



DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

UDK 371/372
ISSN 0353-1392

2013 letnik 28

1

Izdajatelj *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, Hrvatska
- 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*

- Tina Banfi

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 sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ)
- Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur (IBR)
- Elsevier Bibliographic Databases (SCOPUS, Embase, Engineering Village, Reaxys)
- Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Izdavanje revije financira 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*

- 450

Tisk *Printed by*

- Littera picta d.o.o. Ljubljana

VSEBINA

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Martina Berlič	3 STARI STARŠI V PROCESU VZGOJE
Dr. Zlatka Cugmas	18 PREPRIČANJA STARŠEV O ISTOSPOLNEM STARŠEVSTVU
Tomaž Petek	32 VLOGA IN POLOŽAJ SLOVENŠČINE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU
Urška Repinc, dr. Ivanka Stričević	45 BRANJE JE POMEMBNO
Andreja Drašler Zorič	57 POGOSTOST PRIPOVEDOVANJA ZGODB PRI POUKU ANGLEŠČINE NA ZGODNJI STOPNJI
Dr. Dragan Potočnik	71 SLIKOVNI VIRI IN POUK ZGODOVINE
Dr. Milenko Kundačina, dr. Radmila Nikolić	86 MNENJA RAZREDNIH UČITELJEV O USTVARJALNOSTI PRI POUKU
Dr. Jelena Maksimović	100 DEJAVNIKI, KI MOTIVIRAJO UČITELJE ZA STROKOVNO IZPOPOLNJEVANJE
Mag. Ristić Igor, dr. Radosav Dragica	117 PREVERJANJE ZNANJA S SISTEMI ZA ELEKTRONSKO IZOBRAŽEVANJE
Dr. Slavko Cvetek	130 TEORIJA KONSTRUKTIVNE PORAVNAVE IN IMPLIKACIJE ZA VISOKOŠOLSKI KURIKULUM

2013 volume 28

1

DIDACTICA
SLOVENICA

pedagoška obzorja

scientific journal for didactics

CONTENTS

- | | | |
|---|------------|--|
| Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D.,
Martina Berlič | 3 | GRANDPARENTS IN THE PROCESS OF
EDUCATION |
| Zlatka Cugmas, Ph.D. | 18 | PARENTS' BELIEFS ABOUT SAME-SEX
PARENTING |
| Tomaž Petek | 32 | THE ROLE AND POSITION OF THE SLOVENE
LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL PROCESS |
| Urška Repinc,
Ivanka Stričević, Ph.D. | 45 | READING MATTERS |
| Andreja Drašler Zorič | 57 | THE USE OF STORYTELLING IN TEACHING
ENGLISH AT PRIMARY LEVEL |
| Dragan Potočnik, Ph.D. | 71 | VISUAL SOURCES IN TEACHING HISTORY |
| Milenko Kundačina, Ph.D.,
Radmila Nikolić, Ph.D. | 86 | TEACHERS' OPINIONS AND ATTITUDES
ABOUT CREATIVITY IN TEACHING |
| Jelena Maksimović, Ph.D. | 100 | FACTORS OF TEACHERS' MOTIVATION FOR
PROFESSIONAL ADVANCEMENT |
| Ristić Igor, M.A.,
Radosav Dragica, Ph.D. | 117 | KNOWLEDGE ASSESSMENT BY ELECTRONIC
LEARNING SYSTEMS |
| Slavko Cvetek, Ph.D. | 130 | THE THEORY OF CONSTRUCTIVE ALIGNMENT
AND IMPLICATIONS FOR THE HIGHER
EDUCATION CURRICULUM |

Stari starši v procesu vzgoje

Pregledni znanstveni članek

UDK 373:316.47-055.53

KLJUČNE BESEDE: stari starši, vnuki, družina, vzgoja, medgeneracijski odnosi

POVZETEK – V prvem delu prispevka je predstavljena vloga starih staršev v sodobni družbi. Posebno pozornost namenjamo izsledkom raziskav, ki predstavljajo medgeneracijske odnose med starimi starši in vnuki. V drugem delu prispevka predstavljamo empirično raziskavo, izvedeno na vzorcu naključno izbranih 103 učencev osnovnih šol. Zanimalo nas je, kako pogoste stike imajo anketiranci s starimi starši, kako ocenjujejo kakovost stikov z njimi in kakšno je njihovo splošno mnenje o starih starših. Rezultati so pokazali, da imajo učenci pogoste stike s svojimi starimi starši, pri čemer so le-ti pogostejši s starimi starši po materini strani. Kakovost stikov s starimi starši je visoko ocenjena. Večina anketirancev ocenjuje pomoč, ki jo nudijo stari starši, kot pomoč pri premagovanju težav in ovir v življenju, s katerimi se soočajo, in ne kot vpletanje v njihovo zasebnost. Pozitiven donos do starih staršev nakazujejo tudi naslednji pogosto izbrani odgovori: mehka roka, sladkarije, počitnice in pravljice.

Review scientific paper

UDC 373:316.47-055.53

KEYWORDS: grandparents, grandchildren, family, education, intergenerational relations

ABSTRACT – The first part of the article presents the role of grandparents in contemporary society. Particular attention is paid to outcome research, representing intergenerational relationships between grandparents and grandchildren. The second part of the article presents an empirical study conducted on a sample of 103 randomly selected elementary school pupils. We wanted to know how frequent is their contact with grandparents, how they assess the quality of contact with them and what do they think of their grandparents overall. The results showed that pupils have frequent contact with their grandparents. Nonetheless, the contact is more frequent with grandparents on the mother's side. Contact with grandparents is highly estimated. Most pupils consider the support offered by their grandparents as assistance in overcoming difficulties and obstacles in life, they do not experience it as an invasion of their privacy. Frequently selected answers such as soft touch, candy, holidays and fairy tales also indicate positive relations between grandparents and grandchildren.

1. Uvod

Razvoj družbe nasploh je prinesel veliko sprememb tudi na področju družinskih odnosov. Na vlogo starih staršev je vplivala vrsta dejavnikov, še zlasti pa urbanizacija, spreminjanje bivalnih pogojev (majhna stanovanja v blokovskih naseljih), rast življenjskega standarda mladih, zaposlovanje žensk, v državah vzhodnega bloka pa tudi prepričanje, da so stari starši "zastareli" in "nazadnjaški". Vse bolj se je začel uveljavljati slog dvogeneracijske družine, družine, ki jo sestavljajo le starši in otroci.

Na spremembe znotraj družine vplivajo mnogi dejavniki, kot npr.: fenomen podaljševanja mladosti, latentna faza odraščanja, naraščanje števila razvez in s tem povezano reorganiziranje družin, družbena percepcija starosti in staranja (Švab, 2001,

str. 46). Naštete spremembe nakazujejo skupno smer razvoja zahodnih družb, pri čemer ekonomske in kulturne značilnosti posameznih držav narekujejo tempo in intenziteto spreminjanja. Vse te spremembe vplivajo na dinamiko družine in posledica teh sprememb je pluralizacija družinskih oblik. Nuklearna družina iz petdesetih in šestdesetih let, s katero se primerjajo nove oblike družin, je dobila nove podobe: istospolne družine, kohabitacije (obdobje skupnega življenja pred poroko), ločene družine, enostarševske, reorganizirane (tudi združene) in etnično mešane družine. Vse te nove oblike delujejo kot nuklearne družine, v katerih veljajo nove dinamike in delujejo na nov način. Kljub novim strukturam družine pa vloga starih staršev v večji meri ostaja nespremenjena: varstvo vnukov, podpora in pomoč staršem tako v čustvenem kot materialnem smislu.

Žorž (2006) pravi, da ne pozna ničesar bolj tipično človeškega, kot je vloga starih staršev. Nobena živalska vrsta ne pozna dejavne vloge starih staršev. Stari starši so torej nekaj tipično človeškega, nekaj, kar je značilno samo za človeka, saj družine potrebujejo družine, starši pa potrebujejo starše.

V zadnjem desetletju ali dveh smo priča nekakemu “prebujanju” starega starševstva. V zvezi s tem Žorž (2006) navaja podatek iz Zahodne Virginije, kjer so že leta 1970 začeli s prizadevanji, da bi staremu starševstvu dali večji družbeni poudarek. Z veliko volje in vztrajnosti so leta 1973 razglasili “dan starih staršev” (grandparents day), ki se je ohranil vse do danes. Avtor tudi navaja, da je po podatkih ameriškega Grandparent Resource Center (Centra za starostarševstvo) v ZDA kar 5,5 milijona otrok do 18 let (ali vsak deseti otrok!), za katere skrbijo stari starši v celoti. Tak podatek seveda pojasni, zakaj je starostarševstvo v ZDA tako jasno priznано za pomembno. Podobne ustanove zasledimo tudi v Združenem kraljestvu, kjer z organizacijo “Grandparents plus” opozarjajo na vlogo starih staršev. Po njihovih podatkih več kot polovica vseh oblik otroškega varstva vključuje stare starše in kar 78 odstotkov otrok doživlja stare starše kot zelo pomembne osebe v svojem življenju.

O pomembni vlogi starih staršev pri vzgoji najmlajših govorijo ugotovitve domače raziskave avtoric Kanjuo-Mrčela in Černigoj Sadar (2004). V raziskavo so vključili le vzorec staršev, ki imajo otroke mlajše od 7 let. Ugotovitve kažejo, da imajo stari starši pomembno vlogo pri vzgoji in varstvu najmlajših.

Zanimive so tudi ugotovitve raziskave, ki so jih izvedli Höpflinger, Hummel in Hugentobler (2006). Avtorji so ugotovili, da je za medgeneracijske odnose v Švici značilno zlasti dvoje: daljša življenjska doba, ki jo preživijo skupaj, ter nizka stopnja bivanja v skupnem gospodinjstvu. Avtorji so nadalje ugotavljali, kakšne lastnosti pripisujejo vnuki starim staršem. Pokazalo se je, da imajo o njih pozitivno podobo – večino so imeli za radodarne, ljubeče, družabne, šaljive in tolerantne. Le manjši del starih staršev so označili kot stroge, nepotrpežljive, skopuške in staromodne. V tem pogledu je opaziti razlike med spoloma: babice so v večji meri označevali za ljubeče in radodarne, dedke za bolj stroge in nepotrpežljive. Prav tako so ugotovili, da so medgeneracijski pogovori odvisni od pogostnosti stikov in geografske oddaljenosti,

najbolj intenzivni so s starimi starši, ki se živo zanimajo za življenje svojih vnukov in upoštevajo njihovo mnenje.

Stari starši ostajajo pomemben del družine in predstavljajo povezavo med preteklostjo in prihodnostjo. Vloga starega starševstva je zelo pomembna za posameznika, saj prinaša močan občutek koristnosti in smisla. Stik z vnuki pomeni, da bodo stari starši živeli naprej tudi po svoji smrti, da bo njihov "vpliv" ostal v tej družini, da ostajajo v družini prisotni. Vnuki olajšajo starejši generaciji tudi misel na smrt, saj pomenijo prihodnost, ki daje občutek, da se bo življenje nadaljevalo. Hkrati s tem vnuki omogočajo starim staršem, da ostanejo vitalni, v stiku s časom in miselno ter čustveno sveži. Preko vnukov stari straši spoznavajo novosti, ki jih prinaša čas, in ostajajo vključeni v širši tok življenja. Bolj kot so stari starši vključeni v življenje in varstvo vnukov, večjo varnost nudijo vnukom v prvih letih življenja, saj jim dajejo občutek, da ostajajo v družini, tudi kadar so starši v službi (Newman in Newman, 2009).

2. Metodologija

Namen raziskave

Ker o medgeneracijskem vplivu starih staršev na otroka vse premalo govorimo, smo se odločili proučiti, kakšno vlogo imajo stari starši v procesu vzgoje. Želeli smo ugotoviti pogostost in kakovost stikov med starimi starši in njihovimi vnuki. Zanimalo pa nas je tudi, kakšne značilnosti anketiranci pripisujejo starim staršem. V okviru tega smo želeli ugotoviti obstoj razlik v oceni učencev glede na stratum šole (mesto – podeželje).

Postavili smo si splošno hipotezo: da imajo učenci redne in stalne stiki s starimi starši, da so stiki med njimi kakovostni in da učenci pripisujejo starim staršem pozitivne lastnosti.

Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

V raziskavo so bili kot neslučajnostni priložnostni vzorec zajeti učenci 6. razredov osnovnih šol iz severovzhodne Slovenije. Sodelovali so 103 naključno izbrani učenci, od tega 48 (46,6%) deklic in 55 (53,4%) dečkov. 47 (45,6%) učencev obiskuje osnovno šolo na podeželju, 56 (54,4%) pa osnovno šolo v mestu.

Postopek zbiranja podatkov

S pomočjo literature smo sestavili vprašalnik in ankete razdelili učencem 6. razredov osnovnih šol. V prvem delu anketnega vprašalnika so bila vprašanja o objektivnih dejstvih (spol, lokacija šole), nato pa so sledila vprašanja o pogostosti stikov, medsebojnem razumevanju in oceni kakovosti le-teh o tem, kakšne lastnosti pripisujejo starim staršem.

Postopek obdelave podatkov

Dobljene empirične podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS. Za preizkušanje odvisnih zvez med spremenljivkami smo uporabili χ^2 -preizkus.

3. Rezultati z razpravo

3.1. Pogostost stikov s starimi starši

Rezultati anketnega vprašalnika kažejo, da je število učencev, ki imajo redne stike s svojimi starimi starši, večje od števila učencev, ki imajo z njimi neredne stike ali jih sploh nimajo. Tabela 1 podrobneje prikazuje dobljene rezultate.

Tabela 1: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) učencev po pogostnosti stikov s starimi starši

	Mamina mama		Mamin oče		Očetova mama		Očetov oče	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Redni stiki – več kot 1x tedensko	73	70,9	51	49,5	58	56,3	32	31,1
Neredni stiki ali brez stikov	16	15,5	21	20,4	18	17,5	24	23,3
Ne živijo več	14	13,6	31	30,1	27	26,2	47	45,6
Skupaj	103	100	103	100	103	100	103	100

Podatki kažejo, da ima večina učencev redne stike s svojimi starimi starši. Najpogosteje se srečujejo z mamino mamo (70,9%), potem z očetovo mamo (56,3%). Sledijo stiki z maminim očetom (49,5%) in z očetovim očetom (31,1%). Vendar je treba upoštevati, da je tu največji odstotek učencev (45,6%), ki dedka po očetovi stani nima več. Učenci imajo več babic kot dedkov, kar tudi sicer kažejo demografski podatki o življenjski dobi (Žorž, 2006, str. 40).

Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotki (f%) učencev po pogostosti stikov s starimi starši glede na stratum osnovne šole.

		<i>Podeželska šola</i>		<i>Mestna šola</i>		χ^2	α
		<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>		
Mamina mama	redni stiki	35	74,5	38	67,9	3,650	0,161
	neredni stiki	4	8,5	12	21,4		
	ne živijo več	8	17,0	6	10,7		
Mamin oče	redni stiki	26	55,3	25	44,6	5,066	0,079
	neredni stiki	5	10,6	16	28,6		
	ne živijo več	16	34,1	15	26,8		
Očetova mama	redni stiki	27	57,5	31	55,4	24,215	0,000
	neredni stiki	4	8,5	14	25,0		
	ne živijo več	16	34,0	11	19,6		
Očetov oče	redni stiki	15	31,9	17	30,4	8,614	0,013
	neredni stiki	5	10,6	19	33,9		
	ne živijo več	27	57,5	20	35,7		

S pomočjo χ^2 -preizkusa ugotovimo, da med učenci ne obstajata statistično značilni razliki v pogostosti stikov učencev s starimi starši po mamini strani glede na stratum šole. Večina učencev, tako iz podeželske kot iz mestne osnovne šole, ima redne stike z mamino mamo in maminim očetom.

V primeru očetove mame ($\chi^2=24,215$, $\alpha=0,000$) in očetovega očeta ($\chi^2=8,614$, $\alpha=0,013$) obstajata statistično značilni razliki v pogostosti stikov učencev s starimi starši po očetovi strani. Do razlik prihaja pri nerednih stikih z babico in odstotkih učencev, ki babice nimajo več. Kar ena četrtnina učencev iz mestnih osnovnih šol (25,0%) ima neredne stike z očetovo mamo. Delež učencev iz podeželskih osnovnih šol, ki ima neredne stike z očetovo mamo, je le 8,5 odstotka. Nekoliko več je učencev iz podeželskih šol (34,0%), ki babice po očetovi strani nimajo več, v primerjavi z učenci iz mestnih šol (19,6%).

Podobno kot pri očetovi mami prihaja do razlik pri nerednih stikih z očetovim očetom in deležem učencev, ki očetovega očeta nimajo več. Kar 33,9 odstotka učencev iz mestnih osnovnih šol ima neredne stike s svojim dedkom po očetovi strani, delež teh učencev iz podeželskih šol je le 10,6 odstotka. Več kot polovica učencev iz podeželskih šol (57,5%) nima več dedka po očetovi strani, odstotek teh učencev iz mestnih šol pa je 35,7%.

Dobljeni rezultati kažejo, da imajo učenci redne stike z babico in dedkom po mamini strani, ne glede na to, ali gre za mesto ali podeželje. V primeru starih staršev po

očetovi strani ima veliko več učencev iz mestnih osnovnih šol neredne stike z babico in dedkom kot z učenci iz podeželskih osnovnih šol. V mestu se nekoliko izgubi stik mlade družine z očetovimi starši. Vzrok, da mlada družina ohrani tesne stike le s stariimi starši po mamini strani, je možno iskati v tem, da smo pri vzgoji hčera bolj pazljivi in zaščitniški kot pri sinovih. Ta nenehna skrb do hčere se ohrani tudi kasneje, ko je ta že mamica. Prav tako se z rojstvom otroka bistveno spremeni življenje mlade družine, predvsem mlade mamice. Naenkrat nastopi v novi vlogi s številnimi nalogami in obveznostmi. Oporo in pomoč pri teh nalogah pa najlažje najde pri svojih starših, predvsem pri otrokovi babici (Šimenc, 2003).

3.2. Kakovost stikov s starimi starši

Tabela 3: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) učencev glede ocene kakovosti stikov s starimi starši.

	Mamina mama		Mamin oče		Očetova mama		Očetov oče	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Zelo dobro	73	70,9	51	49,5	57	55,3	39	37,9
Dobro	13	12,6	10	9,7	13	12,6	8	7,8
Niti dobro niti slabo	2	1,9	6	5,8	3	2,9	5	4,9
Slabo	0	0	1	1,0	1	1,0	0	0
Zelo slabo	1	1,0	4	3,9	2	1,9	4	3,9
Ne živijo več	14	13,6	31	30,1	27	26,2	47	45,6
Skupaj	103	100	103	100	103	100	103	100

Večina učencev ocenjuje kakovost stikov s starimi starši kot zelo dobro. Največ, kar 73 oziroma 70,9 odstotka učencev ocenjuje stike s svojo babico po mamini strani kot zelo dobro. Skoraj polovica učencev ocenjuje z oceno zelo dobro stike z maminim očetom (49,5%) in očetovo mamo (55,3%). Tudi z očetovim očetom večina učencev ocenjuje stik z njim kot zelo dobro (37,9%), vendar je tu največji odstotek učencev (45,6%), ki dedka po očetovi stani nimajo več. Zelo majhni so odstotki učencev, ki se s svojimi starimi starši razumejo slabo, zelo slabo kot tudi niti dobro niti slabo.

Do statistično značilne razlike v razumevanju s starimi starši glede na lokacijo šole prihaja samo v primeru očetovega očeta ($\chi^2 = 10,194$, $\alpha = 0,037$). Podatki kažejo, da so večji odstotki učencev iz mestnih osnovnih šol, ki se z očetovim očetom razumejo zelo dobro v primerjavi z učenci iz podeželskih osnovnih šol. Prav tako je večji odstotek učencev iz mestnih osnovnih šol izbralo, da se z očetovim očetom razumejo dobro. Do teh razlik v odstotkih pa prihaja zaradi tega, ker je delež otrok, ki starega starša nimajo več, največji prav pri učencih iz podeželskih osnovnih šol, in sicer pri

očetovem očetu. Več kot polovica učencev iz podeželskih osnovnih šol dedka po očetovi strani nima več. Učenci, ki dedka še imajo, pa se z njim razumejo zelo dobro oziroma dobro. Le dva učenca se z dedkom ne razumeta niti dobro niti slabo. Noben učenec iz podeželskih osnovnih šol ni ocenil odnosa z dedkom slabo ali zelo slabo.

Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotki (f%) učencev po razumevanju s starimi starši glede na stratum osnovne šole.

		<i>Podeželska šola</i>		<i>Mestna šola</i>		χ^2	α
		<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>		
Mamina mama	zelo dobro	35	74,5	38	67,9	5,755	0,218
	dobro	4	8,5	9	16,1		
	niti dobro niti slabo	0	0	2	3,6		
	slabo	0	0	0	0		
	zelo slabo	0	0	1	1,8		
	ne živijo več	8	17,0	6	10,7		
Mamin oče	zelo dobro	24	51,1	27	48,2	4,179	0,524
	dobro	3	6,4	7	12,5		
	niti dobro niti slabo	2	4,3	4	7,1		
	slabo	1	2,1	0	0		
	zelo slabo	1	2,1	3	5,4		
	ne živijo več	16	34,0	15	26,8		
Očetova mama	zelo dobro	25	53,2	32	57,1	4,705	0,453
	dobro	4	8,5	9	16,1		
	niti dobro niti slabo	1	2,1	2	3,6		
	slabo	0	0	1	1,8		
	zelo dobro	0	2,1	1	1,8		
	ne živijo več	16	34,0	11	19,6		
Očetov oče	zelo dobro	15	31,9	24	42,9	10,194	0,037
	dobro	2	4,3	6	10,7		
	niti dobro niti slabo	2	6,4	2	3,6		
	slabo	0	0	0	0		
	zelo slabo	0	0	4	7,1		
	ne živijo več	27	57,4	20	35,7		

Pri mestnih šolah je podobno. Večina učencev se z dedkom po očetovi strani razume zelo dobro oziroma dobro. Tudi tukaj sta samo dva učenca izbrala, da se z dedkom ne razumeta niti dobro niti slabo.

Večina učencev (80,6%) meni, da jim stari starši želijo pogosto pomagati. Majhen je delež učencev, ki menijo, da jim stari starši redko (12,6%) ali nikoli (6,8%) ne želijo pomagati. Kljub temu med učenci obstaja statistično značilna razlika v pripravljenosti pomoči starih staršev glede na stratum šole ($\chi^2=9,722$, $\alpha=0,008$). Največ učencev tako iz podeželske kot iz mestne osnovne šole potrjujejo, da jim stari starši želijo pogosto pomagati, vendar je delež učencev s takim mnenjem večji v mestni kot v podeželski šoli. Večja razlika je opazna pri deležu učencev, ki trdijo, da jim stari starši redko želijo pomagati. Učencev s takšnim mnenjem pa je več v podeželski kot mestni šoli, saj sta v mestni šoli le dva učenca s takšnim mnenjem. Meinerts (1999, str. 14) navaja, da stari starši, ki živijo v istem mestu, kraju ali celo pod isto streho z otroki in vnuki, imajo možnost tesnega stika z njimi in hkrati tega, da so jim zmeraj na voljo, kadar le-ti potrebujejo njihovo pomoč. Kljub temu pa skušajo živeti tudi lastno življenje, katerega morajo tu in tam celo braniti in se ne pustiti povsem polastiti, in prav v tem lahko najdemo možen vzrok za mnenje nekaterih učencev iz podeželja, da jim stari starši redko želijo pomagati. Pomoč starih staršev pa učenci (90,3%) razumejo kot dejansko pomoč, da lažje premagajo težave in ovire v življenju, kjer ne prihaja do razlik med podeželjem in mestom. Le 6,8 odstotka učencev razume pomoč kot vmešavanje v njihovo življenje.

Presenetljiv je podatek o iskanju pomoči učencev pri starih starših. Le 21,4 odstotka učencev pogosto poišče pomoč pri svojih starih starših, 42,7 odstotka redko in 24,3 odstotka nikoli. Najmanjši pa je odstotek učencev (11,7%), ki v primeru težav vedno iščejo pomoč pri starih starših. Čeprav predhodno navedeni podatki kažejo, da večina učencev razume pomoč starih staršev kot dejansko pomoč, da lažje premagajo ovire v življenju, se kljub temu sami v primeru težav ne zatekajo po pomoč k dedku ali babici.

Na podlagi dobljeni rezultatov ugotavljamo, da v oceni kakovosti stikov med učenci in starimi starši glede na lokacijo šole ni značilnih razlik. Učenci se zelo dobro razumejo s svojimi starimi starši. Le-ti so takoj za starši, druga najpomembnejša oseba v otrokovem življenju (Šimenc, 2003).

