih. Na podlagi obeh izpolnjenih vprašalnikov prejme KOKU dragocene povratne informacije in jih analizira ter se izogne morebitnim ponavljajočim se napakam pri izvedbi nadaljnjih notranjih evalvacij. Po dveh opravljenih notranjih institucionalnih evalvacijah sta bila tudi omenjena anketna vprašalnika analizirana in tudi dopolnjena.

5. Pregled opravljenih notranjih institucionalnih evalvacij na Univerzi v Mariboru

Slovenski nacionalni evalvacijski organ od leta 2006 izvaja zunanje institucionalne evalvacije v slovenskem visokošolskem prostoru. Doslej so bile zunanje institucionalne evalvacije opravljene le na štirih izmed članic UM (Fakulteta za zdravstvene vede – 2006, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko – 2008, Filozofska fakulteta – 2009, Fakulteta za strojništvo – 2009). Na sedmih preostalih je KOKU doslej izvedla tudi notranje institucionalne evalvacije. Neodvisna komisija evalvatorjev je pilotni projekt izvedla na Pravni fakulteti (2008) in ga nadaljevala na Fakulteti za gradbeništvo ter Fakulteti za kmetijstvo in biosistemske vede (2009), na Fakulteti za varnostne vede in Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo (2010) ter Fakulteti za organizacijske vede in Ekonomsko-poslovni fakulteti (2011). V letu 2012 sta predvideni notranji evalvaciji Pedagoške fakultete in Medicinske fakultete.

Po doslej opravljenih notranjih evalvacijah smo ugotovili, da se je stanje na področju menedžmenta kakovosti na evalviranih fakultetah izboljšalo, predvsem pa se

je vzpostavilo zavedanje o pomenu kakovosti vseh zaposlenih na vseh področjih visokošolske dejavnosti.

V veliki meri gre zasluga za to notranjim evalvacijam, ki so pri zaposlenih na evalviranih fakultetah vzbudile zavest po kakovostnejšem delu, pri vodstvih fakultet zavedanje po potrebni vpeljavi sistema menedžmenta kakovosti ter želje in volje po vpeljavi vsakodnevnega izboljševanja kakovosti. Prav nezavedanje oziroma nepoznavanje pomena kakovosti sta bila namreč tista vzroka, ki sta botrovala relativno slabemu stanju na področju menedžmenta kakovosti na nekaterih fakultetah.

6. Sklep

V raziskavi je predstavljeno uvajanje menedžmenta kakovosti v visokem šolstvu, podrobneje pa je prikazan model notranje institucionalne evalvacije na članici UM.

V raziskavi smo dosegli zastavljene cilje:

- analizirali in razvili smo potek notranje evalvacije visokošolskega zavoda na UM,
- izdelali smo model notranje evalvacije visokošolskega zavoda, njegovo predhodno načrtovanje ter naknadno analiza,
- definirali smo postopke priprave na notranjo evalvacijo, evalvacijski obisk notranje evalvacijske komisije ter druge aktivnosti z vidika presojanega visokošolskega zavoda kot tudi z vidika notranjih presojevalcev.

V raziskavi so se potrdile zastavljene delovne predpostavke:

- s pomočjo modela notranjih institucionalnih evalvacij članic UM se bodo izboljšali njihovi procesi menedžmenta kakovosti,
- članice UM bodo model notranje institucionalne evalvacije lahko uporabile pri pripravi dejavnosti, povezanih tako z notranjo kot tudi zunanjo institucionalno evalvacijo,
- model bo prispeval k boljši pripravljenosti članic UM pred obveznim cikličnim zunanjim preverjanjem kakovosti nacionalnega evalvacijskega organa – zunanjimi evalvacijami.

Pri oblikovanju trditev je bila izvedena raziskava na praktičnem primeru notranje evalvacije. Še posebej so izpostavljene spoznanja in izkušnje avtorja, ki je sodeloval v projektu od faze njegovega načrtovanja preko izvedbe do oblikovanja zaključkov. V raziskavi je pojasnjena utemeljenost vpeljave notranjih institucionalnih evalvacij na UM, saj so dobra podlaga za neodvisno zunanjo institucionalno evalvacijo.