Šmid (2005, str. 29) poudarja vzgojno vlogo starih staršev. Ti imajo posebno mesto v življenju svojih vnukov, saj jim znajo prisluhniti, jih razumeti in ščititi. Pri varovanju svojih vnukov se pogosto spomnijo na napake, ki so jih delali kot starši, in jih zdaj želijo popraviti. Zaradi tega znajo z vnuki ravnati veliko bolj potrpežljivo in ljubeče. Iskrena ljubezen in veselje ter sprejemanje vnukov jim daje občutek zaupanja. To pa vpliva tudi na to, da otroci zaupajo starim staršem, ko jim ti želijo pomagati, saj verjamejo, da jim s tem želijo le dobro v življenju.

Psihologinja in družinska terapevta Čačinovič Vogrinčič opisuje, kakšno posebno mesto lahko imajo stari starši v življenju vnukov: podarjajo ljubezen, zmeraj si vzamejo čas zanje, jih razumejo, pogosto ščitijo ... (Zorž, 2006, str. 12). Slednje misli lahko interpretiramo v smislu, da so stari starši tisti, ki sami opazijo težave svojih vnukov in tako naredijo prvi korak z željo, da jim pomagajo. Nudijo jim pomoč in

oporo, če zanjo prosijo ali ne. Otroci se tako redko odločijo, da se namensko zatečejo po pomoč k starim staršem, saj so jo kljub temu deležni.

Kakšno je mnenje učencev o časovni razpoložljivost starih staršev, kažejo naslednji podatki. Večina učencev (88,3%) potrjuje, da si stari starši zmeraj vzamejo čas za njih, kadar jih ti potrebujejo. Malo je učencev (11,7%), ki pravijo, da si babica in dedek ne vzameta zmeraj časa za njih. Stari starši imajo na voljo veliko več časa v primerjavi s starši otrok, saj se prav v tem življenjskem obdobju najbolj trudijo zagotoviti uspeh na službenem področju in trdno kariero. Dedek in babica pa nimata več teh skrbi. Za svoje vnuke imata več časa in razumevanja v primerjavi s preobremenjenimi starši (Newman, Newman, 2003). Tudi izid teh rezultatov kaže, da se učenci lahko zanesejo na svoje stare starše, saj si bosta dedek in babica zanje zmeraj vzela čas.

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati učenčevih želja, navezujoč se na medsebojne odnose s starimi starši. Največ učencev (91,3%) želi svojim starim staršem, da bi dolgo živeli. Učenci si želijo, da bi se večkrat videli in bili skupaj s starimi starši (51,5%), da bi večkrat šli z njimi na izlet ali počitnice (47,6%). Najmanjši je odstotek učencev, ki si želijo, da bi se s starimi starši bolj poredko videli (1,9%), da bi jih le-ti pustili pri miru (2,9%). Učenci (7,8%), ki so k že podanim odgovorom še sami dodali željo v odnosu do svojih starih staršev, so navedli naslednje: da bi me imeli vedno radi; da bi se vedno tako dobro razumeli; želim jim zdravja; da ne ukazujejo mami, kaj naj ukaže meni; da bi bil dedek še živ.

Statistično značilni razliki med učenci podeželskih in mestnih osnovne šole obstajata le pri dveh željah učencev: da bi živeli skupaj s starimi starši ($\chi^2=5,325$, $\alpha=0,021$), da bi jih stari starši imeli bolj radi ($\chi^2=9,252$, $\alpha=0,002$). Obe želji sta bolj izraženi pri učencih iz podeželja. Veliko manj je učencev iz mesta, ki so izrazili ti želji.

Podatki kažejo, da so izrazito v ospredju želje, ki govorijo v prid stikom in večji vlogi starih staršev v odraščanju vnukov. Želja, da bi me pustili pri miru, se pri otrocih s podeželja sploh ne pojavlja, pri otrocih iz mesta le trikrat.

Stari starši so tisti, ki imajo vedno čas za igro, ki vedno prisluhnejo in niso obremenjeni z odgovornostmi glede vzgoje. Svojim vnukom nudijo stabilnost, oporo, občutek varnosti, hkrati pa jih napolnjujejo z ljubeznijo in veseljem (Šimenc, 2003). Prav zaradi tega se podeželski in mestni otroci vedno znova veselijo snidenja z njimi in si želijo pogostejših stikov. Druženje z babico in dedkom jih osrečuje in si želijo, da se ta vez ne bi nikoli pretrgala. Večina učencev si želi, da bi njihovi stari starši dolgo živeli.

Zanimiv je izid, da si več učencev s podeželja želi, da bi živeli skupaj s starimi starši in da bi jih ti imeli bolj radi. Pričakovati bi bilo, da bo želja po skupnem življenju s starimi starši bolj izražena pri učencih iz mesta in ne obratno, saj pogosto velja, da je na podeželju več otrok, ki živijo s starimi starši ali vsaj v njihovi bližini in imajo tako večje možnosti za pogostejše stike z babico in dedkom kot otroci iz mesta.

Rezultati so pokazali, da ima večina podeželskih in mestnih učencev redne stike s starimi starši, to pomeni vsak dan ali vsaj dva- do trikrat tedensko. Primer je pokazal tudi na razlike pri pogostosti stikov, saj se neredni stiki z babico in dedkom po očetovi strani pogosteje pojavljajo pri otrocih iz mesta.

3.3. Pričakovane značilnosti starih staršev s prespektive učencev

Mnenja učencev o starih starših smo preverjali s pomočjo asociacij. Ko slišijo besedo stari starši, največ učencev pomisli na: govorjenje o starih časih (59,2%), darila (48,5%) in ljubeč pogled (45,6%); sledijo odgovori: mehka roka (38,8%), sladkarije (38,8%), počitnice (36,9%) in pravljice (31,1%). Najmanj učencev ob besedi stari starši pomisli na: zmerjanje (1,9%), prepire (2,9%) in udarce (3,9%). Podatki izražajo pozitiven odnos otrok do starih staršev. Tudi odgovori, ki so jih učenci sami dopisali, kažejo na tak odnos. Učenci ob besedi stari starši pomislijo še na: zabavo, "cartanje", babico in dedka, prababico in pradedka, starše, nakupovanje, smejanje, prijazen pogovor, objem in prijaznost.

Obstajajo statistično značilne razlike med učenci v naslednjih asociacijah glede na stratum šole: govorjenje o starih časih ($\chi^2 = 13,612$, $\alpha = 0,000$), razvajanje ($\chi^2 = 11,956$, $\alpha = 0,001$) in darila ($\chi^2 = 5,299$, $\alpha = 0,021$). Veliko več učencev s podeželja (78,7%), v primerjavi z učenci iz mesta (42,9%), ob besedi stari starši pomisli na govorjenje o starih časih. Delež učencev, ki besedo stari starši povežejo z razvajanjem, pa je večji pri učencih iz mesta (41,1%), na podeželju je ta odstotek majhen (10,6%). Prav tako je število učencev, ki ob besedi stari starši pomislijo na darila, večje v mestu (58,9%) kot na podeželju (36,2%).

Vezi med starimi starši in vnuki so nekaj posebnega, tako na podeželju kot v mestu. Dedek in babica poznata svojega vnuka že od ranega otroštva, ga imata rada in skrbita zanj. Iskreno veselje starih staršev in sprejemanje vnukov daje otrokom občutek, da so ljubljene (Mandić, 2001). Prav zaradi tega večina učencev v starih starših vidi ljubeč pogled in mehko roko.

Šmid (2005, str. 29) opaza, da znajo biti stari starši veliko bolj potrpežljivi in razumevalni kot pa njihovi starši. Drugačna in praviloma ohlapnejša pravila še posebej veljajo v času počitnic pri starih starših. Otroci potrebujejo sprostitve in svoje počitniške ure z babico in dedkom, na kar kažejo dobljeni rezultati, saj so učenci tudi počitnice pogosto povezali s starimi starši. Dedek in babica sta nekaj tako posebnega prav zaradi nedolžne in dobronamerne popustljivosti do svojih vnukov. Stari starši razvajajo svoje vnuke, kar so potrdili učenci mestne osnovne šole, medtem ko učenci s podeželja tega odgovora niso izpostavili. Prav tako učenci iz mesta pogosteje povežejo besedo stari starši z darili kot pa učenci s podeželja. V povezavi s tem Meinertsova (1999) v svoji knjigi navaja, da v primeru, ko dedek in babica ne živita v bližini, lahko prav darila pomagajo ustvariti vsakodnevno povezavo z oddaljenim vnukom.

Učenci s podeželja so v nasprotju z mestnimi poudarili govorjenje o starih časih. Dedek in babica sta tista, ki povežeta svoje vnuke s preteklostjo družine, z vedenjem in pripovedovanjem o tem, kako je bilo, ko sta bila oče in mama majhna, deček in deklica (Žorž, 2006, str. 12). Na podeželju je večji poudarek na ohranjanju tradicije, saj so običaji in navade veliko bolj značilni za podeželje kot za mesto. Starejši ljudje so tisti, ki jih želijo ohraniti in prenesti na mlajše rodove. Učenci s podeželja so tako bolj deležni obujanja starih običajev, dogodkov in navad.

Večina učencev meni, da jih imajo stari starši radi (92,2%) in da jim le-ti radi pomagajo (82,5%). Izstopata še mnenji učencev, da stari starši skrbijo za njihovo varstvo v odsotnosti staršev (47,6%) in da jih stari starši razvajajo (38,8%). Le en učenec je izbral odgovor, da ga stari starši ne marajo (1,0%). Prav tako sta le dva učenca izbrala odgovor, da so stari starši prestrogi (1,9%) in da se premalo zanimajo za njih (1,9%). Učenci, ki so izbrali odgovor drugo (6,8%), so na vprašanje, kaj meniš o svojih starih starših, odgovorili z naslednjimi besedami: so ljubeznivi, včasih so strogi, me spoštujejo, so prijazni, ne popustijo, se radi pogovarjajo, nimam starih staršev. Rezultati potrjujejo, da imajo stari starši posebno mesto v življenjih učencev. Skoraj vsi menijo, da jih imajo stari starši radi. Občutek resnične ljubezni bogati vnuke ter jih napolnjuje z veseljem in srečo. Čustvena navezanost in starševski čut sili stare starše v nudenje najboljše pomoči (Žorž, 2006, str. 18). Učenci to potrjujejo, saj jih večina meni, da babica in dedek rada pomagata in jih razvajata. Stari starši so v odnosu do vnukov dobrohotni in ljubeči. Prisluhnejo jim, jih razumejo in upoštevajo (Krapež, 2006). Njihovo potrpežljivost in dobronamerno popustljivost lahko razumemo kot razvajanje, s čimer pa svoje vnuke napolnjujejo z občutkom sprejemanja in odobravanja njihove ustvarjalnosti.

Starši so mnogokrat preveč obremenjeni. Prizadevanja za uspeh v karieri in hkrati za aktivno ukvarjanje z otrokom so težka in naporna. Pogosto vskočijo stari starši s svojo podporo in nekoliko razbremenijo mlado družino (Šimenc, 2003), kar so potrdili tudi učenci s pogosto izbranim odgovorom, da so stari starši tisti, ki skrbijo za njihovo varstvo v odsotnosti staršev.

4. Sklep

Za starostarševstvo bi lahko rekli, da ga označujejo predvsem tri karakteristike: raznolikost, kompleksnost in spremembe. Raznolikost zato, ker je starostarševstvo zelo osebno, subjektivno doživetje, ki ga vsak stari starš doživlja po svoje. Nekateri stari starši vzpostavijo drugačen odnos z vsakim vnukom. Na dojetje lastnega starostarševstva vpliva več dejavnikov. Poleg socialnega konteksta (kako starost, družino in družinske odnose dojema okolje oziroma družba) je tu še geografska oddaljenost, spol, starost, zakonski stan, zaposlitveni status, rasa in etnična pripadnost starih staršev. Ko govorimo o starostarševstvu, govorimo o izjemni in edinstveni izkušnji. Druga značilnost je kompleksnost starostarševske vloge. Odnos med starim staršem

in vnukom ni nikoli samo odnos med njima, ampak so vanj vpleteni še drugi ljudje: odrasli otroci in njihovi partnerji, druga stara starša in drugi družinski člani, ki zlasti v zgodnjem otroštvu vplivajo na odnos z vnukom. In nenazadnje se starostarševstvo nenehno spreminja. Z odraščanjem vnukov se spreminja tudi njihov odnos do starih staršev in obratno. Razne osebne ali družinske krize (ločitev, smrt, neuspeh, finančne težave, etnično mešani zakon, istospolno partnerstvo) lahko prav tako spremenijo odnos med starimi starši in otroki (Rosenthal in Gladstone, 2000).

Slovenski stari starši se srečujejo s podobnimi izzivi in vprašanji kot drugi stari starši po svetu. Seveda je vloga starih staršev odvisna od gospodarskih, političnih, kulturnih, zgodovinskih smernic družbe, družbenih norm in nenazadnje osebnih nazorov, pričakovanj in odločitev vsakega posameznika, ki se znajde v vlogi starega starša, pa vendar imajo stari starši nekaj skupnega: s svojimi izkušnjami in modrostjo lahko premostijo generacijske razlike med svojimi otroki in vnuki.

Rezultati so pokazali, da ima večina učencev pogoste stike s starimi starši. Najpogosteje se srečujejo z mamino mamo, potem z očetovo mamo in maminim očetom, nekoliko manj pogosto z očetovim očetom. Treba je upoštevati, da je delež učencev, ki nimajo več starih staršev, največji pri dedku po očetovi stani. Učenci imajo več babic kot dedkov.

S starimi starši se zelo dobro razumejo. Izstopajo predvsem dobri odnosi z babico po mamini strani. Velika večina učencev meni, da jim stari starši želijo pogosto pomagati. Malo je takih učencev, ki menijo, da jim stari starši redko ali sploh nikoli ne želijo pomagati. Njihovo pomoč pa učenci razumejo kot dejansko pomoč, da lažje premagajo ovire in težave v življenju. Delež učencev, ki v primeru težav vedno iščejo pomoč pri starih starših, je najmanjši.

Podatki kažejo, da si babica in dedek zmeraj vzameta čas za vnuka, kadar le-ta potrebuje njuno pomoč. Pri učencih so izrazito v ospredju želje, ki govorijo v prid stikom in večji vlogi starih staršev. Največkrat izražena želja pri učencih je, da bi stari starši dolgo živeli. Izstopata še želji, da bi se večkrat videli, da bi skupaj preživeli počitnice in se odpravili na izlet.

Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., Martina Berlič

Grandparents in the process of education

The first part of the paper contains a presentation of the role parents play in the modern society. Their role is influenced by a number of factors, particularly by urbanisation, changes in living conditions, the growing living standard of young people, the employment of women and, in the former Eastern block countries, the conviction that grandparents are "old-fashioned" and "conservative". In addition, the changes and developments in society also affected family relationships. Furthermore, all these

changes have an impact on family dynamics, which leads to a pluralisation of family forms. However, despite the new family structures, grandparents' role mostly remains unchanged: taking care of grandchildren, and supporting and helping the parents, both emotionally as well as financially.

One major focus point of the article are the results of studies on intergenerational relations between grandparents and grandchildren. The importance of grandparents in upbringing and caring for small children was studied by the Slovene team of Kanjuo-Mrčela and Černigoj Sadar (2004).

Another interesting study was done by Höpflinger, Hummel and Hugentobler (2006). They found that two things are particularly typical of intergenerational relations in Switzerland: a longer life period they spend together and a low rate of sharing the same household. In addition, they found that grandchildren have a positive image of their grandparents.

Newman and Newman (2009) underline the role of grandparenthood for the individual, as it offers a strong feeling of self-fulfilment and purpose. The more the grandparents are integrated into the life and upbringing of their grandchildren, the more safety they can offer them. At the same time, grandchildren help their grandparents stay vital, keep up with the times and stay in a good mental and emotional shape. Through their grandchildren they learn new things and stay connected with the society and its developments in general.

The second part of the paper features an empirical study that was carried out on a random sample of 103 sixth-grade primary school students from north-eastern Slovenia. We were interested in how often the respondents have contact with their grandparents, how they rate the quality of their contact and what their general opinion about their grandparents was. This way we wanted to find out whether there are any differences in students' assessments in regard to the school's location (urban – rural).

The results showed that students are in frequent contact with their grandparents, whereby this contact is more frequent with grandparents on their mother's side. Furthermore, the results showed that students are in regular contact with both grandparents on their mother's side, regardless of whether they live in urban or rural areas. On the other hand, a much larger number of students from urban primary schools are in irregular contact with grandparents on their father's side compared to those from rural primary schools. In the city, young families seem to lose the contact with the father's parents.

The quality of contact with grandparents was rated highly, both in urban and rural areas. Students get along with their grandparents well, whereby good relations with the grandmother on their mother's side stand out. The study revealed a difference in how well children from urban and rural areas get along with the grandfather on their father's side. The share of students that gets along well with him is slightly higher for urban students. These differences occurred because the share of rural students who no longer had a paternal grandfather was quite high.

The majority of respondents perceive their grandparents' offer of help as a genuine support in overcoming life's obstacles rather than meddling in their private affairs. However, there is a statistically significant difference in grandparents' willingness to offer help in regard to the school's stratum. According to respondents, grandparents from urban areas are more often willing to offer help compared to those from rural areas. And there is an even greater difference in the share of students who said that grandparents only seldom offer their help. There are more such students in rural than in urban schools.

Nevertheless, the share of students who always ask their grandparents for help, when they are facing problems, is the smallest. Students only rarely go to their grandparents for help. Grandparents, however, as the results show, always take time for their grandchildren if they ask them for help.

Students clearly displayed a desire for more contact, in favour of a larger role of grandparents in their upbringing. Their most often expressed wish was for their grandparents to lead a long life. Two other wishes stand out: to see them more often and to spend holidays together or go on a trip with them. Statistically significant differences between rural and urban primary school students were noticed only in two of their wishes: to live together with their grandparents and for their grandparents to love them more. Both wishes are more pronounced in rural students.

A positive attitude toward grandparents was also confirmed by the following commonly chosen associations to the word "grandparents": soft hand, sweets, holidays and fairytales. The results confirm that grandparents truly have a special place in the lives of children. Children's positive opinions about their grandparents strongly stand out. The majority of students thought that their grandparents loved them and liked to help them. But even in the latter case there are statistically significant differences between students in regard to their school's stratum: many more rural students than urban students associated the word grandparents with talking about old times. The share of students who associated the words grandparents with indulgence and gifts is larger in urban students.

Based on the results, we found that there are no significant differences in the assessment of the quality of contacts between students and their grandparents in regard to the school's location. Students get along with their grandparents well. Right after their parents, grandparents are the second most important people in children's lives (Šimenc, 2003).

LITERATURA

1. Höpflinger, F., Hummel, C., Hugentobler, V. (2006). Teenage grandchildren and their grandparents in urban Switzerland. Pridobljeno dne 10.01.2011 s svetovnega spleta: <http://www.hoepflinger.com/fhtop/Grandchildren.pdf>,
2. Krapež, B. (2006). Nosečnost & starševstvo. V: Ali smejo stari starši vzgajati vnuke? Pridobljeno dne 02.01.2009 s svetovnega spleta: http://www.bambino.si/ali_smejo_stari_starši_vzgajati_vnuke.
3. Kanjuro-Mrčela, A. in Černigoj Sadar, N. (2004). Starši med delom in družino. Teorija in praksa, 43(4-5), str. 716–736.
4. Mandić, M. (2001). Čas za vnuke. Otroci in družina, 11, str. 13–15.

5. Meinerts, E. (1999). Hura, vnučke imam! Priročnik za babice in dedke. Ljubljana: Mladinska knjiga.
6. Milčinski, J. (1990). Stari starši danes – mladi in aktivni. *Otrok in družina*, 10, str. 36.
7. Newman, B., Newman, P. (2009). *Development through life, A Psychosocial Approach*. Cengage Learning, Wadsworth.
8. Pečjak, V. (1998). *Psihologija tretjega življenjskega obdobja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze.
9. Pečjak, V. (2007). *Psihologija staranja*. Bled: Samozaložba.
10. Požarnik, H. (1981). *Psihologija staranja: leta, predsodki in dejstva*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
11. Renner T., Sedmak, M., Švab, A. (2006). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
12. Rosenthal, C.J., Gladstone, J. (2000). *Grandparenthood in Canada*. Pridobljeno dne 21.06.2007 s svetovnega spleta: <http://www.vifamily.ca/library/cft/grandparenthood.html>.
13. Schmitz, D. (2004). *The New Face of Grandparenting: Why Parents Need Their Own Parents*. St. Paul: Grandkidsandme.
14. Šimenc, M. (2003). Je že v redu, mami. Saj bo babica! *Otok in družina*, 5, str. 40–41.
15. Šmid, D. (2005). O plenicah, mozoljih in ljubezni. Razmišljanja o vzgoji. Kranj: Gorenjski glas.
16. Zalokar Divjak, Z. (1998). Ljubezen – pogled logoterapevta. V: Turk, J. (ur.): *V mladosti misli na starost. Da bodo poznejša leta zdrava in prijetna* (str. 41–48). Ljubljana: Društvo za zdravje srca in ožilja Slovenije.
17. Žorž, B. (2006). *Stari starši in njihovo vzgojno poslanstvo*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (1954), izredna profesorica za predšolsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

*Naslov: Ulica Nadgoriških borcev 32, 1231 Ljubljana Črnuče, SI; Telefon: (+386) 01 537 46 32
E-mail: jurka.lepicnik@pef.upr.si*

Martina Berlič (1985), študentka doktorskega študija na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

*Naslov: Jurovski Dol 23 B, 2223 Jurovski Dol, SI; Telefon: (+386) 051 242 736
E-mail: martinaberlic@gmail.com*

Dr. Zlatka Cugmas

Prepričanja staršev o istospolnem starševstvu

Pregledni znanstveni članek

UDK 316.64:316.362.34

KLJUČNE BESEDE: istospolno starševstvo, vedenje mater in očetov, vrstniki, demografske spremenljivke

POVZETEK – Izvedli smo raziskavi, v katerih so starši predšolskih otrok ocenili razlike v vedenju mater in očetov do otroka in izrazili svoja prepričanja o družinah istospolnih staršev. Pričakovali smo, da imajo starši, ki zaznavajo manj razlik v vedenju mater in očetov do otrok, bolj pozitivno mnenje o družinah istospolnih staršev kot starši, ki zaznavajo več tovrstnih razlik. V prvi raziskavi je sodelovalo 146, v drugi pa 83 staršev predšolskih otrok. Sestavili smo vprašalnik o demografskih spremenljivkah in tri vprašalnike o razlikah v vedenju mater in očetov ter uporabili dva vprašalnika o prepričanjih o družinah istospolnih staršev (Klinc, 2011; Slameršek, 2011). Rezultati so potrdili postavljeno hipotezo. Več razlik, kot so starši zaznavali v vedenju mater in očetov, manj so se strinjali s sprejetjem novega družinskega zakonika v Sloveniji in izrazitejše je bilo njihovo prepričanje o negativnem vedenju vrstnikov do otrok istospolnih staršev. Rezultati so pokazali, da so zaznane razlike v vedenju mater in očetov ter prepričanja o istospolnem starševstvu povezana z ravno vernosti, izobrazbo in spolom staršev. V zaključku je predstavljena uporabna vrednost dobljenih rezultatov.

Review scientific paper

UDC 316.64:316.362.34

KEYWORDS: same-sex parenting, behaviour of mothers and fathers, peers, demographic variables

ABSTRACT – We performed two research studies in which parents of preschool children evaluated the differences in the behaviour of mothers and fathers towards children and expressed their beliefs related to the families of same-sex parents. We expected that parents who perceive fewer differences in the behaviour of mothers and fathers to their children have a more positive opinion on same-sex parent families than parents who perceive more differences. The first study included 146 and the other 83 parents of preschool children. We compiled a questionnaire of demographic variables and three questionnaires about the differences in the behaviour of mothers and fathers, and used two questionnaires on beliefs about same-sex parent families (Klinc, 2011; Slameršek, 2011). The results confirmed the hypothesis. The more differences the parents perceived in the behaviour of mothers and fathers, the less they agreed with the adoption of the new family code in Slovenia and the more expressive was their belief about the negative behaviour of peers to children of same-sex parents. The results showed that the perceived differences in the behaviour of mothers and fathers and the beliefs about same-sex parent families are associated with the level of religiousness, education and sex of parents. In conclusion, the practical value of the obtained results is stated.

1. Uvod

Številne raziskave (pregled v Verissimo idr., 2011) kažejo, da se je očetova vloga v zadnjih tridesetih letih močno spremenila zaradi sprememb na ekonomskem, socialnem in kulturnem področju. Kljub temu, da ženske ohranjajo svojo vodilno vlogo pri skrbi za otroke, prevzemajo vse več odgovornosti tudi za ekonomski položaj družine. Zato imajo očetje vse pomembnejšo vlogo pri negi in vzgoji njihovih otrok in domačih

opravilih. Na otrokov razvoj vplivajo neposredno z interakcijo z njimi, kakor tudi posredno s tem, da soustvarjajo (v pozitivnem ali negativnem smislu) socialno in čustveno vzdušje v družini (Lamb, 2004; v Verissimo idr., 2011). Veliko raziskav (pregled v Cox, Owen, Henderson in Margand, 1992) kaže, da so očetje prav tako sposobni za nego otroka kot matere, obstajajo pa razlike v vedenju mater in očetov do otrok. Očetje manjkrat dvignejo otroka, manj ga varujejo, mu kažejo čustva, se mu smehljajo in se z njim pogovarjajo (pregled v Cox idr., 1992). Očetje tudi v manjši meri kot matere sprejemajo otroka takšnega, kot je (Rosen in Burke, 1999; Rosen in Rothbaum, 1993). Za očetovo interakcijo z otrokom je značilno predvsem spodbujanje k aktivnosti, matere pa otroka pomirjajo in mu nudijo udobje (John in Halliburton, 2009).