Razviti model predstavlja specifično rešitev za UM glede na njeno sestavo, organizacijo in vsebino dela. Model je zanimiv tudi za druge javne zavode v RS, ker ga bodo lahko uporabljali pri pripravi dejavnostih, povezanih z zunanjo institucionalno

evalvacijo ter širše v okviru dejavnosti menedžmenta kakovosti. Skrb za kakovost ni sama sebi namen, pač pa samoumeven del sleherne aktivnosti na UM.

Miha Pauko, M.A., Franc Čuš, Ph.D., Boštjan Gomišček, Ph.D.

The model of the internal institutional evaluations at the University of Maribor

The University of Maribor (UM), which was established in 1975, is the second largest Slovene university. Approximately 20,000 students attend this educational institution with 18 faculties.

Quality is being monitored by the Quality Assessment Committee that requires university members to conduct self-evaluations on a yearly basis (since 2000).

In 2008, the Quality Assessment Committee proposed internal institutional evaluations within the framework of the University. These evaluations are part of the preparations for external evaluations conducted by expert groups appointed by the national evaluation body.

In terms of content and implementation, internal evaluations may be similar to external ones:

- *Evaluators apply the same criteria (national evaluation criteria).*
- *Higher education institutions must prepare the same documentation for both external and internal evaluators.*
- *Evaluators must undergo specialized training.*
- *One of the committee members must be a student.*
- *Evaluation visits at higher educational institutions are conducted in the same manner.*
- *The report of the evaluation committee is compiled in the same manner.*
- *The management of the evaluated higher education institution has the opportunity to comment the final evaluation report.*
- *Evaluation reports must be published.*

However, internal institutional evaluations differ from external ones in the following aspects:

- *The QAC proposes the university member to be internally evaluated.*
- *Internal evaluators are employees and students of the University of Maribor as opposed to external evaluators, who are not employed at the university in question.*
- *Internal evaluators are appointed by the Rector of the University of Maribor as opposed to external evaluators who are appointed by the national evaluation body.*
- *One external evaluator must come from abroad.*
- *No preliminary visit is conducted prior to the internal evaluation.*

Since internal institutional evaluations have been conducted to the general satisfaction of all stakeholders, we have designed an internal institutional evaluation model. An overview of individual procedures is presented next: initiation of the internal evaluation procedure, selecting candidates for evaluators, adopting evaluation criteria, training candidates, appointing the internal evaluation committee, committee's preparations for the evaluation visit, university member's preparations for the evaluation visit, evaluation visit, conducting the internal institutional evaluation, completing the internal evaluation procedure.

The university member to be evaluated must complete the Internal Institutional Evaluation Form containing the following elements: data on the university member, brief rationale, documentation, records kept in accordance with the Higher Education Act and related laws, other documents required for internal evaluation.

Internal evaluators must review and analyse the documents and assign tasks, esp. relevant fields, in accordance with national criteria: integration into the environment, operation of the higher education institution, staff, students, material conditions (premises, equipment, library and information services, funding, quality assurance, innovation and development efforts).

The university member must submit the following documents to the Quality Assurance Office: annual work programme, annual report, self-evaluation report, student survey for the past three academic years, mission and vision, strategic plan, list of records kept in accordance with the Higher Education Act and other laws, questionnaire for higher education institutions – preparations for the internal evaluation.

The evaluation visit lasts for two days. The internal evaluation committee must review the supporting documents, check statements and resolve ambiguities if the supporting documents are not convincing enough. During the visit, evaluators must be informed of the self-evaluation procedure, measures for quality improvement and examples of good practice. In addition, they have the opportunity to identify room for improvement and get the feeling of the general atmosphere at the institution.

The evaluation visit is agreed in advance by means of a detailed interview schedule. The evaluated university member must ensure the presence of both employees and students during the visit.