Sociološke definicije večinoma opredeljujejo družino "kot vsaj dvogeneracijsko skupnost in družbeno institucijo, ki skrbi za otroka/e" (Rener, Sedmak, Švab in Urek, 2006, str. 16). Statistične paradigme pa v ospredje postavljajo kriterij socialnega razmerja in zato štejejo kot družino tudi zakonca oziroma kohabitirajoča partnerja "tudi če nimata otrok, jih nikoli nista imela ali pa sta jih imela, vendar so zapustili družinsko gospodinjstvo" (Rener idr., 2006, str. 19). Vendar se družina v sodobnem času pomembno spreminja. Osvobaja se bioloških determinant, reprodukcija ni več vezana zgolj na heteroseksualno ureditev in zakonsko zvezo (Švab, 2001). Med istospolne ali homoseksualne družine uvrščamo lezbijke in geje (Rener idr., 2006). Za istospolne družine je značilno socialno starševstvo, pri katerem eden od staršev ali celo oba nista biološko, ampak socialno povezana z otrokom. Socialna vez je stalna, intimna, čustvena in povezana z ekonomsko odgovornostjo odrasle osebe za otroka/e (Semolič Ciljan, 2010).

Raziskave slovenskega javnega mnenja kažejo, da je kljub temu, da več kot 95 odstotkov udeležencev raziskave nima nobenega stika s homoseksualno osebo, homofobija med Slovenci prisotna. In prav odsotnost socialnih stikov je večkrat podlaga za oblikovanje stereotipov in predsodkov, na osnovi katerih nastane homofobija (Rener idr., 2006). Slovenske raziskave kažejo (glej Rener idr., 2006), da obstaja negativno prepričanje o družinah istospolnih staršev, pri čemer se glavni pomislek nanaša na bojazen pred negativnimi odzivi družbe na otroke, ki bi odraščali v takšnih družinah. Sicer pa obstajajo še drugi argumenti proti legalizaciji istospolnega starševstva, in sicer prepričanja o večjem številu razvojnih, vedenjskih in osebnostnih težav pri otrocih istospolnih staršev, diskriminatornih odnosih do otroka zaradi istospolnih staršev, vsiljenem življenju otrok v istospolnih družinah, prepričanja o tem, da so istospolne družine nenaravne in da je prisotna ogroženost otrok s strani istospolnih staršev (Rožanc Darovec, 2006).

Raziskavi, navedeni v nadaljnjem besedilu, kažeta, da je negativno mnenje o družinah istospolnih staršev neutemeljeno. Vzdržna raziskava z mladostniki, starimi od 12 do 18 let (Wainright in Patterson, 2006), ni pokazala razlik med tistimi mladostniki, ki so živeli v družinah istospolnih staršev, in tistimi, ki so živeli v družinah heteroseksualnih staršev, in sicer v psihičnem blagostanju, kot sta samospoštovanje in anksioznost, v rezultatih šolanja, kot sta povprečna ocena in težave v šoli, v družinskih odnosih, njihovih partnerskih zvezah, zlorabi drog, delikventnosti in ustrahovanju

vrstnikov. Edina pomembna razlika je bila, da so se mladostniki istospolnih staršev čutili bolj povezane z drugimi mladostniki, ki so odraščali v istospolnih družinah.

V slovenski raziskavi, ki jo je izvedla A. Čuš (2011) in je v njej sodelovalo 122 udeležencev, starih od 21 do 62 let, se je pokazalo, da obstajajo povezave med osebnostnimi lastnostmi odraslih in njihovimi prepričanji o istospolnem starševstvu, vendar so zveze šibke. Raziskava je odkrila pomembno zvezo med sprejemljivostjo in prepričanji o istospolnem starševstvu, in sicer čim višji rezultat, kot so imeli udeleženci za sprejemljivost, tem manj negativnih prepričanj so imeli o družinah istospolnih staršev. Raziskava je pokazala tudi, da imajo več negativnih prepričanj o istospolnem starševstvu moški, starejši udeleženci, bolj verni udeleženci in ljudje, ki živijo na podeželju.

2. Hipoteze

Izvedli smo raziskavi, katerih problem je bil ugotoviti povezanost med zaznavami staršev, koliko se razlikuje vedenje mater in očetov do njihovih predšolskih otrok, in med njihovimi prepričanji o istospolnem starševstvu.

V prvi raziskavi so starši predšolskih otrok ocenili, koliko se njihova vedenja do otroka razlikujejo od vedenja njihovega partnerja oziroma partnerice. Ugotavljali smo, koliko so te ocene povezane z njihovimi prepričanji o izenačitvi družin istospolnih staršev z običajnimi družinami. Predvidevali smo, da starši, ki zaznavajo manjše razlike v svojem vedenju in vedenju partnerja oziroma partnerice do otroka, manj nasprotujejo izenačitvi družin istospolnih staršev z običajnimi družinami. Z drugimi besedami, starši, ki so manj tradicionalni v delitvi vlog po spolu, imajo manj tradicionalen pogled na družino.

V drugi raziskavi so starši predšolskih otrok ocenili, koliko so določena vedenja bolj značilna za mater kot za očeta oziroma obratno ter v kolikšni meri so razlike v vedenju mater in očetov do njihovih predšolskih otrok pogojene s spolom oziroma z osebnostjo staršev. Ugotavljali smo povezanost teh ocen z njihovimi zaznavami vedenja otrok do vrstnikov, ki odraščajo v družinah istospolnih staršev. Predvidevali smo, da starši, ki poročajo o manjših razlikah v očetovem in materinem vedenju do otroka in so prepričani, da so te razlike v večji meri pogojene z osebnostjo staršev kot z njihovim spolom, zaznavajo, da imajo vrstniki manj odklonilen odnos do otrok, ki odraščajo v družinah istospolnih staršev.

Podatke smo analizirali tudi glede na demografske spremenljivke, ki so bile naslednje: spol, izobrazba in raven vernosti staršev ter spol in starost otrok. Postavili smo ničelno hipotezo, da se zaznava razlik v vedenju mater in očetov do njihovih predšolskih otrok in njihova prepričanja o istospolnem starševstvu ne razlikujejo glede na demografske spremenljivke.

3. Metodologija

Udeleženci

V prvi raziskavi je sodelovalo sto šestinštirideset staršev (50% očetov, 50% mater) predšolskih otrok (54,8% dečkov, 45,2% deklic), starih od 36 do 72 mesecev ($M=58,89$; $SD=10,97$). 52,1 odstotka staršev je z otroki živelo v mestu, ostali so živeli na podeželju. 93,8 odstotka staršev je bilo starih od 21 do 40 let, ostali so bili starejši. 23,5 odstotka staršev je imelo končano največ triletno srednjo šolo, 35,9 štiri-letno srednjo šolo, 40,6 pa višjo, visoko šolo, fakulteto, magisterij ali doktorat. 18,3 odstotka se jih je opredelilo za ateiste, 73,9 kot zmerno verne in 7,7 kot zelo verne. Razlog, da je v raziskavi sodelovalo enako število mater in očetov, je, da sta na vprašalnik za istega otroka vsak zase odgovorila oba starša. Sklenemo, da je vzorec povsem uravnotežen po spolu staršev, približno uravnotežen po spolu otrok in kraju bivanja (mesto – podeželje). Izobraženost staršev, ki so sodelovali v raziskavi, je relativno dobra, prevladovala pa je zmerna raven njihove vernosti.

V drugi raziskavi je sodelovalo 83 staršev (14,5% očetov, 85,5% mater) predšolskih otrok (44,6% dečkov, 55,4% deklic), starih od 43 do 76 mesecev ($M=64,67$; $SD=7,43$). Vsi starši so z otroki živeli v Mariboru. 91,6 odstotka staršev je bilo starih od 21 do 40 let, ostali so bili starejši. 33,8 odstotka staršev je imelo končano največ triletno srednjo šolo, 32,5 štiri-letno srednjo šolo, 33,8 višjo, visoko šolo, fakulteto, magisterij ali doktorat. 26,9 odstotka staršev se je opredelilo za ateiste, 66,7 kot zmerno verne in 6,4 kot zelo verne. Sklenemo, da je vzorec približno uravnotežen po spolu otrok, enoten glede kraja bivanja (mesto), izobraženost staršev je nižja kot pri vzorcu prve raziskave, raven vernosti pa je približno enaka. Vzorec ni uravnotežen po spolu staršev, saj je sodelovalo pomembno več mater kot očetov.

Pripomočki

- *Vprašalnik o demografskih podatkih.*

Na osnovi zaprtih vprašanj smo dobili podatke o spolu, starosti, izobrazbi in vernosti staršev ter o spolu in starosti njihovih predšolskih otrok.

- *Vprašalniki o razlikah v vedenju mater in očetov do predšolskih otrok.*

Vprašalnik o velikosti razlik v vedenju mater in očetov do njihovega predšolskega otroka: Vprašalnik, pri katerem so starši ocenili, koliko se med seboj razlikujejo v vedenju do njihovega predšolskega otroka, smo oblikovali v obliki ocenjevalne lestvice. Starši so ocenili osemindvajset postavk na štiristopenjski lestvici, pri čemer je ocena 1 – pomenila *ni razlike*, 2 – *je majhna razlika*, 3 – *je razlika* in 4 – *je velika razlika*. Primer postavke: *Koliko se vaše vedenje pri igri s punčko z otrokom razlikuje od vedenja otrokove/ga matere/očeta?*

Faktorska analiza z varimax rotacijo je izpostavila pet faktorjev, ki so pojasnili 66,34 odstotka skupne variance (prvi faktor 15,20%). Prvi faktor, ki smo ga imenovali *Discipliniranje* (6 postavk; $\alpha=0,83$), vključuje kaznovanje in nagrajevanje otroka

in igranje z njim s pravili (zlaganje kock, socialne igre). Faktor *Varnost* (5 postavk; $\alpha=0,89$) vključuje nego in zaščito otroka. Faktor *Bližina* (7 postavk; $\alpha=0,88$) vključuje branje otroku in pripovedovanje zgodb ter komunikacijo z njim. Faktor *Športne dejavnosti* (6 postavk; $\alpha=0,86$) vključuje spodbujanje otroka k raziskovanju in vključevanje otroka v športne dejavnosti. Peti faktor, ki smo ga imenovali *Igra* (4 postavke, $\alpha=0,81$), vključuje igranje z igračami, lovljenje, skakanje, skrivanje ipd. Za vsako podlestvico smo izračunali povprečno oceno postavk, ki jo sestavljajo.

Vprašalnik o specifičnem vedenju matere in očeta do njihovega predšolskega otroka: Vprašalnik smo oblikovali v obliki ocenjevalne lestvice, ki je obsegala 44 postavk o tem, za katerega starša je bolj značilno določeno vedenje do otroka. Udeleženci so postavke ocenili na petstopenjski lestvici, pri čemer je ocena 1 – pomenila *samo mati*, 2 – *večinoma mati*, 3 – *enako matera kot oče*, 4 – *večinoma oče* in 5 – *samo oče*. Na primer udeleženci so ocenili, kdo se z otrokom igra prerivanje.

Faktorska analiza z varimax rotacijo je izpostavila osem faktorjev, ki so pojasnili 79,16 odstotka skupne variance. Ker so bili zadnji faktorji prenizko nasičeni s postavkami, smo jih izločili. Zaradi nizke nasičenosti smo izločili tudi 7 postavk. Ostali trije faktorji so pojasnili 66 odstotkov skupne variance (prvi faktor 31%).

Prvi faktor *Igra* (22 postavk; $\alpha=0,96$) vključuje spodbujanje otroka k različnim dejavnostim, uvajanje otroka v šport, spodbujanje otroka k stikom z vrstniki ter k tveganim dejavnostim ipd. Faktor *Varnost* (13 postavk; $\alpha=0,94$) vključuje kaznovanje, nego in zaščito. Faktor *Komunikacija z vzgojiteljico* (2 postavki, $\alpha=0,88$) smo izločili iz nadaljnje obravnave, saj ne meri vedenja staršev do otroka. Za vsako od podlestvic *Igra* in *Varnost* smo izračunali povprečno oceno postavk, ki ju sestavljajo.

Vprašalnik o zaznavi splošnih razlik med materami in očeti v njihovem vedenju do predšolskih otrok: Udeleženci so na petstopenjski lestvici (1 – *se absolutno ne strinjam*, 2 – *se ne strinjam*, 3 – *ne vem*, 4 – *se strinjam*, 5 – *se absolutno strinjam*) ocenili štiri postavke, ki so se nanašale na njihovo splošno prepričanje o razlikah v obnašanju mater in očetov do njihovih predšolskih otrok. Postavke so bile naslednje: *Vedenje staršev do otroka je pogojeno predvsem z osebnostjo staršev; Vse, kar počne oče z otrokom, bi lahko počela tudi mati; Vse, kar počne mati z otrokom, bi lahko počel tudi oče; Vedenje staršev do otroka ni pogojeno s spolom staršev*. V nadaljnjih analizah smo postavke obravnavali posamično.

□ *Vprašalniki o prepričanjih o družinah istospolnih staršev.*

Vprašalnik o otrocih v družinah istospolnih staršev (Slameršek, 2011): Vprašalnik obsega štiri postavke. Udeleženci so na petstopenjski lestvici (od 1 – *se absolutno ne strinjam* do 5 – *se absolutno strinjam*) ocenili svoje strinjanje s sprejetjem novega družinskega zakonika v Sloveniji, po katerem naj bi bili starši istega spola (dve ženski oziroma dva moška) izenačeni s starši različnega spola (ženska in moški) v vseh pravicah do otroka. Nato so na isti lestvici ocenili svoje strinjanje s trditvijo, da “otrok potrebuje za zdrav razvoj tako prisotnost matere kot očeta, torej mora odraščati tako z materjo kot z očetom”. Na petstopenjski lestvici (od 1 – *me absolutno ne bi motilo* do 5 – *bi me absolutno motilo*) so ocenili, koliko bi jih motilo, če bi obiskoval vrtec,

ki ga obiskuje njihov otrok, tudi otrok istospolnih staršev, in na tristopenjski lestvici (1 – *se ne razlikujejo*, 2 – *se malo razlikujejo*, 3 – *se precej razlikujejo*) so izrazili svoje mnenje o tem, ali se na splošno matere razlikujejo od očetov po vedenju do otrok.

Vprašalnik o vedenju vrstnikov do otroka iz družine istospolnih staršev (Klinc, 2011): Udeleženci so ocenili deset postavk o odnosu vrstnikov do otroka istospolnih staršev na petstopenjski lestvici (od 1 – *se absolutno ne strinjam* do 5 – *se absolutno strinjam*). V nadaljnji analizi smo postavke vprašalnika obravnavali vsako posebej.

Postopek. Vprašalnike, ki smo jih uporabili v raziskavah, so ravnateljice vrtecev razdelile vzgojiteljicam izbranih skupin, le-te pa so jih razdelile staršem vseh otrok v svojih skupinah. Starši so izpolnjene in nepodpisane vprašalnike vrnili v največ štirinajstih dneh v škatlo z lino, s čimer smo zagotovili zaupnost podatkov. V prvi raziskavi je bilo vrnjenih 85,9 odstotka razdeljenih vprašalnikov, v drugi pa 57,0 odstotkov.

V prvi raziskavi smo uporabili *Vprašalnik o velikosti razlik v vedenju mater in očetov do njihovega predšolskega otroka in Vprašalnik o otrocih v družinah istospolnih staršev (Slameršek, 2011)*. 50,7 odstotka udeležencev je prejelo skupino vprašalnikov verzije 1, 49,3 odstotka pa verzije 2. Pri prvi verziji so udeleženci najprej odgovarjali o velikosti razlik med materami in očeti v vedenju do njihovih otrok, nato pa so izrazili svoja prepričanja o istospolnem starševstvu, medtem ko so v drugi verziji najprej odgovarjali o svojih prepričanjih o istospolnem starševstvu in šele nato o razlikah med materami in očeti. Želeli smo se izogniti vplivu vrstnega reda vprašanj na odgovore, kar se je pokazalo kot nepotrebno, saj smo statistično ugotovili, da verzija skupine vprašalnikov ni vplivala na odgovore. Starši so vprašalnike prejeli v pisemski ovojnici, in sicer v vsaki sta bila dva vprašalnika, eden za mater in drugi za očeta.

V drugi raziskavi smo uporabili naslednje merske inštrumente: *Vprašalnik o specifičnem vedenju matere in očeta do njihovega predšolskega otroka, Vprašalnik o zaznavi splošnih razlik med materami in očeti v njihovem vedenju do predšolskih otrok in Vprašalnik o vedenju vrstnikov do otroka iz družine istospolnih staršev (Klinc, 2011)*.

4. Rezultati in interpretacija

4.1. Zaznavanje razlik v vedenju mater in očetov do njihovih predšolskih otrok v povezanosti z demografskimi spremenljivkami

Udeleženci prve raziskave zaznavajo največje razlike v vedenju mater in očetov do njihovih predšolskih otrok pri športnih dejavnostih ($M=2,04$, $SD=0,67$) in igri ($M=2,01$, $SD=0,65$), manjše glede bližine ($M=1,94$, $SD=0,63$) in nudenja varnosti ($M=1,91$, $SD=0,70$) ter najmanjše pri discipliniranju ($M=1,87$, $SD=0,58$). Tovrstne ocene razlik niso povezane z verzijo vprašalnika, spolom otroka in spolom tistega starša, ki je odgovoril na vprašalnik, ter vernostjo staršev; povezane pa so s starostjo

otroka in izobrazbo staršev. Izračuni Pearsonovih korelacijskih koeficientov so pokazali, da starejši kot so otroci, za katere starši odgovarjajo na vprašanja o razlikah med materami in očeti v obnašanju do otrok, večje razlike opažajo njihovi starši na podlestvicah *Bližina* ($r=0,17$, $p=0,039$) in *Športne dejavnosti* ($r=0,19$, $p=0,025$). Spearmanovi ρ korelacijski koeficienti so pokazali, da čim višja je izobrazba staršev, tem večje razlike zaznavajo starši na podlestvicah *Discipliniranje* ($\rho=0,24$, $p=0,004$), *Varnost* ($\rho=0,22$, $p=0,008$), *Bližina* ($\rho=0,24$, $p=0,004$), *Športne dejavnosti* ($\rho=0,36$, $p=0,000$) in *Igra* ($\rho=0,25$, $p=0,003$). Možno je, da se s starostjo otrok vedno bolj izražajo razlike v vedenju staršev do otrok, ker postaja otrok vedno bolj dejaven in si matere in očete porazdelijo svoje naloge. Da bolj izobraženi starši zaznavajo večje razlike v vedenju mater in očetov do otrok kot manj izobraženi starši, pa bi lahko razložili na dva načina: da se bolj izobraženi starši vedejo do otroka bolj spolno stereotipno kot manj izobraženi starši ali da bolj izobraženi starši bolj občutljivo zaznavajo te razlike kot manj izobraženi starši.

V drugi raziskavi nas je zanimalo, za koga je bolj značilno določeno vedenje do otroka: za mater ali za očeta. Glede na to, da pri ocenjevalni lestvici ocena 3 pomeni, da udeleženci raziskave ocenjujejo, da je v postavki opisano vedenje staršev enako značilno za matere kot očete, ocena 1, da je značilno samo za matere, in ocena 5, da je značilno samo za očete, ugotavljamo, da je na splošno vedenje, opisano v vseh postavkah skupaj, bolj značilno za matere kot za očete, saj je povprečna ocena 2,67. To pomeni, da so matere bolj vpletene v vzgojo in nego otroka kot očete, kar se ujema z ugotovitvami drugih avtorjev (Cox idr., 1992). Za očete je bolj značilno vedenje, ki je povezano z igro ($M=2,73$, $SD=2,95$), in manj vedenje, ki je povezano z zagotavljanjem otrokove varnosti ($M=2,61$, $SD=2,77$). Pri interpretaciji dobljenih podatkov moramo upoštevati, da odražajo dobljene ocene predvsem zaznave mater, saj je letih več sodelovalo v raziskavi kot očetov. Tudi v drugi raziskavi se je pokazalo, da z izobrazbo staršev naraščajo njihove ocene zaznanih razlik med materami in očeti v vedenju do njihovih predšolskih otrok, in sicer pri igri z otrokom ($\rho=0,46$, $p=0,001$). Razlike v ocenah staršev glede na druge demografske spremenljivke niso statistično pomembne.

Rezultati razlik v obnašanju mater in očetov do otrok se ujemajo z ugotovitvami drugih avtorjev, da se očete bolj kot matere vključujejo v gibalne igre, ki so lahko tudi grobe (npr. ravsanje), spodbujajo tveganja in pogosteje izzovejo razburjenje pri igri. S tem obnašanjem spodbujajo otrokov razvoj samostojnosti, interesa za raziskovanje in uravnavanja čustev (Bretherton, Lambert in Golby, 2005; Parke idr., 2004; v Newland, Coyl in Chen, 2010).

Analiza odgovorov na *Vprašalnik o zaznavi splošnih razlik med materami in očeti v njihovem vedenju do predšolskih otrok* kaže, da se udeleženci glede na to, da na pet-stopenjski lestvici ocena 3 pomeni neopredeljenost, 5 pa absolutno strinjanje, le rahlo nagibajo k prepričanju, da lahko mati in oče enako dobro poskrbita za otroka in da je njuno vedenje do otroka bolj kot od njunega spola odvisno od njune osebnosti. Rang ocen posameznih postavk je od 3,53 (postavka: *Vedenje staršev do otroka ni*

pogojeno s spolom starša.) do 3,99 (postavka: *Vedenje staršev do otroka je pogojeno predvsem z osebnostjo staršev.*). Izračuni t-testov kažejo, da se neverni starši bolj kot starši, ki so zmerno ali zelo verni (kategoriji smo združili zaradi nizkega števila zelo vernih), strinjajo s trditvami, da bi vse, kar počne oče z otrokom, lahko počela tudi mati ($t=2,78$, $df=74$, $p=0,007$; neveren: $n=21$, $M=4,24$, $SD=0,89$, veren: $n=55$, $M=3,53$, $SD=1,03$); da bi vse, kar počne mati z otrokom, lahko počel tudi oče ($t=2,81$, $df=74$, $p=0,006$; neveren: $n=21$, $M=4,34$, $SD=0,94$, veren: $n=55$, $M=3,47$, $SD=1,10$) in da je vedenje staršev do otroka pogojeno predvsem z osebnostjo starša ($t=2,21$, $df=74$, $p=0,030$; neveren: $n=21$, $M=4,43$, $SD=0,68$, veren: $n=55$, $M=3,89$, $SD=1,03$). Sklenemo, da neverni starši razlike med materami in očeti v njihovem vedenju do otroka v večji meri pripisujejo osebnosti staršev, kar pomeni, da je njihova zaznava razlik v vedenju mater in očetov do predšolskih otrok in razlag teh razlik manj tradicionalna kot pri vernih starših.

4.2. Prepričanja o istospolnem starševstvu v povezavi z demografskimi spremenljivkami

V prvi raziskavi smo uporabili *Vprašalnik o otrocih v družinah istospolnih staršev* (Slameršek, 2011), na osnovi katerega smo ugotovili, da se starši v veliki meri (lestvica je bila od 1 – *se absolutno ne strinjam* do 5 – *se absolutno strinjam*) strinjajo s trditvijo, da otrok potrebuje tako prisotnost matere kot očeta ($M=3,97$, $SD=1,20$). Strinjanje z omenjeno postavko ni povezano z demografskimi spremenljivkami. Na petstopenjski lestvic so tudi ocenili, koliko bi jih motilo, če bi njihov otrok obiskoval vrtec, v katerem bi se srečeval z otrokom istospolnih staršev. Ugotavljamo, da jih 76 odstotkov meni, da jih to ne bi motilo, 17,8 odstotka jih je neopredeljenih, samo 4,1 odstotka staršev pa meni, da bi jih motilo. Otroci istospolnih staršev bi bolj motil očete ($M=2,19$, $SD=0,94$) kot mame ($M=1,75$, $SD=0,70$) ($t=3,13$, $df=141$, $p=0,002$), bolj kot neverne in zelo verne pa bi motil zmerno verne starše ($F=3,12$, $df=139$, $p=0,047$; neverni: $M=1,65$, $SD=0,75$, zmerno verni: $M=2,08$, $SD=0,88$, zelo verni: $M=1,73$, $SD=0,65$). Razlika je statistično pomembna med nevernimi in zmerno vernimi starši ($t=2,25$, $df=127$, $p=0,026$). Korelacija med tem, koliko bi starše motil otrok istospolnih staršev in njihovo izobrazbo, je negativna ($\rho=-0,27$, $p=0,001$), kar pomeni, da čim višjo izobrazbo imajo starši, tem manj bi jih motil otrok istospolnih staršev. 56,9 odstotka staršev meni, da se matere in očete malo razlikujejo med seboj v obnašanju do njihovih predšolskih otrok, 34,9 odstotka pa, da se precej razlikujejo, in samo 4,1 odstotka, da se ne razlikujejo. Najmanjše razlike opažajo starši, ki so zmerno verni ($F=3,96$, $df=137$, $p=0,021$; neverni: $M=2,46$, $SD=0,51$, zmerno verni: $M=2,26$, $SD=0,54$, zelo verni: $M=2,70$, $SD=0,48$). Razlika je statistično pomembna med zmerno in zelo vernimi starši ($t=2,44$, $df=110$, $p=0,016$). Tisti starši, ki imajo dečka, ocenjujejo, da obstajajo večje razlike med materami in očeti v vedenju do otroka, kot starši, ki imajo deklico ($t=2,35$, $df=139$, $p=0,020$; deček: $M=2,42$, $SD=0,55$; deklica: $M=2,21$, $SD=0,54$). Tudi pri tem vprašalniku se je po-

kazalo, da čim bolj kot so starši izobraženi, tem večje razlike med materami in očeti v obnašanju do otrok zaznavajo ($\rho=0,30$, $p=0,000$). Če sklenemo, večina staršev opaža razlike v vedenju mater in očetov do otroka in meni, da otrok potrebuje prisotnost tako matere kot očeta. Zato ne preseneča, da jih je večina (60,9%) proti sprejetju novega družinskega zakona, 18,5 odstotka jih je neopredeljenih, 19,2 odstotka pa jih je za sprejetje. Strinjanje z novim družinskim zakonikom pa je pomembno povezano s stopnjo vernosti, in sicer bolj kot so starši verni, manj se strinjajo s sprejetjem novega družinskega zakonika ($\rho=-0,31$, $p=0,000$). Rezultati ne potrjujejo splošne hipoteze, da čim večje razlike v vedenju mater in očetov zaznavajo starši, tem manj so naklonjeni družinam istospolnih staršev, saj kažejo, da zmeroma verni starši zaznavajo najmanj razlik v vedenju mater in očetov, a bi jih najbolj motilo, če bi njihov otrok obiskoval vrtec skupaj z otrokom istospolnih staršev.

Druga raziskava je pokazala, da starši izražajo pozitivna prepričanja o vedenju vrstnikov do otroka, ki odrašča v družini istospolnih staršev, in sicer starši visoko ocenjujejo svoje strinjanje s postavkami, da je obnašanje vrstnikov do otroka istospolnih staršev predvsem odvisno od tega, kakšen odnos do istospolnega starševstva ima celotna družba ($M=3,79$, $SD=1,02$), starši teh vrstnikov ($M=3,77$, $SD=1,15$) in vzgojitelji v vrtcih ($M=3,57$, $SD=1,08$). Najmanj pa se strinjajo s tem, da postane otrok, ki odrašča v družini istospolnih staršev, tudi sam homoseksualec ($M=2,58$, $SD=1,12$); da so vrstniki nasilni do otrok istospolnih staršev ($M=2,58$, $SD=0,86$) in da si jih ne izberejo za prijatelje ($M=2,60$, $SD=1,07$). Srednje veliko pa je njihovo strinjanje s trditvami, da vrstniki zasmehujejo otroka istospolnih staršev, ga ne obravnavajo drugače kot otroka heteroseksualnih staršev, ga ponižujejo in zavračajo. Prepričanja o vedenju vrstnikov do otrok istospolnih staršev se ne razlikujejo pri starših, ki izražajo različno stopnjo vernosti. Razlikujejo pa se glede na spol udeležencev, in sicer matere ($M=3,87$, $SD=1,12$) v večji meri kot očetje ($M=3,00$, $SD=1,12$) menijo, da je obnašanje vrstnikov do otrok istospolnih staršev odvisno od odnosa njihovih staršev do teh otrok ($t=2,19$, $df=75$, $p=0,032$). Prav tako matere ($M=3,68$, $SD=1,04$) v večji meri kot očetje ($M=2,78$, $SD=1,09$) menijo, da je obnašanje vrstnikov do otrok istospolnih staršev odvisno od odnosa vzgojiteljev oziroma učiteljev do teh otrok ($t=2,42$, $df=75$, $p=0,018$). Tudi v tem primeru matere kažejo manj tradicionalno prepričanje o družinah istospolnih staršev kot očetje.

Glede na spol otroka obstaja le ena statistično pomembna razlika v prepričanjih staršev o vedenju vrstnikov do otroka istospolnih staršev, in sicer starši, ki imajo predšolskega sina, se v večji meri strinjajo s trditvijo, da so vrstniki telesno nasilni do otrok istospolnih staršev, kot starši, ki imajo predšolsko hčerko ($t=2,16$, $df=75$, $p=0,034$, sin: $n=36$, $M=2,81$, $SD=0,86$, hči: $n=41$, $M=2,39$, $SD=0,83$). Rezultate lahko pojasnimo z ugotovitvijo drugih avtorjev, da so dečki na splošno bolj telesno nasilni do vrstnikov kot deklice (pregled v Papalia, Olds in Feldman, 2003).

4.3. Povezanost med zaznavo razlik med materami in očeti v vedenju do otroka in prepričanji o istospolnem starševstvu

Strinjanje z novim družinskim zakonikom je statistično pomembno negativno povezano z opažanjem razlik na podlestvici Igra ($r=-0,20$, $p=0,019$), kar pomeni, da bolj, kot se starši strinjajo s sprejetjem novega družinskega zakonika, manj razlik opažajo med materami in očeti v igri z otrokom, in obratno. Strinjanje s trditvijo, da otrok potrebuje za zdrav razvoj tako prisotnost matere kot očeta, je statistično pomembno pozitivno povezano z opažanjem razlik med materami in očeti pri športnih dejavnostih z otrokom ($r=0,18$, $p=0,39$), in sicer bolj kot se starši strinjajo s trditvijo, da otrok potrebuje prisotnost tako matere kot očeta, večje razlike opažajo med materami in očeti pri športnih dejavnostih, ki jih izvajajo z otrokom. Tudi ta ugotovitev je skladna s postavljeno hipotezo. Strinjanje s trditvijo, da se matere razlikujejo od očetov po vedenju do otroka, pa se, kot je bilo pričakovano, statistično pomembno povezuje z ocenami razlik na vseh podlestvicah, in sicer bolj kot se starši strinjajo s splošno trditvijo, da se matere in očetje razlikujejo po vedenju do otroka, večje razlike označijo tudi na podlestvicah *Discipliniranje* ($r=0,41$, $p=0,000$), *Varnost* ($r=0,40$, $p=0,000$), *Bližina* ($r=0,52$, $p=0,000$), *Športne dejavnosti* ($r=0,49$, $p=0,000$, $n=135$) in *Igra* ($r=0,54$, $p=0,000$). Rezultati potrjujejo veljavnost *Vprašalnika o velikosti razlik v vedenju mater in očetov do njihovih predšolskih otrok*.

Sklenemo lahko, da je povezanost med odgovori na vprašalnik o razlikah med materami in očeti v njihovem vedenju do otroka in prepričanji o družinah istospolnih staršev potrdila postavljeno hipotezo, da večje razlike, kot udeleženci zaznavajo v vedenju mater in očetov do njihovih predšolskih otrok, manj se strinjajo s sprejetjem novega družinskega zakonika, ki bi izenačil družine istospolnih staršev z družinami heteroseksualnih staršev, saj menijo, da otrok potrebuje za zdrav razvoj tako prisotnost matere kot očeta.

Predvidevali smo, da manj kot se očetje vključujejo v nego in vzgojo otrok, bolj so starši tradicionalni in bolj negativna so njihova prepričanja o vedenju vrstnikov do otrok, ki odraščajo v družinah istospolnih staršev. Predpostavko potrjujejo statistično pomembna negativna zveza med strinjanjem s trditvijo, da vrstniki zasmehujejo otroka istospolnih staršev, in oceno, kdo od staršev v večji meri nudi otroku varnost in zaščito ($r=-0,25$, $p=0,040$). Manj kot se starši strinjajo s postavko, da vrstniki zasmehujejo otroka istospolnih staršev, bolj menijo, da očetje nudijo otroku zaščito. Nadalje so rezultati pokazali, da manj kot se starši strinjajo s postavko, da vrstniki otroka istospolnih staršev ponižujejo, bolj se strinjajo s postavko, da vedenje staršev do otroka ni pogojeno s spolom starša ($r=-0,30$, $p=0,008$). Rezultati druge raziskave so potrdili hipotezo, da čim manj kot se očetje in matere razlikujejo v vedenju do njihovih otrok (predvsem v nudenju varnosti), in čim manj kot te razlike v vedenju staršev pripisujejo njihovu spolu, tem manj so negativna njihova prepričanja o vedenju vrstnikov do otrok, ki živijo v družinah istospolnih staršev.

5. Sklep

Namen prispevka ni bil zastopati pozitivnega ali negativnega stališča do družin istospolnih staršev, ampak le ugotoviti, ali je zaznava razlik v vedenju mater in očetov do otrok pri starših predšolskih otrok povezana z njihovimi prepričanji o družinah istospolnih staršev. Predvidevali smo, da je zaznava razlik v vedenju mater in očetov do otrok le eden izmed pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na prepričanja o družinah istospolnih staršev, in da je bolj tradicionalna delitev starševskih vlog po spolu povezana z bolj odklonilnim stališčem do istospolnega starševstva. Rezultati raziskave so potrdili omenjeno povezanost, hkrati pa smo ugotovili, da so zaznave razlik v vedenju mater in očetov do njihovih predšolskih otrok ter prepričanja o istospolnem starševstvu povezana z nekaterimi demografskimi spremenljivkami, kot sta raven vernosti staršev in njihov spol.

Pomanjkljivost prve raziskave je, da so v njej sodelovali le starši iz popolnih družin, druge pa, da so v njej sodelovali le starši, ki živijo v mestu, in pomembno več žensk kot moških, zato rezultatov ni dopustno posploševati na vse starše predšolskih otrok. Pomembna slabost raziskav so neizpolnjeni vprašalniki (v drugi raziskavi nekaj manj kot polovica razdeljenih), kar kaže, glede na naša predvidevanja, na nepripravljenost staršev predšolskih otrok odgovarjati na vprašalnike o istospolnem starševstvu. Odgovori udeležencev raziskav temeljijo na njihovih prepričanjih in ne na izkušnjah (v drugi raziskavi le eden od staršev poroča, da pozna družino istospolnih staršev). Vendar vse omenjene omejitve raziskav ne izkrivijo njihovih rezultatov, povezanih z osnovno hipotezo, da so zaznave razlik v vedenju mater in očetov do njihovih predšolskih otrok povezane s prepričanji o istospolnem starševstvu. Ker so rezultati potrdili postavljeno hipotezo, smo potrdili enega izmed dejavnikov, ki vplivajo na prepričanja staršev predšolskih otrok o družinah istospolnih staršev.

Uporabna vrednost raziskav, predstavljenih v članku, je v razumevanju dejavnikov, ki vplivajo na prepričanja o istospolnem starševstvu, kar je nujen pogoj za sprejemanje političnih odločitev na tem področju.

Zlatka Cugmas, Ph.D.

Parents' beliefs about same-sex parenting

Numerous studies (review in Verissimo et al., 2011) show that modern fathers are playing an increasingly important role in the care and upbringing of their children. Even though they are equally capable as mothers for the care and upbringing of children (Cox, Owen, Henderson and Margand, 1992), they differ from mothers in their behaviour to children (Cox et al., 1992, Rosen and Rothbaum, 1993). Their interaction with children is particularly prone to stimulating activities, whereas mothers principally offer children consolation and comfort (John and Halliburton, 2009).

We performed two research studies where the main issue was to determine the connection between parents' perceptions of how the behaviour of mothers and fathers to their preschool children differs, and between their beliefs about same-sex parenting.

In modern times, family is facing important changes. It is liberating from biological determinants, reproduction is no longer tied solely to heterosexual arrangements and marriage (Švab, 2001). Same-sex families are characterised by social parenthood in which one or even both parents are socially rather than biologically connected with their children. The social bond is permanent, intimate, emotional and connected with the economic responsibility of the adult for children (Semolič Ciljan, 2010).

In the research studies that we carried out with 146 parents of children aged on average 58.9 months, and 83 parents of children aged on average 64.7 months, we expected that parents who perceive fewer differences in the behaviour of mothers and fathers to preschool children have a more positive opinion on same-sex parent families than parents who perceive more differences in the behaviour of mothers and fathers. We were also interested in the connection among these perceptions and opinions of parents and demographic variables such as sex and age of children, and sex, education and faithfulness of parents.

We have put together (1) The questionnaire on demographic data and (2) the following questionnaires about the differences in the behaviour of mothers and fathers of preschool children: (2a) The questionnaire on the extent of differences in the behaviour of mothers and fathers to their preschool child, where the parents assessed on the four-point scale how much their behaviour differs to their preschool child (the factor analysis highlighted the following five factors: Discipline, Safety, Closeness, Sports and Play), (2b) The questionnaire on the specific behaviour of the mother and father to their preschool child, where parents rated on a five-point scale for which of them (mother or father) a specific behaviour to the child is more typical (the factor analysis highlighted the following factors: Play and Safety), and (2c) The questionnaire on the perception of general differences between mothers and fathers in their behaviour to their preschool child, where parents rated four items on a five-point scale which referred to their general beliefs about the differences in the behaviour of mothers and fathers to preschool children. We used the following questionnaires on beliefs about same-sex parent families: (3a) The questionnaire on children and families of same-sex parents (Slameršek, 2011), in which parents rated their agreement with the adoption of the new Family Code in Slovenia and with the statement that "a child needs both mother and father's presence for a healthy development, therefore it must grow up with both the mother as well as the father", they rated how much they would mind if a child of a same-sex parent family attended the same nursery school as their children, and expressed their views on whether the behaviour of mothers generally differs from the behaviour of fathers to children, and (3b) The questionnaire on the behaviour of peers to a child from a same-sex parent family (Klinc, 2011), in which the parents rated ten items about the relationship of peers to the child of same-sex parents. When collecting data, we ensured confidentiality to all the participants of the research.

The results of both research studies have confirmed the hypothesis that the more significant differences the participants perceive in the behaviour of mothers and fathers to their preschool children, the more negative beliefs they express about families of same-sex parents, and vice versa. The participants of the first research have perceived the largest differences in the behaviour of mothers and fathers to their preschool children in sport activities and play, less in closeness to the child and the provision of security and the smallest in discipline. In both research studies, more educated parents perceived greater differences in the behaviour of mothers and fathers to the children than less educated parents, which can be explained by the fact that more educated parents behave more sexually stereotyped to their child as less educated parents, or (which is more likely according to other research results) that the more educated parents are more sensitive to detect these differences than less educated parents. The participants of another research only slightly inclined to the belief that the mother and father can take care of the child equally well and that their behaviour to the child rather than to their sex depends on their personalities. Non-religious parents attributed the differences between the behaviour of mothers and fathers to their child's mostly to the personality of the parents, which means that their perception of such differences was less traditional than with religious parents. If a child of same-sex parents was attending nursery school together with their children, this would bother fathers more than mothers, moderately religious parents more than non-religious parents and less educated parents more than more educated parents. Most participants (60.9%) were opposed to the adoption of the new family code, and religious parents expressed greater opposition than non-religious parents.

Consistent with the hypothesis were the results which showed that the greater differences, the participants perceived in the behaviour of mothers and fathers to their preschool children, the less they agreed with the adoption of the new family code, which would equalise the same-sex parent families with heterosexual parent families, and the more they agreed with the statement that a child needs both mother and father's presence for a healthy development. Furthermore, the results showed that the less fathers and mothers differ in their behaviour to their children, and the less they attribute these differences to their sex, the less their beliefs about the behaviour of peers to children living in same-sex parent families are negative.

In conclusion, we are stating the deficiencies of the presented studies (the issue of representativeness of the sample of participants, poor motivation of participants for solving questionnaires, etc.) and the practical value of the obtained results.

LITERATURA

1. Cox, M.J., Owen, M.T., Henderson, V.K., Margand, N.A. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Developmental Psychology*, 28, str. 474–483.
2. Čuš, A. (2011). Povezanost osebnostnih lastnosti odraslih z njihovimi prepričanji o istospolnem starševstvu. Diplomski naloga. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
3. John A., Halliburton, A.L. (2010). Q methodology to assess child-father attachment. *Early Child Development and Care*, 180 (1,2), str. 71–85.

4. Klinc, J. (2011). Vpliv vrstnikov na otrokov razvoj. Diplomski naloga. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
5. Newland, L.A., Coyl, D.D., Chen, H.H. (2010). Fathering and attachment in the USA and Taiwan: contextual predictors and child outcomes. *Early Child Development and Care*, 180 (1-2), str. 173–191.
6. Papalia, D.E., Olds, S.W., Feldman, R.D. (2003). *Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.
7. Rener, T., Sedmak, M., Švab, A., Urek, M. (2006). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Založba Annales.
8. Rosen, K.S., Burke, P.B. (1999). Multiple attachment relationships within families: Mothers and fathers with two young children. *Developmental Psychology*, 35 (2), str. 436–444.
9. Rosen, K.S., Rothbaum, F. (1993). Quality of parental caregiving and security of attachment. *Developmental Psychology*, 29 (2), str. 358–367.
10. Rožac Darovec, V. (ur.) (2006). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Založba Annales.
11. Semolič Ciljan, T. (2010). *Socialno starševstvo*. Diplomski naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
12. Slameršek, S. (2011). *Prepričanja staršev o tem, ali otrok potrebuje matero in očeta*. Diplomski naloga. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
13. Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
14. Verissimo, M., Santos, A.J., Vaughn, B.E., Torres, N., Monteiro, L., Santos, O. (2011). Quality of attachment to father and mother and number of reciprocal friends. *Early Child Development and Care*, 181 (1), str. 27–38.
15. Wainright, J.L., Patterson, C.J. (2006). Delinquency, victimization, and substance use among adolescents with female same-sex parents. *Journal of Family Psychology*, 20 (3), str. 526–530.

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

Tomaz Petek

Vloga in položaj slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.2:811.163.6

KLJUČNE BESEDE: vloga in položaj slovenščine, vzgoja in izobraževanje, prvi/drugi jezik, državni in uradovadni jezik, učni jezik, učni predmet, strokovni izpit

POVZETEK – V prispevku so po dvajsetih letih samostojnosti Republike Slovenije na novo opredeljene in predstavljene vloge slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu, utemeljen pa je tudi položaj slovenščine glede na pojavnost v šolskem okolju. Vloge slovenščine so v prispevku obravnavane po načelu od splošnejšega k bolj posebnemu – prvi ali drugi jezik, državni in uradovadni jezik, učni jezik in učni predmet. Ugotovljeno je, da ima materinščina s svojimi vlogami ter z razpršenimi in s kompleksnimi funkcijami na področju vzgoje in izobraževanja pomembno mesto ter da se je prav zato treba zavzeti za še boljše razumevanje in uresničevanje slovenščine kot pedagoškega načela v vzgoji in izobraževanju na celotni vertikali – od vrta do univerze. Poudarjamo, da se morajo tega najbolj zavedati pedagoški delavci, ki uresničujejo vzgojno-izobraževalni proces, in posledično tudi otroci/učenci/dijaki/študentje, ki so “v svojem javnem delovanju” vpeti med predstavljene vloge slovenščine.

Review scientific paper

UDC 37.091.2:811.163.6

KEYWORDS: roles and position of the Slovene language, education, first/second language, national and official language, language of teaching, school subject, professional certification examination

ABSTRACT – After twenty years of the independence of the Republic of Slovenia, this article defines and introduces the roles of the Slovenian language in the educational process anew. It also substantiates the position of the Slovene language in accordance with the appearance in the educational environment. In this article, the Slovene language's roles are discussed with a deductive principle – first or second language, national or official language, language of teaching or school subject. It is established that the mother tongue has, with its roles and disperse and complex functions in the field of education, an important position and that we must strive for even better understanding and execution of the Slovene language as a pedagogical principle in the whole process of education – from kindergarten to university. However, it must be clear that pedagogical workers who implement the educational process as part of “their public service” should be most aware of this and, consequently, also the children/pupils/students who are caught between the presented roles of the Slovene language in the educational process.

1. Uvod

Vloge slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu so obravnavane po načelu od splošnejšega k bolj posebnemu – prvi ali drugi jezik, državni in uradovadni jezik, učni jezik in učni predmet. Prispevek je zasnovan kot teoretična razprava; uporabili smo analitično-deskriptivno in analitično-interpretativno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993; Mužić 1994a in 1994b).

Po dvajsetih letih samostojnosti se zdi pomembno preveriti, proučiti, poudariti in na novo osvetliti pomen slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu ter s tem povečati ozaveščenost uporabnikov jezika. Slovenščina mora nujno ohraniti osrednji položaj, ki ji gre kot materinščini v vseh štirih opredeljenih vlogah, zavzeti pa se je treba tudi za boljše razumevanje in uresničevanje materinščine kot pedagoškega načela v vzgoji in izobraževanju na celotni vertikali izobraževanja, to je od vrta do univerze. Da bomo to dosegli, je za vse pedagoške delavce na območju Republike Slovenije in tiste, ki so še v procesu izobraževanja, nujno poznavanje vlog slovenščine, ki so predstavljene skozi to razpravo. Kot pravi Fatur, je “materni jezik veliko več kot le komunikacijsko sredstvo, kar so tudi vsi drugi jeziki /.../; je tudi sredstvo človekove identifikacije s širšo skupnostjo, z narodom, je pogoj za človekovo zdravo zakoreninjenost in pokončno rast” (1993, str. 134). Če razumemo jezik kot naravno in nujno sestavino kulture neke narodne skupnosti (Fishman, 1989, str. 9–22 v Gomezel Mikolič, 2000, str. 102), kar je pomembno za vzgojno-izobraževalni proces, lahko ugotovimo, da se na ravni narodne pripadnosti pojavi identifikacija posameznika s prvim, to je z maternim jezikom. Kot pomemben element narodne zavesti tako nastopi jezikovna zavest. Le-to lahko, kot opredeljuje Gomezel Mikolič (1999/2000, str. 181), razčlenimo na vsaj tri sestavine, to je: kognitivno (vedenje, predstave in sodbe o jeziku); emocionalno (čustveni in vrednostni odnos do jezika); aktivnostno (odnos do jezika med jezikovno rabo).

Šolstvo bi se moralo po našem mnenju še bolj prizadevati za to, da bi odnos do jezika postal samoumeven vidik slovenske kulture v najširšem smislu, in sicer ne samo kot zahteva, ampak kot njena obvezna izrazna prvina. Tako zastavljena dejavnost šolstva bi morala biti stalna, spreminjati pa bi se morala le s splošnim napredkom v družbi in stroki ter se na novo osmišljati. Slovenski šolski sistem je naravnano tako, da se slovenščina kot učni predmet poučuje v osnovni in srednji šoli, fakultete s predmetom slovenščina pa so zelo redke. V zadnjem času pa se pojavljajo še zadrege glede položaja slovenščine, ki so se v zadnjem času pokazale na univerzitetni ravni, in sicer z bolonjsko reformo, ko se vse pogosteje pojavljajo zahteve po izvajanju predavanj v angleškem jeziku.

2. Slovenščina kot prvi (materni) jezik ali drugi jezik (jezik okolja)

To poimenovanje enačimo s predstavo tistega jezika, ki ga starši posredujejo otroku v njegovem najzgodnejšem obdobju. Otrok tako dobi vpogled v jezik in hkrati začne tudi osebno dojemati svet, kar pa je mogoče predvsem prek jezika. Na tej ravni je materni jezik povezan s prvim, to je bivanjskim pojmovanjem jezika. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2000) opredeljuje materni jezik kot “jezik, ki se ga otrok nauči od svojega okolja, zlasti od matere”. V *Velikem splošnem leksikonu* (1997/1998) pojma/besedne zveze materinščina/materni jezik ni, *Enciklopedija Slovenije* (1999) pa ima pojem materinščina le kot besedo v geselskem članku *Jeziki na Slovenskem*, v

katerem je zapisano, koliko prebivalstva je ob popisu leta 1981 slovenščino priznalo kot materinščino, pripisan pa je še podatek, da je slovenščina materni jezik tudi za zamejce v Italiji, Avstriji in na Madžarskem. Materinščine kot gesla torej tudi v *Enciklopediji Slovenije* ni.