Internal evaluators conduct interviews with teaching and non-teaching staff and students as well. Interviews are conducted with different target groups or individuals, such as the dean, vice deans, chief secretary, teachers, teaching assistants, early-stage researchers, undergraduate and graduate students, professional and support staff, members of quality committees and student representatives.

A follow-up meeting with all interviewees is organized after the visit. The chairman of the evaluation committee briefly presents the findings included in the internal evaluation report and discusses the person's strengths and weaknesses.

Evaluators must compile an evaluation report consisting of the following parts:

- *abstract (including the key findings concerning strengths and weaknesses), table of contents, introduction with a description of the internal evaluation procedure,*
- *grades of the evaluated university members with detailed comments on their strengths, weaknesses and room for improvement,*
- *conclusion with emphasis on the findings included in the internal evaluation report and description of the evaluation visit.*

The work of the internal evaluation committee is finished after the chairman has submitted the internal evaluation report to the Quality Assurance Office, which forwards it to the dean of the evaluated university member.

The university member must draw up an action plan containing corrective measures in order to overcome the weaknesses indicated in the evaluation report. The action plan must also include measures to enhance the established strengths, deadlines and names of individuals responsible for introducing the described measures. Both the senate and the dean of the university member must oversee the implementation of the action plan.

The action plan must be forwarded to the Quality Assurance Office. Documents concerning the internal evaluation are first reviewed by the Quality Assessment Committee and then by the Senate of the University of Maribor, which closes the evaluation procedure.

At the seven faculties where internal evaluations have been conducted (from 2008), quality management has improved considerably. The evaluation procedure has in particular encouraged the awareness of the importance of quality assessment.

The following objectives have been achieved:

- *We have developed and analysed the conduct of internal institutional evaluations.*
- *We have drafted, designed and analysed the internal institutional evaluation model*
- *We have established the preparation procedure for the internal evaluation, evaluation visit and other activities with regard to both the university members and evaluators.*

The study confirmed the following working hypotheses:

- *By means of the internal institutional evaluation model, quality management procedures will be improved.*
- *University members will be able to adopt the internal evaluation model for activities related to external evaluations.*
- *With the help of this model, university members will be better prepared for external evaluations.*

The designed model represents a university-specific solution, which takes into account the institution's composition, organisation and activities. The model, however, may just as well be adopted by other Slovene public institutions conducting various activities related to external evaluations and quality management.

LITERATURA

1. Čuš, F., Pauko, M. (2007). Organizacija in izvedba pilotnih zunanjih evalvacij kakovosti visokošolskih zavodov. Portorož: 26. mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti Ustvarjalna organizacija.
2. Evropski visokošolski prostor – doseganje ciljev. (2005). Bergen: Komunike konference evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo.
3. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Pridobljeno dne 10.04.2012 s svetovnega spleta: http://www.enqa.eu.
4. Kump, S., Mihevc, B., Arčon, I., Trunk Širca, N., Golob, A., Stajnko, R., Pauko, M. (2004). Ljubljana: Zagotavljanje kakovosti v slovenskem visokem šolstvu v kontekstu mednarodne primerljivosti (zaključno poročilo projekta).
5. Marolt, J., Gomišček, B. (2005). Management kakovosti. Kranj: Moderna organizacija.
6. Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2010). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, št. 95/2010.
7. Petković, D. (2009). Prilog razvoju sistema upravljanjem kvalitetom u visokom obrazovanju kroz izvođenje internih i eksternih evaluacija. Neum: 6. naučno-stručni skup sa međunarodnim učešćem Quality 2009.
8. Pravilnik o postopku samoevalvacije in evalvacije univerze in njenih članic ter o sestavi in številu članov komisije za ocenjevanje kakovosti univerze. (2006). Maribor: Obvestila Univerze v Mariboru, XXIV–1.
9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Helsinki 2008 Pridobljeno dne 12.04.2012 s svetovnega spleta: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf.
10. Rozman, I., Stajnko, R., Pauko, M. (2001). Evropska dimenzija kakovosti visokega šolstva v Sloveniji, Razvoj visokega šolstva v Sloveniji: zbornik referatov s posveta. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.