Vzrok za vse pogostejšo rabo izraza prvi jezik namesto materni jezik utemeljujemo s tem, da otrokov materni jezik, materinščina, ni zmeraj in nujno materin jezik. Toporišič (1992, str. 100) v *Enciklopediji slovenskega jezika* materni jezik definira kot "jezik, ki se ga otrok nauči od matere, to je od govornega okolja, s katerim je v stiku, ko se nagonsko uči jezika". Zraven je zapisano še, da ima lahko človek glede na življenjske okoliščine tudi dva materna jezika. Otrokovo zgodnje učenje jezika v družini je po našem prepričanju včasih preveč dobesedno razumljeno, saj v današnji družbeni resničnosti razvitejšega sveta otrokovo najzgodnejše jezikovno, govorno okolje na primer ustvarjajo med drugim tudi otrokovi stari starši. Glede na to, da je veliko otrok od enajstega meseca naprej vključenih v vrtec, ima pri tem gotovo velik vpliv tudi vrtec in posledično Kurikulum za vrtce, ki je nacionalni dokument, strokovna podlaga za delo v vrtcih. Tudi Unescova mednarodno dogovorjena definicija pravi, da je materni jezik "jezik prvih otrokovih stikov z okoljem" (Fatur, 1993, str. 132). Naj sodobnejša definicija te vloge jezika pa pravi, da je materni jezik tisti, ki se ga najprej naučimo; če se v njem tudi šolamo, se posledično v njem najbolje izražamo, najlažje razmišljamo, čustvujemo, doživljamo in razumevamo sebe in druge ter sporočamo drugim o sebi in svetu. Gre za jezik, ki se ga naučimo v okviru doma in ki ga večinoma govorijo naši starši.

Dobro obvladovanje maternega jezika je pomembno za vsakega človeka, in sicer ne samo za njegov osebni razvoj, ampak tudi za razvoj narodne zavesti, saj se z njim ukoreninjamo v kulturo lastnega naroda. Uporabljamo ga najpogosteje, in sicer v različnih govornih položajih. Z njim se tudi identificiramo. Zavest o pomenu maternega jezika je v obratnem sorazmerju s številom govorcev, ki ga uporabljajo, in v premem sorazmerju s tujejezičnim pritiskom nanj. Ta zavest je orodje za izražanje lastne identitete, oblika socialne aktivnosti in prenašalka estetske izkušnje, pomembno vlogo pa ima tudi v spoznavnem in čustvenem razvoju mladega človeka. S poukom materinščine se ustvarijo osnove za pouk vseh drugih predmetov (Fatur, 1993, str. 134). S to trditvijo se naše mnenje o pomembnosti poznavanja vlog slovenščine med pedagoškimi delavci še dodatno okrepi.

Lahko rečemo, da se vsak pogled na materni jezik in njegovo zgodovinsko ali sodobno prisotnost dopolnjuje in pogloblja ob lastni govorni izkušnji, družbeni drugačnosti ter ob tako imenovanem šolskem pogledu na jezik. Že ob prehodu iz družinskega v ožji soseski krog (na primer organizirana predšolska vzgoja, vrtec) ali v širše šolsko družabno okolje (na vasi ali v mestu) vsak govorec (otrok) opazi določeno jezikovno drugačnost, spozna drugačna pravila jezikovnega obnašanja (govor na radiu, televiziji, v vrtcu, šoli). To je še posebej razvidno, ko otrok že v osnovni šoli začne načrtno usvajati nov, knjižni jezik, se učiti pravil pisanja, izgovora in osnov slovnične zgradbe, ki ga določajo (Petek, 2006, str. 30–33).

Slovenščina pa ima poleg omenjene vloge tudi vlogo drugega jezika/jezika okolja. O slovenščini kot drugem jeziku v slovenskih šolah se je v preteklosti govorilo predvsem na narodnostno mešanih območjih v slovenski Istri in Prekmurju, kjer živita obe avtohtoni narodnostni manjšini, italijanska in madžarska. Šele v zadnjih letih se je o slovenščini kot drugem jeziku začelo razmišljati tudi v kontekstu običajnih osnovnih in srednjih šol (Knez, 2008, str. 155–163, Pirih Svetina, 2008, str. 147–148 v Knez, 2009, str. 197–198). Vanje se namreč vsako leto vključujejo otroci priseljenici, ki so večinoma govorci drugih jezikov. Večina priseljenega prebivalstva prihaja iz držav nekdanje Jugoslavije. Ti govorci imajo pri učenju slovenščine drugačne potrebe kot slovenski otroci, saj se morajo jezika šele naučiti.

V Republiki Sloveniji je slovenščina “uradno” drugi jezik za učence, ki so pripadniki italijanske in madžarske narodne skupnosti, priseljence in za romske otroke. V italijanskih šolah je slovenščina prisotna kot učni jezik (imajo tri ure tedensko od prvega razreda naprej), na Madžarskem imajo dvojezične šole (del učnih vsebin je posredovan v slovenščini, del v madžarščini), priseljenci pa se učijo, kot da je slovenščina njihov materni jezik (Morato Vatovec, 1999, str. 155–166).

Kar zadeva termin drugi jezik/jezik okolja, pa je treba opozoriti še na določeno neskladje v rabi; ugotovili smo, da ga v Sloveniji po navadi uporabljamo v zvezi z avtohtonima narodnostnima manjšinama (italijansko in madžarsko), drugod pa največkrat v zvezi s priseljenci. Toporišič (1992) v *Enciklopediji slovenskega jezika* jezik, s katerim se srečajo priseljenci v kateri koli deželi, poimenuje kot jezik vselitvenega območja. V narodnostno mešanih okoljih otrok že od vsega začetka živi z dvema jezikoma. Kateri izmed njiju pozneje postane prvi oziroma drugi, pa je odvisno od spleta zelo različnih okoliščin. Ni še natančno proučeno, ali posameznik lahko z enako močjo uporablja in enako ustvarjalno izrablja svoj prvi in drugi jezik.

3. Slovenščina kot državni/uradovalni jezik

“Slovenski jezik je uradni jezik Republike Slovenije.” (11. člen Ustave Republike Slovenije) Vsebina ustavnega besedila je določena in pozna le izjemo za jezikovno mešana območja, na katerih živita obe avtohtoni narodi manjšini in kjer je poleg slovenščine mogoča tudi uporaba jezikov obeh manjšin (madžarske in italijanske). Tudi Zakon o javni rabi slovenščine (ZJRS) določa, da “v slovenščini poteka govorno in pisno sporazumevanje na vseh področjih javnega življenja v Republiki Sloveniji, razen kadar je skladno z ustavo poleg slovenščine uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina in kadar določbe mednarodnih pogodb, ki zavezujejo Republiko Slovenijo, posebej dopuščajo tudi rabo drugih jezikov” (1. člen ZJRS). Nad izvajanjem tega zakona bedi inšpekcijski nadzor.

V večini vzgojno-izobraževalnih ustanov od vrta do univerze v Republiki Sloveniji pa se slovenščina uporablja tudi kot uradovalni jezik. Mi ga definiramo kot jezik,

ki se uporablja na vseh področjih, na katerih človek javno deluje (sam ali v združenjih) in je jezikovno sporazumevanje sestavina njegovega delovanja; jezik, ki se uporablja pri uradovanju. V celotni vertikali vzgojno-izobraževalnega procesa uradovanje poteka v več smereh med različnimi udeleženci izobraževanja, to je učitelj – učenec (vendar ne pri učnem procesu, saj v tem primeru ne gre za uradovalna, ampak strokovna besedila), učitelj – starši, učitelj/šola – učenec/starši, učitelj – ravnatelj, učitelj/učenec – ravnatelj, učitelj/ravnatelj – drugi uslužbenci šole (osebje, ki ne poučuje, na primer knjižničar), učitelj/ravnatelj – ministrstvo oziroma šolske oblasti.

Za uradovanje med učiteljem in učencem navajamo primere, kot so: vpisovanje v dnevnik ob začetku učne ure, pogovor, ko beseda teče o opravičenih in neopravičenih izostankih od pouka, kadar učenec prinese kake podatke, ki jih mora učitelj vpisati kot uradni zaznamek, ko učitelj izpolnjuje šolska spričevala, ko zapisuje osebne podatke učenca itn. Uradovanje med učiteljem in starši prepoznavamo v njihovem medsebojnem sporazumevanju, pri katerem morajo biti izpolnjene zahteve po razumljivosti in jasnosti povedanega. Ta govorni položaj zahteva tudi spreminjanje za uradovalni diskurz značilnih trpnih povedi v tvorne, zamenjavo prevzetih besed z domačimi ustreznici, uporabljanje splošnih, to je nevtralnih izrazov, saj starši po navadi značilnosti uradovalnega diskurza ne obvladajo, ker niso strokovnjaki na tem področju. Omogočati je treba pravilno in nedvoumno razumevanje, kar velja tudi za druge govorne položaje. Ko govorimo o uradovalnem sporazumevanju na ravni učitelj/šola – učenec/starši, je treba upoštevati nevtralna jezikovnoslogovna sredstva, težnja po razumljivosti mora prevladovati. Predvsem pri sporazumevanju s starši, z učenci itn. je po našem mnenju treba tuje nadomestiti z domačim, če v slovenščini obstajajo primerni domači izrazi. Prevzete besede pa je treba uporabiti, kadar bi pri sporazumevanju na tej ravni, če bi učitelj/šola uporabljal/-a edino termine, ki so področna različica poimenovanj v tujem jeziku, nastal nesporazum, saj jezikovni kod med sporočevalcem in naslovnikom ni nujno prekriven. Uradovanje med učiteljem in ravnateljem pa se od pravkar omenjenega položaja razlikuje. V tem primeru oba udeležena obvladata in uporabljata značilen uradovalni diskurz. Za tovrstno uradovanje navajamo naslednje primere: analiza učnih in vzgojnih uspehov oziroma neuspehov učencev, s katero morata biti seznanjena učitelj in ravnatelj, notranji šolski pravilniki, različni dogovori in pravila, ki jih oblikujeta učitelj in ravnatelj, sestava urnikov itn. Značilnosti, ki smo jih navajali pri tej ravni uradovanja, pa veljajo tudi za uradovanje na ravni učitelj/ravnatelj – ministrstvo oziroma šolske oblasti, kjer se po navadi jezikovna koda prekrivata. Sporočevalec vstopa v proces uradovanja s svojim kontekstom, naslovnik pa s svojim. Pri tem govornem položaju nastane sporazumevalni stik, pri čemer morata oba vsaj delno poznati isti kod. Učitelj in ravnatelj morata zaradi oblike dela večkrat poskrbeti za različne pravilnike, predmetnike, mnenja glede učnih načrtov, pripraviti morata različna organizacijska poročila, predlagati, utemeljiti ter izvršiti oblike in metode učno-vzgojnega dela, s čimer morata v določenih primerih seznaniti pristojno ministrstvo (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport – MIZKS) oziroma šolske oblasti. Tovrstno sodelovanje je velikokrat nezogibno in obvezno. Za takšno uradovanje je treba upoštevati omenjene značilnosti.

Slovenščina kot uradovalni jezik ima svoje značilnosti in zakonitosti, ki bi jih morali pri uradovanju upoštevati. S širjenjem obzorja in poglobljanjem znanja ter s podobnimi razvoji se neprestano širi besedni zaklad (Novak, 2004). Če gre za terminološko izrazje, se v tej zvrsti uporabijo tisti strokovni izrazi, ki označujejo osnovne pojme in ki so splošno razumljivi. Izrazje pa je seveda odvisno od namena in naslovnika besedila. Tista, ki so namenjena širokemu krogu, na primer učencem, so v večji meri navezana na splošno razumljive izraze. Poudarjamo, da načelo razumljivosti ne sme biti kršeno. Brez večjih omejitev se v šolskem uradovalnem jeziku uporabljajo nevtralni izrazi, ker morajo biti sporočila razumljiva, natančna in brez izrazitih slogovnih sestavin. Poleg tega pa se v vzgoji in izobraževanju uporabljajo tudi strokovni izrazi. Kot zelo pomembno lastnost uradovalnega jezika v vzgoji in izobraževanju pa opozarjamo tudi natančnost besednih izrazitev, saj gre za sporočila, ki morajo biti zelo natančna. Ker šolstvo ureja zakonodaja, se pojavi tudi odvisnost od nje. Znani so še določeni obrazci, ki omogočijo hitro in natančno uradovanje, na primer: dnevnik, šolski matični listi, različna vzorčna poročila, redovalnice, spričevala. Pri uradovalnem jeziku je zelo uporabno slogovno zaznamovano jezikovno sredstvo tudi naštevanje, ki se pogosto uporablja. Pri tem gre za precej neposredno navajanje podatkov ali trditev. Naštevanje uvaja napovedani stavek ali samo napovedani izraz, za katerima je dvopičje, nato sledijo naštevalni členi. Pogosto se pojavljajo drugotni predlogi. Čustvenega razmerja do povedanega ali učencev učitelji po navadi ne izpovedujejo. Pri uradovalnem komuniciranju po navadi ne uporabljamo narečnih izrazov, ampak samo knjižne, med njimi zlasti nevtralne, ne sme pa nas motiti, če ima ta jezik, zlasti govorniki in v domačem okolju, lastnosti narečja, s katerim se včasih ustvarita večja bližina, dostopnost, če to le ne zmanjšuje razumevanja. Čeprav je uradni jezik v Republiki Sloveniji določen z ustavo, ga po našem mnenju ni mogoče učinkovito in smiselno zavarovati, če ne postane splošno preverjena celota, ki bo čvrsto zasidrana v vrednostnih sistemih posameznikov.

4. Slovenščina kot učni jezik

Zakon o javni rabi slovenščine (ZJRS) v 12. členu določa, da “na območju Republike Slovenije vzgoja in izobraževanje v javnoveljavnih programih (od predšolske stopnje do univerze) potekata v slovenščini”. 13. člen tega zakona pa navaja, da “Republika Slovenija spodbuja učenje slovenščine v Sloveniji /.../”, da “/.../ še posebej skrbi za učenje in ohranjanje slovenščine med Slovenci, živečimi zunaj meja Republike Slovenije, in njihovimi potomci /.../”.

Z učnim jezikom se je na Slovenskem kot jezikoslovka v začetku 90. let 20. stoletja posebej ukvarjala O. Kunst Gnamuš, ki je svojo pozornost usmerila predvsem v učiteljevo rabo jezika. Pri tem je poudarjala, da je njegov govor v razredu dvodelen:

- spoznavni govor učitelj uporablja, da z njim usmerja oziroma vodi spoznavni proces – to je del pedagoškega govora, s katerim predstavlja

znanje svoje stroke (razlaga, ponazarja, postavlja spoznavna vprašanja ...) in prek katerega učenci usvajajo nova spoznanja;

- z odnosnim govorom pa navezuje stik z učenci, oblikuje in ohranja medsebojno razmerje z njimi (jih nagovori, k čemu spodbuja, poziva, postavlja “nespoznavna” vprašanja ...) (Kunst Gnamuš, 1992, prim. z Vogel, 2008, str. 118–119).

To, da je slovenščina učni jezik, pomeni, da je jezik pedagoške komunikacije in pedagoškega govora. To vlogo jezika raziskuje tako imenovana komunikacijska didaktika, ki upošteva dejstvo, da je jezik pri pouku sredstvo sporazumevanja (slovenski jezik kot učni jezik in učno načelo) in predmet spoznavanja.

Učitelji se po naših izkušnjah v praksi na splošno zavedajo, da je na območju Republike Slovenije, razen dveh izjem, učni jezik slovenščina ter da se pri vseh predmetih v vzgojno-izobraževalnem procesu, vzgojitelji pa pri vseh dejavnostih, predpisanih v Kurikulumu za vrtce (2011), ustrezno sporazumevajo v slovenščini. Težave s slovenščino kot učnim jezikom pa zaznavamo predvsem na fakultetah. Velik razvoj strok in ved vsak dan prinaša novo izrazje, ki ga slovenske stroke nekritično prevzemajo. Predvsem mlajše se tega ne zavedajo, saj se zdi, da slovenski strokovni jezik pri njih izumira. Tako slovenščina, ki se je v zgodovini svoje izrazne sposobnosti dokazala prav z možnostjo zapletenega in abstraktnega sveta strok, izgublja pomembno funkcijsko področje, postaja neenakopravna in funkcijsko okrnjena. Za takšno razmišljanje je po našem mnenju med drugim kriva tudi univerzitetna politika, ki pri napredovanju profesorjev upošteva predvsem tuje objave. Univerzitetni delavci mlajše generacije se tako vse pogosteje odločajo za pisanje doktoratov v angleščini, saj lahko po njem sorazmerno hitro objavijo članek ali monografijo v tem jeziku. Kot pravi M. Kalin Golob (2001), sami priznavajo, da jim je o strokovnih zadevah včasih težko predavati v slovenščini. Tudi novi bolonjski študijski programi se v praksi v sklopu pedagoškega procesa večkrat poslužujejo angleščine kot učnega jezika, kar po naši oceni predstavlja nedvoumno kršitev že omenjenega 12. člena ZJRS. Ocenjujemo, da se slovenščina kot znanstveni jezik ne bo več razvijala, če je ne bomo uporabljali oziroma če se bo manjšal obseg njene uporabe na znanstveni ravni.

5. Slovenščina kot učni predmet

Pri tej opredelitvi izhajamo iz najnovejšega posodobljenega učnega načrta za slovenščino (UN, 2011). V njem je zapisano, da je “slovenščina kot materni/prvi jezik za večino učencev/učenk in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli. Učenci se pri njem usposablajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, njenem položaju v Evropski uniji in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.” Po omenjenem učnem načrtu se cilji predmeta uresničuje-

jo z jezikovnim in s književnim poukom v okviru štirih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Namen jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, to je praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih osnov. Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/s književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljij-skoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebej pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost.

Danes je v 9-letni osnovni šoli po učnem načrtu (UN, 2011) predvideno naslednje število ur: predmetu slovenščina je v prvem triletju osnovne šole namenjenih 700 ur pouka, in sicer 210 ur letno v prvem (to je 6 ur tedensko) ter po 245 ur v drugem in tretjem razredu (to je 7 ur tedensko); v drugem triletju je pouku slovenščine namenjenih 525 ur, to je po 175 ur letno v četrtem, petem in šestem razredu oziroma 5 ur tedensko; v tretjem triletju predmet slovenščina obsega 420 ur, in sicer je v sedmem razredu 140 ur (to je 4 ure tedensko), v osmem 125,5 ure (to je 3,5 ure tedensko) in v devetem 157,5 ure (to je 4,5 ure tedensko) pouka letno. V osnovni šoli je torej naslednja razporeditev ur slovenščine: 6, 7, 7 – 5, 5, 5 – 4, 3,5, 4,5. Razporeditev ur slovenščine v različnih srednjih šolah pa je naslednja: gimnazije: 4, 4, 4, 4 (+ možnost dodatne ure v 3. in 4. letniku); 4-letne strokovne šole: 4, 4, 3, 3; 3-letne poklicne šole: 3, 3, 3 (šolski sistem) in 2, 2, 2 (dvojni/dualni sistem).

Slovenščina je v šolah na območju Republike Slovenije splošni in temeljni učni predmet. Kot samostojno področje je opredeljena in predstavljena že v Kurikulumu za vrtce (2012). Slovenščina kot učni predmet pa se poučuje v vseh razredih/letnikih in vseh vrstah šol, hkrati pa je tudi edini predmet, ki je obvezen pri vseh vrstah končnega preverjanja po končani šoli na določeni ravni (na primer pri nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) po posameznem triletju osnovne šole, poklicni in splošni maturi, pri zaključnih izpitih). Predmet slovenščina je prisoten tudi na fakultetni ravni. Slovenščina, ki je vsebinsko (ne po obsegu) primerljiva s predmetnim področjem v osnovni in srednji šoli, se kot učni predmet med drugimi izvaja na Oddelku za predšolsko vzgojo in Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (PeF UL), kot samostojni študij slovenistike pa se izvaja na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (FF UL), če se osredinimo na največjo slovensko univerzo, ki je v slovenskem prostoru glede tega primer dobre prakse. Predmete iz slovenščine, ki jih izvajajo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v sklopu izobraževanja prihodnjih učiteljev ter jih navajamo kot primer dobre prakse, bi po našem mnenju v zmanjšanem obsegu morali vsebovati vsi učni načrti slovenskih fakultet, ki izobražujejo učitelje oziroma pedagoške delavce. Splošne in specifične kompetence, ki jih študentje, ki poslušajo te predmete, pridobijo, so: ustno in pisno sporazumevanje v slovenskem knjižnem jeziku; zmožnost fleksibilne uporabe znanja v praksi; poznavanje in razumevanje vsebinskih značilnosti pouka na področju slovenščine; razumeva-

nje in uporaba strokovnega znanja za doseganje kurikularnih ciljev; medpredmetno povezovanje; informacijska pismenost; ozaveščenost za identiteto, narodno kulturo, dediščino in večkulturnost; splošna razgledanost; občutljivost in odprtost za ljudi in socialne situacije; nebesedno sporazumevanje; sodelovanje z učenci, s starši, sodelavci; učinkovito sporazumevanje s starši in sodelovanje s sodelavci v strokovnem kolektivu in s strokovnjaki zunaj šole.

Poučevanje maternega jezika je tema, ki je v današnjem času zelo pomembna. Robert de Beaugrande (1999, str. 213–224) pravi, da bi se na tem področju lahko zgodil preporod, izpolniti pa bi se morali naslednji pogoji: poenoten in demokratičen pogled na jezik, aktivna povezava med poučevanjem in družbo, dostop do čim več izvirmih/natančnih podatkov, zanesljive informacije o raznovrstnostih ciljnega jezika, metode, osredinjene na učenca, za uporabnike preprosto iskanje, zanesljive informacije o učenčevem domačem jeziku, zanesljive informacije o učenčevem trenutnem poznavanju jezika. To razmišljanje podpiramo tudi mi. Če bi se omenjeni pogoji izpolnili, bi lahko materni jezik lažje sledil težnjam, ki jih prinaša zdajšnja družba, in novi informacijski tehnologiji. Slovenski nacionalni kurikularni svet je pri pripravi novih učnih načrtov za predmet slovenščina za osnovne in srednje šole upošteval predloge za tako imenovani sodobni jezikovni pouk, katerih cilj je vzgojiti čim boljše uporabnike jezika. To pa še zdaleč ne pomeni, da smo lahko od zdaj naprej brez skrbi.

6. Slovenščina in strokovni izpit na področju vzgoje in izobraževanja

Slovenščina je na področju vzgoje in izobraževanja obvezna tudi kot sestavni del pri strokovnem izpitu za pedagoške delavce po končani srednješolski ali fakultetni izobrazbi. Strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja opravljajo pripravniki in drugi strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izpolnjujejo z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter s Pravilnikom o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja določene pogoje. Opravlja se ustno, obsega pa tri dele, med drugim tudi slovenski knjižni jezik oziroma za strokovne delavce vrtcev in šol z italijanskim učnim jezikom italijanski knjižni jezik, za strokovne delavce dvojezičnih vrtcev in šol pa slovenski in madžarski knjižni jezik. To dejstvo konkretno uresničuje pomembno vlogo slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu, saj morajo tako imenovani izpit iz slovenščine opraviti vsi pedagoški delavci na območju Republike Slovenije (prir. po podatkih na spletni strani www.mss.gov.si).

7. Sklep

Preverili, na novo proučili in predstavili smo vloge slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu ter utemeljiti položaj slovenščine glede na pojavnost v šolskem okolju. Po dvajsetih letih samostojnosti Republike Slovenije ugotavljamo, da ima materinščina s svojimi vlogami ter z razpršenimi in s kompleksnimi funkcijami na področju vzgoje in izobraževanja velik pomen in da se je prav zato treba zavzeti za še boljše razumevanje in uresničevanje slovenščine kot pedagoškega načela v vzgoji in izobraževanju na celotni vertikali – od vrta do univerze. To pa je v največji meri odvisno od pedagoških delavcev, ki uresničujejo vzgojno-izobraževalni proces, in posledično tudi od otrok/učencev/dijakov/študentov, ki so “v svojem javnem delovanju” vpeti med vse v tem prispevku predstavljene vloge slovenščine.

Tomaž Petek

The role and position of the slovene language in the educational process

We have studied and presented the role of Slovene in the educational process and justified its role with regard to its existence in the educational environment. Twenty years after the Republic of Slovenia acquired its independence, we established that the mother tongue plays an important role and enjoys varied, complex functions in the field of education. Consequently, we must strive for even better understanding and implementation of the Slovene language as a pedagogical principle in the entire process of education, from kindergarten to university. However, it must be clear that pedagogical workers who implement the educational process as part of “their public service” should be most aware of this and, consequently, also the children/pupils/students who are caught between the presented roles of the Slovene language in the educational process.

In this article, the roles of the Slovene language are discussed using the principle of more general to more specific: first or second language, national or official language, teaching language or taught subject. We believe that schools should be more committed to the attitude that language should become an obvious feature of Slovene culture in the broad sense, i.e. not only on request but also as its obligatory form of expression. Therefore, defined teaching activities should be constant and change only with the general progress in society and discipline, and lastly, should acquire a new sense.

When talking about the first language (mother tongue), we mean the language that parents pass on to children in their earliest period. Thus, a child develops an insight into a language and, at the same time, starts to comprehend the world, which is possible only through language. On this level, the mother tongue is connected with the first existential comprehension of the language. In the article, various definitions of

this role are illustrated, presented and compared. We can say that all perceptions of the mother tongue supplement and deepen its historic and modern presence by its proper verbal experience and social difference. We support the theory that good management of the mother tongue is important for everyone, i.e. not only for their personal development, but also for the development of national consciousness, since we are rooted in the culture of our own nation by our good knowledge of the language. It is most frequently used, i.e. on different speaking occasions. In addition, we also identify with it. The basis for lessons of all subjects is created using the mother tongue (Fatur, 1993, p. 134). With this statement, our opinion on the importance of the roles of the Slovene language is further strengthened among pedagogical workers. In the past, Slovene as the second (learning) language in Slovene schools was disputed, especially in the areas of mixed ethnicity like Slovene Istria and Prekmurje, where the Hungarian and Italian autochthonous national minorities reside. Only in recent years has Slovene begun to be considered in the further context of standard primary and secondary schools (Knez, 2008, p. 155–163, Piriš Svetina, 2008, p. 147–148 v Knez, 2009, p. 197–198). Indeed, every year the children of immigrants who are mostly speakers of other languages enrol in these schools. The majority of immigrant inhabitants come from former Yugoslavian countries. These speakers have different needs compared to Slovene children, since they are still learning the Slovene language.

“The Slovene language is the official language of the Republic of Slovenia” (Article 11 of the Constitution of the Republic of Slovenia). The content of the Constitution is finally written down and takes into account the exception of the linguistically mixed areas where both autochthonous national minorities live and where the languages of both the Hungarian and Italian minorities may well be spoken alongside Slovene. The Public Use of the Slovenian Language Act (ZJRS) also states that “oral and written communication in all fields of public life in the Republic of Slovenia takes place, except when, according to the Constitution, the official language is also Italian or Hungarian and when the provisions of international treaties that bind the Republic of Slovenia specially permit the use of other languages” (Article 1 of ZJRS). The implementation of this Act is supervised.

In the majority of the Republic of Slovenia’s educational institutions, from kindergarten to university, Slovene is used as the official language. We define it as the language used in all fields in which people perform public services (alone or in associations) and linguistic communication is a constituent part of human performance: it is the language used in administration. By administration in the educational process, we mean the teacher’s communication with parents, co-workers, principal, ministry, etc. This refers to “administration” or discussion of official matters. In the overall educational process, administration takes place in several directions, involving different participants in the education system, i.e. teacher – pupil (but not in the learning process, since in this case the texts are not administrative, but technical); teacher – parents; teacher/school – pupil/parents; teacher – principal; teacher/pupil – principal; teacher/principal – other school employees (personnel that does not teach, for example a librarian); teacher/principal – ministry or school authorities.

Article 12 of the Public Use of the Slovenian Language Act (ZJRS) states that “in the area of the Republic of Slovenia, education in publicly valid programmes (from kindergarten to university) shall be conducted in the Slovene language.” Article 13 of the Act states that “the Republic of Slovenia encourages the learning of the Slovene language in Slovenia /.../”, that it “/.../especially ensures learning and preserving the Slovene language among Slovenes living outside the borders of the Republic of Slovenia and their descendants. /.../.” In our experience, teachers are generally aware in practice that in the Republic of Slovenia, with just two exceptions, the teaching language is Slovene, and that for all the subjects taught in schools and all the activities defined in the Kindergarten curriculum (2011), teachers or childcare workers must communicate adequately in that language. The problems of Slovene as the learning language are especially perceived in university faculties. On a daily basis, increasing development of disciplines and sciences brings new expressions that Slovene disciplines absorb without question. The young, above all, are unaware of this, since it seems that they are losing their familiarity with the Slovene language. Thus, Slovene, which throughout history has proved its expressive capabilities in the scope of a complex and abstract world of disciplines, is losing an important functional field and becoming unbalanced and functionally impoverished. We believe that this aspect is due to the fact that the university policy relies extensively on publishing in foreign reviews to further the careers of professors.

In Republic of Slovenia schools, the Slovene language is a general and fundamental taught subject, defined as an independent field and indicated in the Kindergarten curriculum (2012). Slovene is taught as a language in all classes/studies in every year of all types of schools. At the same time, it is also the only obligatory subject in all final verifications for the end of the school career at specific levels (for example NPŽ national knowledge verification – every three years at the primary school, at the vocational and general matura examinations, at final examinations). The Slovene language is also a subject present at the university level. In the educational field, Slovene is an obligatory subject and an integral part of the professional certification examination at the end of secondary and university education for pedagogical workers. The professional certification examination is taken by apprentices and other professional workers in educational institutions that meet the special conditions pursuant to the Organisation and Financing of Education Act and the Rules on Teaching Certification Examination of Professional Staff in Education.

LITERATURA

1. Bahovec, E. idr. (2011). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Bajec, A. (ur.). (2000). Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: SAZU, ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
3. De Beaugrande, R. (1999). Poučevanje in učenje maternega jezika v novem tisočletju. *Materni jezik na pragu 21. stoletja*, str. 213–224.
4. Fatur, S. (1993). Jezik kot materinščina. Jezik tako in drugače, str. 131–137.

5. Gomezel Mikolič, V. (1999/2000). Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovstvo*, št. 45 (5), str. 173–186.
6. Gomezel Mikolič, V. (2000). Narodna in jezikovna zavest kot konstitutivni sestavini etnične identitete in narodne ozaveščenosti. *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*, str. 99–107.
7. Javornik, M. idr. (1997/1998). *Veliki splošni leksikon (v osmih knjigah)*. Ljubljana: DZS.
8. Kalin Golob, M. (2001). Jezikovnokulturni vidiki vključevanja Slovenije v Evropsko unijo. *Teorija in praksa*, št. 38/2, str. 213–230.
9. Knez, M. (2009). Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*, str. 197–202.
10. Kunst Gnamuš, O. (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
11. Nacionalni kurikularni svet, področna kurikularna komisija za osnovno šolo, predmetna kurikularna komisija za slovenščino (2011). *Učni načrt, program osnovnošolskega izobraževanja, slovenščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
12. Morato Vatovec, J. (1999). Slovenščina v osnovni šoli ni vedno prvi jezik. *Materni jezik na pragu 21. stoletja*, str. 155–166.
13. Mužič, V. (1994a). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, št. 1-2, str. 39–51.
14. Mužič, V. (1994b). Sinteza paradigme pedagoškega raziskovanja – zakaj in kako? *Sodobna pedagogika*, št. 3-4, str. 162–173.
15. Novak, F. (2004). *Poslovno in uradno komuniciranje*. Ljubljana: Fakulteta za upravo, str. 11–17.
16. Petek, T. (2006). *Vloge in položaj slovenščine v šolah Republike Slovenije*. Ljubljana: diplomsko delo.
17. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
18. Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
19. *Ustava Republike Slovenije*. Uradni list, RS, št. 33/91.
20. Vogel, J. (2008). Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. V: Ivšek, M. (ur.), *AASE, Laila. Jeziki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 117–128.
21. Voglar, D. idr. (1987–1999). *Enciklopedija Slovenije (1–15)*. Ljubljana: MK.
22. *Zakon o javni rabi slovenščine*. Uradni list RS, št. 86/2004.

Branje je pomembno

Strokovni članek

UDK 028.5+373.3

KLJUČNE BESEDE: branje, bralni projekti, Bralna značka, osnovna šola, šolske knjižnice

POVZETEK – Branje je zelo pomembno, saj vpliva na osebnost in je bistvenega pomena za učenje ter osebnostno in socialno dozorevanje učencev. Šolski knjižničarji naj bi tudi branju za sprostitev posvečali veliko pozornosti, saj na ta način učenci razvijajo bralne strategije, kar vpliva na dobre učne dosežke. Prispevek predstavlja Bralno značko, originalno slovensko obliko dela z mladimi bralci. Njen namen je spodbujanje mladih k branju, promocija pomembnosti branja v prostem času. V letu 2011 je Bralna značka praznovala 50-letnico delovanja. Gibanje vključuje različne aktivnosti, ki povezujejo mlade bralce in njihove mentorje – šolske knjižničarje, učitelje in knjižničarje splošnih knjižnic. Bralna značka je bila osnova celoletnemu projektu Radi beremo na eni od slovenskih osnovnih šol. Ena od dodatnih aktivnostim so bile Minute tihega branja, ob zaključku bralne sezone pa praznovanje Noč z Andersenom. Prispevek predstavlja nekaj rezultatov študije primera, intervjujev s sodelujočimi mentoricami in ankete med učenci.

Professional paper

UDC 028.5+373.3

KEYWORDS: reading, reading projects, Reading Badge, Slovene primary school, school libraries

ABSTRACT – Reading is extremely important, because it affects one's personality and is essential for learning as well as personal and social growth. Schools and libraries should pay special attention to it because engaged students' reading is the best strategy for their good learning outcomes. This article presents the "Reading Badge" which is an original Slovene form of work with young readers. It encourages young people to read and promotes the importance of free reading. The Reading Badge is designed to consider young readers, their abilities, wishes and interests. In 2011, the 50th anniversary of the movement was marked. The movement includes a lot of activities that join young readers and their mentors – school librarians, teachers and public librarians. The article presents how the Reading Badge was the basis for the reading project called "We Like to Read" and the project "Weekly Minutes for Silent Reading" in one of the Slovene primary schools in the 2010/11 school year. The article presents the research results regarding the projects.

1. Uvod

Branje je dejavnost, pri kateri so vpletene kognitivne in socialne veščine (Stričević, 2007). Je veščina in potreba, ki se razvija vse življenjsko obdobje.

Ko govorimo o branju v prostem času, imamo v mislih aktivnost, s katero se srečujemo vsakodnevno (Krashen, 2006). Izraz je soroden naslednjim, ki pomenijo isto ozioroma podobno: branje za zabavo, rekreativno branje, prostovoljno branje, neodvisno branje ... (Clark, Rumbold, 2006). Čeprav morda starši, vzgojitelji in učitelji menijo, da se ob takem branju učenci le zabavajo, raziskave potrjujejo vrednost takega branja tudi za učne dosežke učencev. Otroci postajajo boljši bralci le tako, da berejo. Tisti, ki radi berejo, po navadi tudi dosegajo dobre učne rezultate. Dejstvo pa je, da danes vse manj otrok bere v prostem času (Clark, Torsi, Strong, 2005; Krashen, 2006).

Bralna pismenost je osnova vsem drugim pismenostim. Ena od definicij bralne pismenosti, uporabljena v študiji *Eurydice* (Eurydice je evropsko informacijsko omrežje za izmenjavo podatkov o izobraževanju; mreža je zgrajena iz enot v 33 evropskih državah in centralne enote v Bruslju), pravi, da je bralna pismenost splošna zmožnost razumevanja, uporabe in premisleka o napisanem, vse za to, da bi se izpolnili posameznikovi in družbeni cilji (*Poučevanje*, 2011). Nezadostna bralna zmožnost je ovira za pridobivanje znanja, posredno pa tudi boljšim zaposlitvenim možnostim (Clark, Rumbold, 2006; Grosman, 2006).

Poslanstvo knjižnic in šol je tudi spodbujanje branja in vseh vrst pismenosti. Velikega pomena pri doseganju tega cilja je sodelovanje; skupni projekti, publikacije in druge akcije (Farmer, Stričević, 2011; Ross, 2006). Sistematična evalvacija in raziskovanje lastne prakse povečuje njihove učinke. Skupni bralni projekti prispevajo k boljši jezikovni rabi, boljšemu besedišču in bolj poglobljenemu razumevanju (Todd, 2002).

Knjižničarji vodijo učence, ko izbirajo gradivo v knjižnicah; za branje v prostem času in strokovno gradivo. Na ta način učenci pridobivajo na bralni pismenosti in na informacijski pismenosti. Obe sta med seboj povezani in imata veliko podobnosti (Shenton, 2011). Knjižničar pomaga učencu pri izboru gradiva za branje. Skupaj najdeta gradivo, ki je po težavnosti ustrezno učenčevim zmožnostim. Ko učenec obvladuje izbrano gradivo, mu to daje občutek zaupanja v svoje sposobnosti. To je tudi priložnost, da učenec izrazi interes za določene vsebine, kar povečuje njegov bralni interes. Ta interes pa je učencu motiv, da bo v branje vložil še več truda. Postopno se razvija predanost branju, kar vpliva na razvoj učnih navad. Ko učenci skozi izkušnje postajajo bolj zavzeti bralci, se znajo tudi bolje učiti (Gurthie, 2000).

Učenci razvijajo svoje bralne zmožnosti tudi, če so jim ponujene priložnosti, da svoje izkušnje lahko delijo z drugimi bralci (Grosman, 2006, Shenton, 2011, Russel, 2004). Ključnega pomena pri vzgajanju bralcev je, da jim na različne načine vlivamo zaupanje v njihove bralne sposobnosti, ne glede na to, kako dobri bralci so že postali. Tako bodo vztrajali pri branju.

Spodbudno za otroke je, da vidijo starejše (starše, učitelje, knjižničarje) v situacijah, ko doživljajo zadovoljstvo ob branju in drugih opravkih s knjigami. Posledica branja je napredek v splošnem znanju; pomaga pri konstruiranju posameznikovega lastnega znanja (Krashen, 2004; Todd, 2006).

Gibanje *Bralna značka* je za slovenski narod zelo pomembno; slovenski jezik je močno cenjena vrednota tudi zaradi majhne številčnosti govorcev. Bralna značka je originalna slovenska oblika dela z mladimi bralci, kulturno gibanje in pristočasna dejavnost v šolah in vrtcih. Po številu sodelujočih učencev je to najmočnejša pristočasna šolska dejavnost. Podpira izobraževalne cilje (literatura) in motivira branje v prostem času. Učitelji in šolski knjižničarji vidijo v Bralni znački lepo priložnost približati učencu dobro knjigo (Mohor, 2011). Delo na šoli običajno organizirajo in koordinirajo šolski knjižničarji, bolj neposredne dejavnosti z učenci pa izpeljejo učitelji razrednega pouka in na predmetni stopnji učitelji slovenskega jezika. Šolski knjižničarji sodelujejo tudi s splošnimi knjižnicami, tako da se učenci tudi tam lažje znaj-

dejo, saj so bližnje splošne knjižnice seznanjene s priporočilnimi seznammi za branje. Učenci v šolskem letu preberejo določeno število knjig. Del seznama je priporočen, od tega vsak učenec prebere dogovorjeno število knjig, ostale prebere po lastni izbiri.

Gibanje Bralna značka ima že dolgo tradicijo. V letu 2011 smo praznovali 50-letnico njenega delovanja. Prav v tem letu je minilo 20 let od ustanovitve Slovenije kot samostojne države, Ljubljana pa je zaključila aktivnosti kot Svetovna prestolnica knjige.

Na tisoče Slovencev je izkusilo branje skozi Bralno značko, te izkušnje se z veseljem spominjajo. Prijetni spomini se nanašajo na pogovore z mentorji in sošolci ter na druge dogodke, povezane s projektom (Grosman, 2006; 2001). Ti dogodki vključujejo topla srečanja s pisatelji, pesniki, ilustratorji ...

Leta 1961 je bil pisatelj Leopold Suhodolčan ravnatelj na eni koroških osnovnih šol, profesor Stanko Kotnik pa je poučeval slovenščino. Porodila se jima je ideja o bralni znački, ker sta opazila, da učenci ne marajo brati knjig, predpisanih z učnim načrtom. Iskala sta izhod iz šolskih formalnosti. V začetku se je gibanje imenovalo Tekmovanje za bralno značko, pisatelj ga je utemeljil tako, da učenci tekmujejo s sošolci in sami s sabo. Na koncu so nagrajeni z značko in obogateni z novimi spoznanji (Mohor, 2011). Pobudnika gibanja sta idejo kar hitro predstavila sosednjim šolam. Spontana akcija se je širila in ob koncu šolskega leta so že podeljevali kovinske značke. Na značkah so bile oblikovane podobe pomembnih pisateljev iz okolice (vsaka pokrajina je imela drugačno; na primer na Koroškem po Prežihovem Vorancu, na Gorenjskem po Franu Saleškem Finžgarju). Pionirja tega gibanja sta bila zadovoljna, še posebej ko je Bralna značka uspevala že po vsej Sloveniji. Po petih letih se je s svojim prispevkom vključila založba Mladinska knjiga (Dežman, 1998). Začeli so izdajati zbirko *Moja knjižica*, v kateri so izhajali ponatisi priljubljenih otroških knjig. Gibanje se je pričelo širiti onkraj meja Slovenije, k našim manjšinam, najprej v Italijo, potem še v Avstrijo in na Madžarsko. Vlogo koordinatorja in spodbujevalca pa so prevzeli Knjižnica Otona Župančiča Pionirska knjižnica Ljubljana, Društvo Bralna značka Slovenije in sekcija Zveze prijateljev mladine Slovenije.

Gibanje je imelo tudi slabše čase. Najbolj je bilo to opazno po dveh desetletjih delovanja. Začetno navdušenje je pojenjalo, prihajali so novi mentorji brez izkušenj, srečanja s pisatelji so izgubila svoj "čar". Kritika temelji na občutkih, nobene resne raziskave ni bilo opravljene. Društvo Bralna značka je prevzelo pobudo in gibanje obogatilo z novimi predlogi, drugačnimi motivacijskimi oblikami in nagradami. Pomemben korak naprej je bil, ko so se osnovnošolcem pridružili še otroci iz vrtcev. Branje v vrtcih promovira tudi družinsko branje (Haramija, 2008).

2. Projekt Radi beremo

Okrogla obletnica Bralne značke je bila osnova za odločitev mentorjev na OŠ dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica, da v tem šolskem letu (2010/2011) obo-

gatijo dejavnosti, povezane z branjem. Tradicionalna Bralna značka ostaja. Dodane pa so *Minute tihega branja* in *Noč z Andersenom*. Vse aktivnosti skupaj pa so poimenovali kot projekt *Radi beremo*. Omenjeni dodani aktivnosti sta bili na šoli novost, ki ob koncu šolskega leta kliče po evalvaciji – raziskavi, katere rezultati bi pomagali pri odločanju o podobnih aktivnostih v naslednjem šolskem letu.

Raziskovalna vprašanja

Raziskava želi pridobiti mnenja o dodatnih bralnih aktivnostih pri mentorjih in pri učencih. Na šoli je skupaj okrog 450 učencev od 1. do 9. razreda. Raziskava naj bi pomagala pri sprejemanju nadaljnjih odločitev (Todd, 2002) v zvezi z branjem. Raziskovalni vprašanja sta bili še, ali dodane aktivnosti vplivajo na nadaljnje odločitve učencev za vključitev v bralne projekte in kako pri vsem vidijo vlogo šolske knjižnice oziroma šolske knjižničarke.

Metodologija

Izbran je kvalitativni pristop, in sicer študija primera, intervjuji in ankete. Študija primera osvetli dogajanje, povezano z branjem na OŠ dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica. Anketa je bila opravljena med učenci šestega razreda (52). Ta generacija je bila izbrana, ker je takrat opazen največji upad števila bralcev za Bralno značko. Za to obdobje je tudi značilen prehod iz razredne na predmetno stopnjo. Anketa je bila opravljena ob koncu šolskega leta, ko so se že iztekale mesečne *Minute tihega branja* in je minila tudi *Noč z Andersenom*. Večina vprašanj je bila odprtega tipa o učenčevih mnenjih o bralnih aktivnostih in njihovih namenih za nadaljnje vključevanje v te dejavnosti, in o tem, ali jih pri teh odločitvah podpirajo tudi starši.

Intervju je bil opravljen s sedmimi mentoricami in ravnateljico ob koncu šolskega leta. Med mentoricami so bile tri razredne učiteljice in tri učiteljice slovenščine ter še računalničarka, ki je sodelovala na *Noči z Andersenom*. Odprti intervjuji so priskrbeli mnenja odraslih in tudi ravnateljice, kaj tak projekt pomeni za podobo šole.

Rezultati

Študija primera: Radi beremo – projekt OŠ dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica (2010/2011).

Uvedene so bile mesečne Minute tihega branja. Učenci so imeli priložnost tiho brati v knjižnični čitalnici, ob lepem vremenu tudi v zunanji učilnici.

Bralna značka je potekala kot vsako leto z uradnim začetkom v septembru, ko je otroke in mentorje nagovoril Andrej Rozman Roza. Neposredno z učenci se je ukvarjalo 16 učiteljev kot mentorjev bralne značke in šolska knjižničarka, ki je dejavnosti koordinirala. Način dela z mladimi bralci je odvisen od starosti učencev in od mentorjev. Nekaterim so bolj všeč individualni pogovori, drugi se raje srečujejo v skupinah.

Posebnost te bralne sezone je bil njen zaključek. Organizirana je bila *Noč z Andersenom*. Prvega aprila v petek zvečer se je šola spremenila v čudežno deželo. Na vhodu

so obiskovalce pričakale princeze, zlatolaske in "sam Andersen". Zbrali so se v šolski avli in spremljali krajši kulturni program. Povedano je bilo, da so to noč del velike družine mnogih mladih bralcev po vsem svetu. Okrog 40.000 mladih bralcev je ta večer ali kar vso noč bedelo, bralo in se družilo ob knjigah. Kot živa vez z eno od bližnjih knjižnic so bile zraven še nekatere knjižničarke iz splošne knjižnice. Ena od njih je vsem prebrala Andersenovo pravljico *Vžigalnik*. Kasneje so se učenci v manjših skupinah zbrali po razredih, brali in imeli različne dejavnosti, tematsko povezane z branjem. Ena skupina je, tako kot se za praznovanje spodobi, pripravila torto in čaj. Bolj računalniško usmerjena skupina je poskrbela za oddaljeni stik z bralci iz drugih šol oziroma knjižnic (videokonferenca). Navdušenje nad skupaj preživetim dolgim večerom je bilo občutno in kar takoj je bilo odločeno, da bo *Noč z Andersenom* tudi v naslednjem šolskem letu.

Ankete so pokazale, da občutno več učencev 6. razreda namerava sodelovati pri Bralni znački tudi v naslednjem šolskem letu, kar v novem šolskem letu tudi uresničujejo. Učencem sta bili všeč obe dodani aktivnosti: *Minute tihega branja* in *Noč z Andersenom*. Všeč jim je bilo mirno vzdušje ob *Minutah tihega branja*. Včasih jim je bila všeč knjiga, ki so jo naključno izbrali in jo potem kasneje želeli dokončati. Učencem je bilo tudi všeč, da so se za nekaj časa premaknili iz učilnice v knjižnico ali celo ven, kjer je urejena prijetna zunanja učilnica. Veliko otrok je povedalo, da jih starši spodbujajo za branje pri *Bralni znački*. Nekateri so menili, da se ne počutijo dovolj dobri bralci, da bi se v to dejavnost lahko vključili. Bili so tudi posamezni primeri, kjer so otroci napisali, da sicer radi berejo, a ne za Bralno značko. Večini učencev so zelo všeč srečanja z ustvarjalci knjig. Nad Andrejem Rozmanom Rozo so bili navdušeni. Nekaterim učencem so bile bolj všeč *Bralne minute*, drugim pa *Noč z Andersenom*. "Želim, da bi to trajalo res vso noč", so bile besede nekega učenca. Zaradi množičnosti udeležbe je bilo prvič organizirano "le" nekaj ur in ne vso noč.

V *intervjujih* so tudi mentorji izrazili pozitivne občutke o obeh dejavnostih. Po njihovem mnenju je branje v tišini prispevalo k notranji motivaciji za branje, *Noč z Andersenom* pa k zunanji motivaciji. Tudi na mentorje je vse skupaj delovalo spodbudno, pred začetkom nove bralne sezone so se počutili močnejši za ponovno spodbujanje učencev. Učiteljica računalničarka je izrazila zadovoljstvo, da so lahko smiselno praktično uporabili in preizkusili informacijsko komunikacijsko tehnologijo, ki je na šoli. *Minute tihega branja* so učitelji cenili tudi zato, ker so se učenci umirili in bili kasneje tudi bolj pripravljeni za nadaljnje aktivnosti. Mentorji so potrdili, da ob pogovorih o knjigah in tudi ob *Minutah tihega branja* učence bolj spoznajo. Takrat opazijo stvari, ki jih sicer gotovo ne bi (npr. katere teme zanimajo učenca, kako kompleksno razumejo vsebine knjig). Učiteljice razrednega pouka, ki so z učenci večinoma ves dan, so tudi povedale, da tema knjig, ki so jih brali pri *Minutah tihega branja*, zaposluje učence še kasneje; o tem se pogovarjajo med odmori, priporočajo knjige drug drugemu. Mentorica je tudi pri *Minutah tihega branja* opazila nekatere učence, ki so bili na začetku nemirni, begali so od ene do druge knjige (zvrsti), po določenem času pa so našli branje, ki jim je ustrezalo. Spregovorile so tudi o tem, da ob pogovorih o knjigah učenci spregovorijo tudi o svojih lastnih izkušnjah in dilemah, kar se sicer ne bi zgodilo. Nekaterim mentoricam je zelo všeč, kadar jim učenci navdušeno pripovedujejo vsebine knjig, ki jih sami ne

poznajo. Včasih, pravijo, jim odkrivajo kaj takega, kar sami že dolgo niso razmišljali. Učiteljice so izražale tudi zadovoljstvo s celotno organizacijo, da šolska knjižničarka časovno koordinira obiske v šolski čitalnici, da se lahko zvrstijo vsi razredi.