Mag. Miha Pauko (1965), vodja Službe za kakovost, Univerza v Mariboru.
Naslov: Kersnikova 1, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 031 72 36 37
E-mail: miha.pauko@uni-mb.si

Dr. Franc Čuš (1953), redni profesor za obdelovalne tehnologije in sisteme na Fakulteti za strojništvo Univerze v Mariboru.
Naslov: Terčeva 29, 2000 Maribor, SI; Telefon (+386) 051 68 59 65
E-mail: franc.cus@uni-mb.si

Dr. Boštjan Gomišček (1961), izredni profesor za management kakovosti na Fakulteti za organizacijske vede Univerze v Mariboru.
Naslov: Vršiška 75, 4280 Kranjska Gora, SI; Telefon: (+386) 040 42 66 42
E-mail: bostjan.gomiscek@fov.uni-mb.si

Izdajatelji *Published by*
□ Pedagoška obzorja d.o.o. Novo mesto
□ Pedagoška fakulteta Ljubljana
□ Visokošolsko središče Novo mesto

Glavni in odgovorni urednik *Editor-in-Chief*
□ Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial Board*
□ Dr. Jana Goriup, Maribor, Slovenija
□ Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvaška
□ Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
□ Dr. Nikola Petrov, Skopje, Makedonija
□ Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Ljubljana, Slovenija
□ Dr. Jasmina Starc, Novo mesto, Slovenija
□ Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Huelva, Španija
□ Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija
□ Dr. Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana, Slovenija
□ Dr. Maria Wedenigg, Celovec, Avstrija

Tehnični urednik *Technical Editor*
□ Boštjan Blažič

Lektor *Proofread by*
□ Peter Štefančič

Prevodi *Translated by*
□ Mag. Neža Rojko

Naslov uredništva in uprave *Editorial Office and Administration*
□ Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija

Spletna stran revije *Website of the Journal*
□ http://www.pedagoska-obzorja.si/revija

Elektronski naslov *E-mail*
□ urednistvo@pedagoska-obzorja.si, editorial.office@didactica-slovenica.si

Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v
Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in
□ Social Sciences Citation Index®, Social Scisearch®, Journal Citation Reports / Social Sciences Edition (Thomson Reuters services)
□ American Psychological Association (PsycINFO)
□ International Bibliography of Periodical Literature / Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenshaftlischer Zeitschiftenliteratur (IBZ)
□ Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenshaftlischer Literatur (IBR)
□ Elsevier Bibliographic Databases (SCOPUS, Embase, Engineering Village, Reaxys)
□ Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Izdajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.
The publication of the Journal is co-financed by the Public Research Agency of the Republic of Slovenia.

Naklada *Circulation*
□ 500

Tisk *Printed by*
□ Littera picta d.o.o. Ljubljana

NAVODILA AVTORJEM

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, znanstvena revija za didaktiko in metodike, objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednje kategorije: izvirni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek in strokovni članek.

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo oziroma odgovorni urednik. Članki, ki so objavljeni, so recenzirani.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih člankov upoštevajo naslednja navodila:

1. Članke v tiskani obliki z vašimi podatki in povzetkom v skladu z navodili pošiljajte na naslov: Uredništvo revije Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija. Članke sprejemamo tudi po elektronski pošti na elektronski naslov uredništva. Prejetega gradiva ne vračamo.
2. Članek s povzetkom priložite na ustreznem podatkovnem mediju (disketi, kompaktnem disku CD/DVD). Ime datoteke članka naj bo priimek avtorja ali naslov članka – kar naj bo tudi jasno označeno tudi na poslanem podatkovnem mediju. Članek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Microsoft Word. V primeru, da nam članek posredujete izključno v elektronski obliki, nam morate poslani material posredovati tudi v PDF obliki.
3. Znanstveni članki lahko obsegajo do 30.000 znakov.
4. Vsak članek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, domači naslov, številko telefona, naslov članka, akademski in strokovni naslov, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov. V primeru, da je avtorjev več, se na list napiše zahtevane podatke za vsakega avtorja posebej. Vodilni avtor mora biti med avtorji napisan na prvem mestu.
5. Znanstveni in strokovni članki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 1.200 znakov s presledki) in v angleškem jeziku. Povzetek in ključne besede naj bodo napisani na začetku članka. Priložiti je treba tudi razširjeni povzetek (7.000 znakov s presledki) v angleškem jeziku.
6. Tabele in slike naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike naj bodo tudi priložene kot samostojne datoteke v ustreznem slikovnem (jpeg, tif), oziroma vektorskem (cdr, eps) zapisu v ločljivosti vsaj 300 pik na palec (oziroma v obliki, ki bo primerna za ustrezno nadaljnjo tehnično pripravo ali dodelavo za tisk). Na slikovno gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, posebej ne opozarjamo in ga v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpustimo.
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev in sicer:
   - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
   - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmčnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, št. 5, str. 3.
   - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne (in ne osnovne) spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Brcar, P. (2003). Kako poskrbeti za zdravje šolarjev. Inštitut za varovanje zdravja RS. Pridobljeno dne 20.08.2008 s svetovnega spleta: http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf.

Za vsa dodatna pojasnila ter informacije glede priprave in objave člankov, za katere menite, da niso zajeta v navodilih, se obrnite na glavnega in odgovornega urednika. Za splošnejše informacije ter tehnično pomoč pri pripravi članka pa se lahko obrnete na uredništvo oziroma na naš elektronski naslov urednistvo@pedagoska-obzorja.si.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, a scientific journal for the didactics and methodology, publishes papers that are classified into the following categories: original scientific papers, review papers and professional papers.

The category of the paper is proposed by the author, whereas the final assessment is based on peer reviewed and made by the Editor-in-Chief. The published papers are reviewed.

In the preparation of scientific paper, please observe the following instructions:

1. Papers in printed form with your details and the abstract in accordance with the instructions should be sent to the Editorial Board of Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenia. We also accept papers sent to our email address. The material received will not be returned.
2. The paper and the abstract should be submitted on the relevant data media (diskettes, compact disk CD/DVD). The file name should include the surname of the author or the title of the paper – which should also be clearly marked on the data media. The paper should be written with Microsoft Word text editor. If the paper is sent only in electronic form (not in printed form as well), is should also be sent in PDF format.
3. Scientific papers may include up to 30,000 characters.
4. Each paper should have a cover page on a separate sheet, containing the author's name and surname, year of birth, home address, telephone number, title, academic and professional title, the address of the institution where the author works and the email address. If there are several authors, the form should include the required information for each author separately. The primary author must be written in the first place.
5. Scientific and professional papers should have an abstract in Slovene (up to 1,200 characters with spaces) and English. The abstract and key words should be written at the beginning of the paper. There should also be an extended abstract (7,000 characters with spaces) in English.
6. Tables and figures should be included in the text where they belong. As separate files, images should also be attached in the corresponding image (jpeg, tif) or vector (cdr, eps) format with the resolution of at least 300 dots per inch (or in a form appropriate for further technical preparation or print processing). Images that do not meet the minimum requirements shall be omitted in the final technical preparation of the Journal.
7. The list of references should be arranged in the alphabetical order of authors as follows:
   - For books: the author's surname and name, year of publication, title, place, publisher. For example: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
   - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title of the journal, volume, number, pages. For example: Strmčnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, No. 5, p. 3.
   - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title, information about the book or the journal, pages. For example: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, pp. 234-247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (Kroflič, 1997, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Kroflič, 1997).
9. In the case of online references, it is compulsory to state the exact (rather than basic) website together with the title of the document and the date of extracted information. For example: Brcar, P. (2003). How do the health of schoolchildren. Institute of Public Health. Retrieved on 20 August 2008 from http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf.

For any further clarification and information regarding the preparation and publication of papers that are not included in these instructions, please contact the Editor-in-Chief. For any information and technical assistance in preparing the paper, please contact the Editorial Office or submit your questions to the email address editorial.office@didactica-slovenica.si.