Noči z Andersenom se je udeležilo več ko pol učencev šole, zato so tudi mnenja udeležencev nekoliko različna. Učiteljice nižjih razredov so bile pred dogodkom še najbolj skeptične, malo so se bale, kako bodo obdržale pozornost učencev v nočnih urah. Na koncu so bile zadovoljne. Učenci višjih razredov so izrazili svoje zadovoljstvo z željo, da bi naslednja *Noč* res trajala vso noč. Na splošno so vsi menili, da je bilo pripravljenih aktivnosti veliko in da ne bi bilo “nič narobe”, če bi jih bilo prihodnjič manj. Te bi potekale bolj mirno, brez zadrege, ali bo uspelo izpeljati vse, kar je načrtovano.

Ravnateljica je izrazila zadovoljstvo ob končanih aktivnostih. *Noč z Andersenom* ji je bila všeč, ker se je pokazalo, kako zelo je pomembno sodelovanje oziroma timsko delo. Za uspešno izvedbo je bilo potrebno tudi sodelovanje s starši, ki so ob tem dogodku tudi spoznavali, kako branje lahko povezuje. Sam dogodek je pomenil priložnost za promocijo šole še kasneje, saj se je šola z likovno razstavo o dogodku kasneje predstavila na primer na Srečanju ravnateljev na Bledu, razstavo so pripravili še v splošni knjižnici, dogodek je našel svoj prostor na lokalnem radiu ...

O Minutah tihega branja je menila, da to ni “nekaj samoumevnega”. Uspešne so lahko le takrat, ko jih “za svoje” sprejme večina sodelujočih učiteljev. To pa se ne zgodi kar naenkrat. Od ideje do realizacije je poteklo nekaj časa.

3. Razprava

Izpeljane dodatne aktivnosti branja so se izkazale kot dobra odločitev. *Noč z Andersenom* ima močno socialno dimenzijo. Dogodek je združil večino učencev in učiteljev šole (ne samo mentorjev Bralne značke). Slednji so bili ponosni, da je bilo prav branje razlog za praznovanje, za prijeten skupaj preživeti večer. Taki dogodki, izražanje veselja in ljubezni do branja je tisto, kar privablja in vzgaja nove bralce (Ross, 2006). Ključni razlog za te aktivnosti je motivirati mlade bralce, da bi ob branju našli zadovoljstvo. Učenci berejo iz notranjih in zunanjih vzgibov (Wigfield in dr., 2004). Različni načini motivacije se prepletajo; zunanja motivacija je pri otrocih zelo močna, vendar bi zanašanje in pripisovanje prevelikega pomena le zunanji motivaciji zmotilo otrokovo siceršnjo notranjo motivacijo (Gurthie, 2000). Mentorji so pripisovali *Noči z Andersenom* bolj zunanjo motivacijo, *Minutam tihega branja* pa notranjo. Učenci so si med sabo različni, prav tako mentorji, tako je razumljivo, da so nekateri bolj navdušeni nad *Nočjo z Andersenom*, drugi pa pripisujejo večji pomen *Minutam tihega branja*. Prav je učencem ponuditi oboje. Dogodki, kot so srečanja s pisatelji, *Noč z Andersenom*, pomagajo dvigovati zavedanje o pomenu branja, vendar morajo biti del širše sodelovalne strategije, da bi dosegli zeleno: dvig bralne kulture (Dorion, Asselin, 2011).

Nekatere metode dela, ki so bile včasih uspešne, danes ne delujejo več. Zato mentorji dodajajo nove prijeme, ki naj bi za učence pomenili doživljanje zadovoljstva ob branju. Večina mentorjev se spominja prijetnih doživetij v zvezi z branjem, ki so jih sami doživljali kot učenci. Zato spoštujejo vlogo, ki jo imajo kot mentorji. Tudi sami občasno potrebujejo motivacijo za nadaljnje delo. Pogovori o knjigah pomenijo nekaj prijetnega učencem in mentorjem, saj tu ni "pritiska ocen" in taka izkušnja obogati oboje. Pogovor je še vedno najbolj priljubljena oblika preverjanja prebranih knjig. Mlajši mentorji vpeljujejo tudi drugačne metode, saj ni dovolj le zgledovanje in prenašanje prijetnih lastnih izkušenj. Nove generacije imajo drugačne potrebe (Ewers, 2007). Danes ni pomembno, da je knjiga kvalitetna, pač pa, da otroci sploh berejo! Mentorji se strinjajo, da je treba ponuditi učencem različne izkušnje, saj ne moremo vedeti, katera bralna izkušnja bo za posameznika najbolj pomembna. Pozitivne bralne izkušnje pa vzgojijo bralce (Krashen, 2004).

Vloga šolskega knjižničarja, spremembe v izobraževanju

Šolski knjižničar sodeluje z učitelji pri načrtovanju različnih strategij za izboljšanje učenčevih kompetenc, v tem primeru motivacije za branje. Učitelji vidijo šolskega knjižničarja kot spodbudnika, ki pomaga širiti dobro idejo od učitelja do učitelja in postopno ideja postane sprejeta od večine. Na tak način se novost lahko uspešno vpelje; na primer *Minute tihega branja*, *Noč z Andersenom*. Prva je bila zamisel učiteljice slovenščine, knjižničarki se je zdela dobra in jo je ob obiskih knjižnice širila med druge učiteljice, postopno je bila sprejeta na vsej šoli. Na tak način tudi šolski knjižničar prispeva k uspešnemu vpeljevanju sprememb na šoli (Oberger, 2009). Sodelovanje je ključni element sprememb v šolstvu in koordinacijska vloga šolskega knjižničarja je razumljiva, saj sodeluje z večino učiteljev in učencev na šoli. Učitelji se po svojem znanju in izkušnjah razlikujejo med seboj, spremembe pa vplivajo na vse. Vpeljevanje sprememb zahteva svoj čas; to ni dogodek, ampak proces, ki ga vsak posameznik doživlja različno. Tako *Noč z Andersenom* kot *Minute tihega branja* so posledica sodelovalne kulture. V vseh fazah dela je ravnateljica izkazovala predanost projektu, kar je na vse mentorje delovalo motivacijsko.

Promocija branja ima še druge spodbudne učinke. Učenci do mnogih spoznanj ne pridejo ob poučevanju v razredu, ampak povsem naključno ob branju v prostem času. Učenci izboljšujejo bralne strategije, besedišče, kar ugodno vpliva na njihovo samozavest (Pečjak, 2009).

Prav vsi, učenci, učitelji, knjižničarji in starši, od časa do časa potrebujejo priložnosti, ki jih spomnijo na pomen branja (Ross, 2006). *Noč z Andersenom* je bila ena takih priložnosti. Saj bralna pismenost ni odgovornost samo učiteljev slovenščine in razrednih učiteljev, temveč tudi drugih.

Tiho branje

Programi, kot so *Minute tihega branja*, so učinkoviti le, če trajajo dalj časa. Včasih dolgo traja, preden učenec najde literaturo, ki mu res ustreza (Krashen, 2006).

To so opažali tudi učitelji, ki so vodili *Minute tihega branja*. Svoj smisel dosežajo, ko tudi po mnogih poskusih posameznik najde nekaj “res dobrega prav zase”. Implementacija takega programa doseže svoj cilj, ko vključeni učitelji delijo mnenje o njem. Naključno prebrane stvari pa gotovo obogatijo tudi spoznanja, ki so jih učenci sicer pridobili pri pouku.

Branje povezuje (timsko delo in informacijsko komunikacijska tehnologija)

Dandanašnji je pri večini timskega dela na tak ali drugačen način prisotna informacijsko komunikacijska tehnologija (IKT). IKT deluje motivacijsko (predvsem na učence). Pri izvedbi *Noči z Andersenom* je imela veliko vlogo: videokonferenca, takojšnje pošiljanje poročila na Češko, ki je koordinatorica tega velikega projekta. Pri šolskem organiziranju pa je to pomenilo vključitev še drugih učiteljev. IKT je omogočila, da so se učenci čutili povezani še navzven (Montiel-Overall, 2005). V pravem sodelovanju so udeleženci predani sredstvom, s katerimi lahko razpolagajo, hkrati pa poskrbijo, da se sredstva smiselno uporabijo. Odločitve so skupne; rezultati dela odražajo različne prispevke in sposobnosti vseh sodelujočih.

Nadarjeni učenci

“Si to, kar bereš, in skozi branje odkrivaš, kdo si.” (v Ross, 2006) Mentorji se veliko naučijo o svojih učencih pri naštetih bralnih dejavnostih. Lahko prepoznajo nadarjene učence, ko so le-ti že prepoznani, jim svetujejo spodbudno branje. Na bralnih srečanjih učencev in mentorjev se marsikaj zgodi. Kompleksne zgodbe so lahko povod, da učenec spregovori o svojih morebitnih težavah in dilemah z varno distanco (Van Tassel Baska, Stanbaugh, 2008).

Svojo vlogo nadarjeni učenci odigrajo tudi pri organizaciji dogodka, kot je *Noč z Andersenom*, in pripravih na srečanje s knjižnim ustvarjalcem. Pri dodatnih aktivnostih (v katere so vključeni kot nadarjeni učenci) pripravijo kulturni program in uresničijo svoje ustvarjalne zamisli.

4. Sklep

Rezultati kažejo na pozitivno vlogo timskega pristopa pri razvijanju bralnih strategij. Tudi gibanje *Bralna značka* je zgled takega sodelovanja. Njena vrednost in razlog, da je preživela tako dolgo obdobje, je njena odprtost za vse, kar jo lahko obogati (Mohor, 2011). Opisani projekt je poskus, kako obogatiti dejavnost Bralne značke. Vprašanje motivacije je zelo pomembno. Nekatere vrste motivacije so močnejše od drugih. V tako kompleksnem programu so dobrodošle različne pobude. Trajni programi so dragoceni.

Pomemben dejavnik pri spodbujanju učenčevega branja so odrasli, ki pomagajo učencem najti povezave med besedilom in resničnim življenjem; ki jim znajo prika-

zati knjige kot vir znanja, pomembnega v mnogih resničnih življenjskih situacijah. Moč tradicije, povezana s sodelovanjem med učitelji in knjižnico, ter njihova odprtost za spremembe, je tisto, kar bogati Bralno značko in ji obeta še lepo prihodnost.

Urška Repinc, Ivanka Stričević, Ph.D.

Reading matters

Reading presents a quality that consists of various cognitive and social skills (Stričević, 2007). The secret of its effectiveness is simple: children become better readers by reading. However, the fact is that nowadays less children read for pleasure (Clark, Torsi, Strong, 2005; Krashen, 2006). Reading literacy is the basis for all other literacies. Part of libraries' and schools' mission is to promote literacy and reading.

Librarians should guide children in selecting recreational reading material and instruct them to facilitate information literacy; the two areas are connected and share several similarities (Shenton, 2011). Both activities aim to improve the individual's knowledge, skills or understanding. The option for pupils to choose their own reading material helps them find their level of difficulty. When they are certain that they are capable of reading the text, they get the sense of confidence. This gives them the opportunity to express their interest in certain content areas, subjects and topics, which all has an increasing effect on their reading interest. This interest can be a motive for pupils to put more effort into reading (Pečjak, 2009). Devotion to reading spans across time, transfers to a variety of situations and culminates in valuable learning. Pupils become more and more engaged readers (Gurthie, 2000).

It is recognised (Grosman, 2006, Shenton, 2011, Russel, 2004) that one of the main strands within reading development is that of affording opportunities for people to share their reading experiences with others. Confidence will make children perseverant in reading. It is achieved by adults making appropriate texts available, encouraging children to read and reread favourite stories and by instilling a love of stories as well as a feeling of pleasure in handling books. Free reading results in superior general knowledge (Krashen, 2004).

The Reading Badge is an original Slovene form of working with young readers; a cultural movement and a free activity in school and kindergarten. According to the number of pupils, it is the strongest free school activity. Teachers and librarians have found the Reading Badge to be an excellent way and opportunity to make good books popular (Mohor, 2011). The movement The Reading Badge has a rather long tradition. In 2011 the 50th anniversary was marked. Thousands of Slovene people have experienced reading through this project and they remember the time with pleasure. Nice memories refer to sharing the reading experience with mentors and schoolfriends as well as the events connected to the project (Grosman, 2006, 2011). In 1961, Leopold Suhodolčan (the writer) was the headmaster in one of the Slovene

primary schools and professor Stanko Kotnik was a teacher of Slovene. They came to the idea of The Reading Badge because they noticed that children did not want to read what they should according to the curricula. They wanted to find an escape from school formalities. Step by step the movement also spread across the borders to Slovene minorities. An important step forward in the history of the movement was when children and their mentors in kindergartens joined it.

The opportunity of the jubilee of The Reading Badge was the basis for a decision to empower the activities that support the free reading programme in the Slovene primary schools in 2010/11. The Reading Badge is well organised, routine activity which is held every year, but mentors felt that something ought to be done to make pupils more motivated. These added activities were Monthly Minutes for Silent Reading and The Night with Andersen. All these reading activities together were called We Like to Read. The research wants to find out the mentors' and students' opinion of the activities. A qualitative approach to the research is chosen and three methods are used: case study, interview and survey. The case study method was used to get an insight in the context of the enriched reading project at the Dr. Janez Mencinger Primary School in Bohinjska Bistrica in 2010/11.

The Night with Andersen was the official end of The Reading Badge activities. On Friday evening, 1 April, the school was changed into a wonderland. At the entrance to the school, there were princesses, Goldilocks and "Andersen himself" receiving pupils, their mentors and some other guests. At that time, about 40.000 young readers from different places were reading books, talking about them and doing other things connected with books and reading. Children liked both: silent reading and The Night with Andersen. Many children reported that their parents encourage them to join The Reading Badge. There was also one pupil who expressed the likeness for reading but felt no need to join it. And there were a few pupils who considered themselves not good enough readers to join The Reading Badge. The results of interviews showed that also the mentors' opinions were very positive. Reading in silence provided more intrinsic motivation, The Night with Andersen was found more as extrinsic motivation. They all felt more "equipped", more confident for promoting free reading activities in the new school year. The headteacher expressed satisfaction with the project. She liked The Night with Andersen, because it could be seen how collaboration is important. She thought that communication with parents gave its share to reading promotion.

Many children perform reading for intrinsic and extrinsic reasons (Wigfield et al, 2004). The different aspects of motivation operate together and influence each other. Extrinsic motivators are powerful forces in children's lives, but an over reliance on them can interfere with children's intrinsic motivation. Events like meetings with novelists, e.g. The Night with Andersen, may help raise awareness, but need to be part of a collaborative strategy for building culture for reading (Dorion, Asselin, 2011).

Methods of work with the youth that seem to be successful in the beginning, sometimes do not work anymore. From time to time, new approaches are introduced in the desire that children would find reading as a source of entertainment. As mentors

have nice memories to their experiences in childhood, they like and appreciate the role they have now. After so many years, a dialogue between mentors and pupils is still the most popular form of checking the book content. When in such conversations, pupils become equal to mentors and the experience enriches both. Young mentors have fresh ideas and through dialogue they can show how new ideas can be welcome; older mentors can see that "going back to their own experiences alone and neglect the needs of new generation" (Ewers, 2007) is not enough. Nowadays, the fact that pupils read books at all is of great importance. As mentors noticed that sometimes it takes time for a pupil to find a proper book, they would agree that very positive reading experience can create a reader. (Krashen, 2004).

The school librarian collaborates with classroom teachers and others to plan different strategies for better skills and competences. Teachers see the librarian as one who can "spread" a good idea of one mentor to others. Only then something new can be involved. Thinking and working together on projects shifts the emphasis from individual efforts to group work, from independence to community (Montiel-Overall, 2005). In a true collaboration, there is a commitment to shared resources, power and talent; no individual's point of view dominates, authority for decisions and actions resides in the group. Work products are the reflection of all participants' contributions.

LITERATURA

1. Clark, Ch., Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: A research overview. London: National Literacy Trust. Pridobljeno dne 20.08.2011 s svetovnega spleta: http://content.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/i/Reading_for_pleasure.pdf.
2. Clark, Ch., Torsi, S., Strong, J. (2005). Young people and reading. London: National Literacy Trust. Pridobljeno dne 20.08.2011 s svetovnega spleta: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0765/Young_people_reading_2005.pdf.
3. Dežman, S. (1998). Bralna značka v osnovni šoli. Radovljica: Skriptorij: KA.
4. Doiron, R., Asselin, M. (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. IFLA Journal. 37 (2), Str. 109–117. Pridobljeno dne 20.08.2011 s svetovnega spleta: http://www.ifla.org/files/hq/publications/ifla-journal/ifla-journal-37-2_2011.pdf.
5. Ewers, H. H. (2007). Reading Promotion and Educational Policy in Past and Present. Pridobljeno dne 23.06.2011 s svetovnega spleta: <http://user.uni-frankfurt.de/~ewers/word-dl/ATT00016.pdf>.
6. Farmer, L., Stričević, I. (2011). Using research to promote literacy and reading in libraries: guidelines for librarians (IFLA Professional Report, št. 125). Pridobljeno dne 20.10.2011 s svetovnega spleta: <http://www.ifla.org/files/hq/publications/professional-report/125.pdf>.
7. Grosman, M. (2006). Razsežnosti branja. Ljubljana: Karantanija.
8. Grosman, M. (2011). Bralna značka kot izziv za mlade bralce. Branje je potovanje. Str. 256–267. Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS.
9. Greaney, V., Hegarty, M. (1987). Correlations of leisure time reading. Journal in Research of Reading 10, št.1, str. 3–20.
10. Gurtie, J.T. (2000). Context for Engagement and Motivation in Reading. Pridobljeno dne 20.10.2011 s svetovnega spleta: <http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/>.
11. Haramija, D. (2008). Predšolska bralna značka v vrtcih v Sloveniji. Otrok in knjiga. 35, št. 71, str. 62–74.

12. Krashen, S.D. (2006). Free reading. *School Library Journal*, 9 (1). Pridobljeno dne 10.08.2011 s svetovnega spleta: www.libraryjournal.com/article/CA6367048.html.
13. Krashen, S.D. (2004). *The Power of Reading*. Portsmouth: Heinemann.
14. Mohor, M. (2011). *The Reading Badge. Branje je potovanje*. Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS.
15. Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research*, št. 8.
16. Noč s Andersenem. Pridobljeno dne 15.12.2011 s svetovnega spleta: <http://www.nocsanderse-nem.cz/>.
17. Oberg, D. (2009). Libraries in Schools: Essential Contexts for Studying Organizational Change and Culture. *Library trends*, 58, št. 1, str. 9-25. Pridobljeno dne 18.05.2011 s svetovnega spleta: http://muse.jhu.edu/journals/library_trends/v058/58.1.oberg.pdf.
18. Pečjak, S. (2009). Bralna motivacija učencev in dejavnosti učitelja pri pouku – Pupils' reading motivation and teacher's classroom activities. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 24, št. 2, str. 97–116.
19. Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
20. Ross, Ch. (2006). *What the research Reveals about Reading, Libraries, and Community*. Westport: Libraries Unlimited.
21. Russel, M. (2004). Not fiction, not interesting? *Public Library Journal*, 19, št. 2, str. 11–13.
22. Shenton, A. K. (2011). Uniting information literacy promotion and reader development in schools: Two forms of library-based intervention. *IFLA Journal*, 37, št.1, str. 62–69.
23. Stričević, I. (2007). Reading for pleasure. Conference paper. Pridobljeno dne 18.12.2011 s svetovnega spleta: <http://www.docin.com/p-18430040.html>.
24. Todd, R.J. (2002). School Librarian as Teachers. *Learning Outcomes and Evidence – Based Practice*. Pridobljeno dne 10.12.2011 s svetovnega spleta: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED472883.pdf>.
25. Todd, R.J. (2006) From information to knowledge: charting and measuring changes in students' knowledge of a curriculum topic. *Information research*, 11, št. 4. Pridobljeno dne 22.11.2011 s svetovnega spleta: <http://informationr.net/ir/11-4/paper264.html>.
26. Van Tassel-Baska, J., Stambaugh, T. (2008). Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted. Steven, I. (ed.) *Handbook of Giftedness in Children*, str. 347–365. Tallahassee: Springer Verlag.
27. Wigfield in dr. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), str. 299–309. Pridobljeno dne 20.11.2011 s svetovnega spleta: <http://www.cori.umd.edu/research-publications/2004-wigfield-guthrie-et-al.pdf>.

Urška Repinc (1960), šolska knjižničarka na OŠ dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica.

Naslov: Dežmanova 3, 4248 Lesce, SI; Telefon: (+386) 04 577 00 00

E-mail: urska.repinc@guest.arnes.si

Dr. Ivanka Stričević (1958), izredna profesorica na oddelku za informacijske znanosti na Sveučilištu v Zadru.

Naslov: Gorice 114, 10000 Zagreb, Hrvatska; Telefon: (+385) 098 474 553

E-mail: istricev@unizd.hr

Andreja Drašler Zorič

Pogostost pripovedovanja zgodb pri pouku angleščine na zgodnji stopnji

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.31+811.111

KLJUČNE BESEDE: poučevanje angleščine na zgodnji stopnji, pripovedovanje zgodb, avtentične zgodbe, poenostavljene zgodbe, književnost

POVZETEK – Pripovedovanje zgodb je nepogrešljiv element pri poučevanju angleščine na zgodnji stopnji. Da bi ugotovili, kako pogosto pripovedujejo zgodbe učitelji angleškega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole, smo sestavili vprašalnik. Zanimalo nas je, katere zgodbe pripovedujejo, kakšna so njihova stališča o pripovedovanju zgodb, učinkovitosti in vplivih avtentičnih ter poenostavljenih zgodb. Raziskava je pokazala, da večina slovenskih učiteljev angleščine na zgodnji stopnji včasih pripoveduje zgodbe, najpogosteje pa pripovedujejo zgodbe, ki so v učbeniku, to je poenostavljene zgodbe. Dokazali smo, da po mnenju učiteljev pripovedovanje avtentičnih zgodb bolj razvija pozitiven odnos do književnosti kot pripovedovanje poenostavljenih zgodb. Rezultati raziskave so potrdili povezanost med pogostostjo pripovedovanja zgodb in učiteljevo zmožnostjo pripovedovanja.

Review scientific paper

UDC 37.091.31+811.111

KEYWORDS: teaching English at primary level, storytelling, authentic stories, simplified stories, literature

ABSTRACT – The use of storytelling is an essential part of teaching English to young learners. To find out how often the stories are told, a questionnaire was prepared for Slovene teachers of English to young learners. It asked which stories they told and how competent they felt about telling stories. The teachers' views on storytelling and their opinion on the influence and efficiency of telling authentic stories as opposed to simplified stories were analysed as well. Research findings show that most teachers sometimes tell stories, and that stories most often told are those from the coursebook, i.e. the simplified version. However, it was found that teachers believe telling authentic stories develops a more positive attitude in students towards literature than telling the simplified stories. The survey results indicate that there is a correlation between the teachers' skill of telling stories and the frequency of storytelling.

1. Uvod

Pripovedovanje zgodb je nepogrešljiv element zgodnjega tujejezikovnega poučevanja, saj je koristno tako iz vzgojnega vidika – ima spoznavno vrednost, spodbuja medkulturno uzaveščenost, razvija pozitiven donos do književnosti, kot tudi z vidika jezikovnega usvajanja. Poleg tega je idealno za zgodnje tujejezikovno učenje, ker učenci sprva veliko poslušajo in razvijajo sposobnosti razumevanja, učenje pa razumejo (še) kot igro. Pripovedovanje zgodb je postalo popularno z nastopom komunikacijskega pristopa in naravnim usvajanjem jezikov ter uporabo avtentičnih gradiv, o čemer priča veliko število priročnikov za učitelje o pripovedovanju zgodb, izdanih konec osemdesetih let in v začetku devetdesetih let 20. stoletja – Morgan

in Rinvoluceri (1983), Garvie (1990), Ellis in Brewster (1991), Wright (1995), Zaro in Salaberri (1995) itd. Kako pogosto pripovedujejo učitelji zgodbe pri pouku angleščine na zgodnji stopnji oziroma v prvem in drugem triletju osnovne šole, pa je odvisno od večjega števila dejavnikov, kot na primer: učiteljev, učbenikov in učnega načrta. V učnem načrtu (Grosman in drugi, 2004) za pouk angleščine v osnovni šoli je v didaktični priporočilih naveden širok izbor avtentičnih zgodb, poenostavljene ali neavtentične zgodbe pa lahko najdemo v učbenikih ali v obliki osebnih prirejenih besedil za zgodnje tujejezikovno poučevanje. V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako pogosto pripovedujejo zgodbe učitelji angleškega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole, katere zgodbe pripovedujejo, kateri dejavniki vplivajo na pogostost pripovedovanja zgodb, kakšno je mnenje učiteljev o pripovedovanju zgodb in kakšna so njihova stališča o učinkovitosti in vplivih avtentičnih in poenostavljenih zgodb.

Pripovedovanje zgodb

Strokovnjaki na področju tujejezikovne didaktike navajajo vrsto razlogov za uporabo zgodb. Wajnrybova (2003) meni, da so zgodbe “naravno učno sredstvo”, saj je pripovedovanje zgodb obstajalo že pred pričetkom poučevanja v šolah. Zgodbe predstavljajo jezik v kontekstu, spodbujajo motivacijo, so zabavne, so izhodišče za poustvarjanje, dobro se medpredmetno povezujejo, so vzgojne in imajo spoznavno vrednost (Watts, 2006). Preko zgodb otroci spoznavajo tudi različne kulture in navade, hkrati pa “uporaba zgodb iz domače kulture lahko spodbuja zanimanje in motivira učence ter razvija pozitiven odnos do učenja” (Taylor, 2000, str. 17). Prednost pripovedovanja zgodb pri pouku je v tem, da otroci poslušajo in podoživljajo zgodbe skupaj s svojimi vrstniki, s katerimi lahko skupaj z učitelji razpravljajo o vsebini zgodbe. Pripovedovanje zgodb je torej pomembno tudi iz sociološkega vidika. Učenci zgodbe radi večkrat poslušajo, kar je odlično za naravno učenje jezikovnih struktur. Zgodbe so izvrstne tudi za usvajanje novega besedišča v kontekstu, še posebej, če jih podpremo z vizualnimi pripomočki ali z mimiko in gestiko. Preko poslušanja zgodb učenci usvajajo tudi intonacijo, ritem in izgovorjavo, vendar pa Wright (1995) poudarja vrednost pripovedovanja zgodbe za užitek, ne da bi med poslušanjem ali po njem delali kakršne koli aktivnosti, namenjene utrjevanju, kajti že samo poslušanje zgodbe je za otroke zanimiva izkušnja. Sicer pa je najpomembnejši cilj pripovedovanja zgodb na zgodnji stopnji, da “otroci vzljubijo in cenijo književnost” (Brewster in drugi, 2002, str. 189).

Avtentične zgodbe ali poenostavljene zgodbe?

Harmer trdi, da so avtentična besedila tista besedila, ki so bila ustvarjena za domače govorce (Taylor, 1994, str. 2), s čimer se strinjata tudi Rogers in Medley, ki dodajata, da so avtentična besedila tista, ki so jih ustvarili domači govorce za domače govorce (Shomoossi in Ketabi, 2007, str. 149). Nunan (1999) pa razume avtentično besedilo kot besedilo, ki prvotno ni namenjeno za poučevanje jezika. Avtentične zgodbe so torej tiste zgodbe, ki so jih ustvarili domači govorce za domače govorce in prvotno niso bile namenjene za poučevanje tujega jezika. Neavtentične ali poenostavljene zgodbe pa so tiste, ki so prirejene za namen poučevanja.

Avtentične zgodbe se morda zdijo prezahtevne za začetnike učenja tujega jezika, vendar mnogi opozarjajo na prednosti uporabe avtentičnih zgodb. C. Linse (2007) ugotavlja, da so knjige s predvidljivo vsebino (angl. *predictable books*) odlične za poučevanje angleščine kot tuji jezik, saj vsebujejo ponavljajoče se jezikovne strukture, ki so s pomočjo bogatega slikovnega gradiva še toliko lažje doumljive, in tako idealne za poučevanje na zgodnji stopnji, kjer je poudarek prav na usvajanju besedišča. Knjige s predvidljivo vsebino so slikanice, kjer otroci lahko predvidijo besede, ki sledijo. Zanje je je poleg kumulativne vsebine tipičen tudi specifičen ritem in rima, na primer Martin, B. *Brown Bear, Brown Bear, What do You See?*. Privlačne so predvsem zaradi bogate kontekstualizacije. So avtentične knjige, večinoma jih ni treba poenostavljati ali prirejati, ker vsebujejo preprost jezik. Učence avtentične zgodbe tudi "motivirajo, saj jim dajejo občutek uspeha in zadovoljstva, ker berejo prave knjige" in tako razvijajo tudi spoštovanje in ljubezen do literature (Ellis in Brewster, 1991, str. 9). Tudi Parker in Parker (1991) menita, da pravo branje zahteva prave knjige (angl. *real books*), saj je dandanes zaželeno naravno usvajanje jezika, čemur ustrezajo ravno avtentične knjige. Trdita, da glasno branje pravih knjig spodbuja otrokovo zanimanje za jezik in knjige ter pripomore k boljšemu branju, pisanju in uporabi jezika. Poudarjata pa, da so bistvene ilustracije, ki morajo podpreti besedilo tako, da izboljšujejo učenčevo razumevanje besedila in spodbujajo diskusijo. Čeprav se med učitelji tujih jezikov lahko čuti bojazen, da so avtentične zgodbe jezikovno prezahtevne, Wright (1995) zagovarja uporabo avtentičnih zgodb in trdi, da jih otrokom pogosto pripoveduje, vendar je pri tem povsem zadovoljen že, če so otroci razumeli večino zgodbe. Meni, da ni razloga, zakaj učenci ne bi smeli slišati jezikovnih struktur, ki jih še ne poznajo ali uporabljajo. Pomembno je le, da jih to ne zmede ali pa jim prepreči, da bi uživali v poslušanju zgodbe. Nenaravno bi bilo pripovedovati zgodbo v sedanjiku, če je preteklik del pripovedi. Otroci se ne obremenjujejo, v katerem angleškem času je zgodba napisana, zanima jih zgodba, ki jo lahko razumejo tudi, če še ne poznajo preteklila.

Avtorji niso enakega mnenja glede poenostavljanja ali prirejanja besedil; v nekem obdobju so neavtentična besedila zelo moderna, potem so spet "iz mode". Medtem ko določeni avtorji zagovarjajo avtentična besedila, določeni ugotavljajo, da "dobro napisana prirejena čtiva (angl. *graded readers*) učencem tudi nudijo avtentično izkušnjo in jih pripravljajo za kasnejše branje nepoenostavljenih besedil" (Claridge, 2005, str. 157). Očitki avtentičnim gradivom pričajo v prid neavtentičnim. Guariento in Morley (2001) opozarjata, da če avtentična gradiva niso skrbno izbrana in naloge zasnovane glede na zmožnosti učencev, so za začetnike in nižjo raven znanja neprimerna, saj učence lahko demotivirajo, ker vsebujejo prezahtevno besedišče in preveč kompleksne jezikovne strukture. Kljub vsemu dandanes še vedno priporočajo uporabo avtentičnih gradiv, saj uspešno razvijajo medkulturno sporazumevalno zmožnost, ki je trenutno temeljni cilj poučevanja tujih jezikov. Če pa že uporabljamo neavtentična gradiva, je ključnega pomena, da so dobro poenostavljena. Kogojeva opozarja, da je prirejanje čtiv "lahko zelo tvegano, saj lahko pravljica s slabo priredbo kaj kmalu razvodeni. S poenostavljanjem za vsako ceno in prilagajanjem majhnemu jezikovnemu znanju učencev lahko popolnoma uničimo pripoved" (Čok in drugi, 1999, str. 94). Ali

kot pravita Ellis in Brewster (1991), se izgubi “čarobnost”. Avtentično ne pomeni, da je dobro, neavtentično ne pomeni nekaj slabega, kar je pomembnejše, je, da so gradiva ustrezno izbrana, to je glede na učenčeve interese in potrebe, ter naloge in dejavnosti dobro zasnovane in izpeljane. Zanimivo je, da “navkljub razširjenemu mnenju, da avtentična gradiva pozitivno vplivajo na motivacijo pri učenju, pravzaprav nimamo na voljo veliko empiričnih raziskav, ki bi slednje tudi podprle” (Gilmore, 2007, str. 108). Vpliv avtentičnih zgodb je na motivacijo dokazan do neke mere le posredno v raziskavi Melisse Lai (2008), ki je raziskovala vpliv pripovedovanja zgodb na notranjo motivacijo učencev pri pouku angleščine v Tajvanu. Ugotovila je, da je imelo pripovedovanje avtentičnih zgodb pozitiven vpliv na odnos učencev do angleščine; 9 odstotkov udeležencev raziskave je med didaktičnim eksperimentom spremenilo odnos iz negativnega v pozitivnega, kar so potrdili tudi učitelji, ki so sodelovali v omenjeni raziskavi. Le-ti so opazili, da se je močno povečala motivacija in zanimanje za učenje jezika pri tisti skupini, kjer so bili deležni pripovedovanja oziroma branja zgodb.

2. Metoda

Cilji raziskovanja

Cilj raziskave je ugotoviti, kako pogosto učitelji in učiteljice, ki poučujejo angleščino v prvem in drugem triletju osnovne šole (v nadaljevanju besedila učitelji), pripovedujejo ali berejo učencem zgodbe pri pouku angleščine, katere zgodbe najpogosteje pripovedujejo in kakšno je mnenje učiteljev o pripovedovanju zgodb. Poleg tega je cilj tudi raziskati, kateri dejavniki vplivajo na pogostost pripovedovanja zgodb, to je učiteljeva zmožnost pripovedovanja zgodb, učiteljeva stališča o pripovedovanju zgodb in mnenje o učinkovitosti pripovedovanja zgodb.

Instrumenti in postopek raziskovanja ter obdelava podatkov

Do podatkov sem prišla preko spletne ankete s pomočjo spletnega orodja Survey Monkey. Dostop do podatkov je bil posreden; vprašalnik je bil poslan vsem osnovnim šolam v Sloveniji (le-teh je 451) po elektronski pošti. Vprašalnik so učitelji izpolnjevali anonimno, neposredno na spletnem naslovu, zabeležen je le IP naslov vsakega učitelja. Zbrani podatki so objektivni (delovna doba, razred, v katerem poučujejo), večinoma pa subjektivni (mnenja, ocene). Obdelava podatkov je bila izvedena s statističnim programskim paketom SPSS 17.0 in programom MS Excel.

Vzorec

Vprašanci so tisti učitelji, ki poučujejo angleščino v vsaj enem razredu na zgodnji stopnji. Na manjših osnovnih šolah lahko poučuje angleščino v prvem in drugem triletju le en učitelj, na večjih morda tudi dva, trije ali več, zato je število učiteljev, katerim je vprašalnik namenjen, težko oceniti. Vzorec je večji; vprašalnik je izpolnilo 124 učiteljev, od teh jih 7 odstotkov poučuje angleščino le v prvem triletju, v drugem

triletju 71 učiteljev (57%), v obeh triletjih pa 46 učiteljev (37%). Podatek, da največ učiteljev poučuje angleščino le v drugem triletju, ni presenetljiv, saj v prvem triletju pouk angleščine poteka še v izvenkurikularni obliki to je v krožkih ali interesnih dejavnosti. Presenetljivo pa je, da v prvem triletju poučuje že 42,7 odstotka učiteljev, kar sugerira, da veliko otrok že ima določeno predznanje v angleškem jeziku že pred začetkom kurikularne oblike pouka angleščine.

Vsebinsko-formalna stran vprašalnika

Vprašalnik je zaprtega oziroma kombiniranega tipa s trinajstimi vprašanji. V prvem delu so vprašanja o objektivnih dejstvih, nato pa sledijo vprašanja, kako pogosto pripovedujejo zgodbe, katere zgodbe pogosteje pripovedujejo in kakšen je po njihovem mnenju učinek in vpliv pripovedovanja (ne)avtentičnih zgodb. S pomočjo Likertove lestvice stališč smo preverjali stališča učiteljev do pripovedovanja zgodb. Vsa vprašanja, razen zadnjega, so zaprtega tipa, s čimer smo si zagotovili tudi večjo *objektivnost* vprašalnika. Pri zadnjem vprašanju smo jih povprašali o mnenju o pripovedovanju zgodb pri pouku angleščine na zgodnji stopnji.

Merske karakteristike

Zanesljivost vprašalnika iz vsebinskega sklopa sem preverila s pomočjo SPSS statističnega programa, s pomočjo Cronbachove Alfe, ki ocenjuje zanesljivost z vidika notranje skladnosti vprašalnika. Na našem vzorcu se je vprašalnik izkazal kot zelo zanesljiv – Cronbachov koeficient notranje konsistentnosti je $\alpha=0,866$. Gre za t.i. zgledno zanesljivost. *Veljavnost* vprašalnika smo zagotovili s pregledom mentorice in pilotnim reševanjem dveh učiteljic angleščine na zgodnji stopnji.

Statistične metode

Podatki so prikazani v tabelah s frekvencami in strukturnimi odstotki ter z grafi. Za preverjanje hipotez neodvisnosti in enake verjetnosti ter dokazovanje povezanosti med dvema spremenljivkama smo uporabili χ^2 -preizkus, za preverjanje hipotez o razlikah aritmetičnih sredin neodvisnih vzorcev smo uporabili analizo variance in t-preizkus. Za ugotavljanje učinka med dvema neodvisnima vzorcema smo uporabili neparametrični Mann-Whitneyjev preizkus, za preverjanje vpliva med večjim številom neodvisnih vzorcev pa Kruskal-Wallisov preizkus. Za ugotavljanje povezanosti med dvema spremenljivkama smo uporabili tudi Spearmanov koeficient korelacije.

3. Rezultati in interpretacija

Pogostost pripovedovanja zgodb

Da bi ugotovili, ali učitelji enako pogosto pripovedujejo zgodbe, smo uporabili χ^2 -preizkus. Na podlagi rezultatov vidimo, da učitelji različno pogosto pripovedujejo

zgodbe. Občutno več učiteljev je izbralo odgovor *Včasih* (53,3%) in *Pogosto* (38,7%) in občutno manj odgovor *Nikoli* (3,2%) in *Zelo pogosto* (4,8%), zato potrjujemo hipotezo, da učitelji različno pogosto pripovedujejo zgodbe. Spodbudni so podatki, da 43,5 odstotka učiteljev *pogosto* ali *zelo pogosto* pripoveduje zgodbe in da le 3,2 odstotka učiteljev nikoli ne pripoveduje zgodb. Velika večina učiteljev torej vsaj *včasih* pripoveduje zgodbe, medtem ko jih polovica le-teh pripoveduje celo *pogosto* ali *zelo pogosto*.

Tabela 1: Pogostost pripovedovanja zgodb

<i>Pogostost pripovedovanja zgodb</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Nikoli	4	3,2
Včasih	66	53,3
Pogosto	48	38,7
Zelo pogosto	6	4,8
Skupaj	124	100,0

Pogostost pripovedovanja zgodb, ki so v učbeniku, zgodb, ki so priporočene v učnem načrtu, zgodb po izbiri učitelja in zgodb po izbiri učenca

Želeli smo izvedeti, ali učitelji različno pogosto pripovedujejo zgodbe ter katere pripovedujejo najpogosteje. Izvedli smo χ^2 -preizkus in ugotovili, da učitelji različno pogosto pripovedujejo zgodbe, ki so v učbeniku ($\chi^2=24,475$, $g=3$; $\alpha=0,000$), v učnem načrtu ($\chi^2=98,966$, $g=3$; $\alpha=0,000$), zgodbe, ki jih izberejo učitelji sami ($\chi^2=31,114$, $g=3$; $\alpha=0,000$) in zgodbe, ki jih izberejo učenci ($\chi^2=72,621$, $g=3$; $\alpha=0,000$). Analiza rezultatov je pokazala, da je povprečje odgovorov učiteljev o pogostosti pripovedovanja zgodb, ki so v učbeniku ($M=3,00$) najvišje v primerjavi s povprečjem pripovedovanja zgodb, ki so priporočene v učnem načrtu ($M=2,10$), ali zgodb, ki jih izberejo učitelji ($M=2,47$). Najmanj pogosto pripovedujejo zgodbe, ki jih izberejo učenci sami ($M=1,93$). Na osnovi dobljenih rezultatov potrjujemo hipotezo, da učitelji najpogosteje pripovedujejo zgodbe, ki so v učbeniku, kar sovpada z ugotovitvami strokovnjakov (Skela, 2009), ki poudarjajo vlogo učbenika v poučevanju. Pomenljivi so podatki, da kar 68,9 odstotka učiteljev *pogosto* ali *zelo pogosto* pripoveduje zgodbe iz učbenika in le 9 odstotkov jih nikoli ne pripoveduje, kar napeljuje, da učbenik igra pomembno vlogo pri pripovedovanju zgodb pri pouku angleščine na zgodnji stopnji. Manj spodbuden je podatek, da 27,6 odstotka učiteljev *nikoli* ne pripoveduje zgodb, ki jih izberejo učenci. Sodobni pristopi k izvajanju kurikula namreč poudarjajo vlogo učenca in osredinjenost na učenca. Prav tako ni spodbudno, da le 23,1 odstotka učiteljev *pogosto* ali *zelo pogosto* pripoveduje zgodbe, ki so priporočene v učnem načrtu. Omembe vredno je tudi, da se 56 odstotkov učiteljev *pogosto* ali *zelo pogosto* odloči pripovedovati zgodbo po lastnem okusu, kar je razumljivo, saj najbolje poznajo svoje učence in tako izbirajo ustrezne zgodbe glede na njihove sposobnosti, starost itd.

Pogostost pripovedovanja (ne)avtentičnih zgodb pri pouku angleščine na zgodnji stopnji

Ugotavljamo, da učitelji različno pogosto pripovedujejo tako avtentične kot tudi poenostavljene zgodbe. V obeh primerih je največje število učiteljev izbralo odgovor *Včasih*, najmanj jih je izbralo odgovor *Zelo pogosto*. 23,4 odstotka učiteljev nikoli ne pripoveduje avtentičnih zgodb, medtem ko le 8,9 odstotka *nikoli* ne pripoveduje neavtentičnih zgodb. Avtentične zgodbe *pogosto* in *zelo pogosto* pripoveduje 22,6 odstotka učiteljev, neavtentične pa 45,9 odstotka. Analiza rezultatov je pokazala, da je povprečje odgovorov učiteljev o pogostosti pripovedovanja avtentičnih zgodb ($M=2,04$) nižje v primerjavi s povprečjem pripovedovanja neavtentičnih ($M=2,44$). Rezultati Mann-Whitneyjevega preizkusa pa so potrdili hipotezo, da učitelji pogosteje pripovedujejo neavtentične zgodbe ($z=-4,135$; $\alpha=0,000$). Učitelji torej še vedno pogosteje posegajo po poenostavljenih zgodbah, čeprav strokovnjaki poudarjajo prednosti avtentičnih zgodb (Ellis in Brewster, 1991; Wright, 1995; Parker in Parker, 1991; Brewster in drugi, 2002) in opozarjajo na slabosti poenostavljenih zgodb (Čok in drugi, 1999).

Tabela 2: Pogostost pripovedovanja avtentičnih in poenostavljenih zgodb pri pouku angleščine na zgodnji stopnji

Pogostost pripovedovanja	Avtentične zgodbe		Poenostavljene zgodbe	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Nikoli	29	23,5	11	8,9
Včasih	67	53,0	57	50,0
Pogosto	22	17,7	47	37,9
Zelo pogosto	6	4,8	9	7,2
Skupaj	124	100,0	124	100,0

Povezanost med pogostostjo pripovedovanja zgodb in učiteljevo oceno zmožnosti pripovedovanja zgodb

Na osnovi Spearmanovega koeficienta korelacije smo ugotovili, da je povezanost med oceno sposobnosti in pogostostjo pripovedovanja zgodb relativno nizka, vendar statistično pomembna ($\rho=0,182$; $\alpha=0,044$). Rezultati so pokazali, da učitelji, ki so svojo sposobnost pripovedovanja zgodb ocenili kot *dobro* in *zelo dobro*, tudi pogosteje pripovedujejo zgodbe. Nihče izmed učiteljev ni ocenil svoje sposobnosti pripovedovanja kot zelo slabe, le 7,3 odstotka se jih je opredelilo kot slabe v pripovedovanju zgodb, 74 odstotkov učiteljev meni, da *dobro* pripoveduje zgodbe in 18,7 odstotka jih je mnenja, da je njihova sposobnost pripovedovanja *zelo dobra*. Večina učiteljev včasih pripoveduje zgodbe in ocenjuje svojo sposobnost pripovedovanja kot dobro. Zanimivo pa je, da 75 odstotkov učiteljev, ki so svojo sposobnost pripovedovanja ocenili kot slabo, tudi nikoli ne pripovedujejo zgodb. Sodeč po rezultatih, trditvi Ellisove in Brewsterjeve (2002) držita – slovenskim učiteljem angleščine na zgodnji stopnji po

njihovih ocenah ne primanjkuje znanja, kako oblikovati ure s pomočjo zgodb, prav tako jim ne manjka (več) samozavesti, da jih znajo glasno brati ali pripovedovati.

Tabela 3: Povezanost med pogostostjo pripovedovanja zgodb in učiteljevo oceno zmožnosti pripovedovanja zgodb

		Pogostost pripovedovanja zgodb				Skupno	
		<i>nikoli</i>	<i>včasih</i>	<i>pogosto</i>	<i>zelo pogosto</i>		
Ocena zmožnosti pripovedovanja	2	f	3	4	2	0	9
		f%	33,3%	44,4%	22,2%	0,0%	100,0%
	3	f	0	51	37	3	91
		f%	0,0%	56,0%	40,7%	3,3%	100,0%
	4	f	1	10	9	3	23
		f%	4,3%	43,5%	39,1%	13,0%	100,0%
Skupaj	f	4	65	48	6	123	
	f%	3,3%	52,8%	39,0%	4,9%	100,0%	

Povezanost med stališči učiteljev do pripovedovanja avtentičnih zgodb in pogostostjo pripovedovanja avtentičnih zgodb

Analiza variance potrjuje, da obstajajo med stališči učiteljev do pripovedovanja avtentičnih zgodb glede na pogostost pripovedovanja avtentičnih zgodb statistično pomembne razlike ($F=9,930$, $g=3$, $\alpha=0,000$). Hipotezo, da učitelji s pozitivnimi stališči oziroma odnosom do avtentičnih zgodb le-te tudi pogosteje pripovedujejo, smo potrdili. Velika večina učiteljev (86%) *se strinja* ali *popolnoma strinja*, da so avtentične zgodbe koristne zaradi bogate kulturne vsebine, 76 odstotkov učiteljev *se strinja* ali *popolnoma strinja*, da so poučne, ker vsebujejo bogat jezik, in 62,1 odstotka se jih *ne strinja* ali *nikakor ne strinja*, da so avtentične zgodbe vsebinsko neustrezne starostni stopnji učencev (so preotročje). 58,9 odstotka učiteljev *se delno strinja*, da so avtentične zgodbe pretežke, ker vsebujejo zahtevne jezikovne strukture, 18,7 odstotka učiteljev *se strinja* ali *popolnoma strinja* in 23,4 odstotka se jih *ne strinja* ali *nikakor ne strinja* z omenjeno trditvijo. Prav tako so bila stališča neenotna pri trditvi o primernosti uporabe (ne)avtentičnih zgodb, kjer se 31,7 odstotka učiteljev *delno strinja*, da je pripovedovanje neavtentičnih zgodb primernejše za poučevanje angleščine na zgodnji stopnji kot pripovedovanje avtentičnih zgodb, 27,7 odstotka se *ne strinja* ali *nikakor ne strinja*, a vendarle se jih večina (40,6%) *strinja* ali *popolnoma strinja* s trditvijo. Spet lahko potrdimo predvidevanja Brewsterjeve in Ellisove (2002), saj vidimo, da tudi slovenski učitelji angleščine na zgodnji stopnji večinoma nimajo (več) občutka, da je jezik v zgodbah prezahteven, prav tako večina ne misli (več), da je vsebina zgodb preotročja, a večina učiteljev še vedno meni, da je jezik v avtentičnih zgodbah prezahteven.

Stališča učiteljev do vpliva (ne)avtentičnih zgodb

Zanimalo nas je mnenje učiteljev o vplivu avtentičnih in poenostavljenih zgodb na motivacijo, na odnos do književnosti ter odnos do angleščine. Vrednosti koeficientov korelacij se gibljejo v razponu 0,32 do 0,60, vsi so statistično pomembni. Izveden je bil t-preizkus, ki je statistično pomemben v drugem paru, to je vpliv na odnos do književnosti ($t=4,472$, $g=120$, $\alpha=0,000$), in nepomemben pri prvem paru, to je vpliv na motivacijo ($t=1,404$, $g=122$, $\alpha=0,163$) in pri vplivu na odnos do angleščine ($t=1,658$, $g=119$, $\alpha=0,100$). Hipotezo, da učitelji menijo, da pripovedovanje avtentičnih zgodb v večji meri razvija pozitiven odnos do književnosti kot pripovedovanje poenostavljenih zgodb, smo potrdili. Analiza rezultatov je pokazala, da je povprečje vseh odgovorov višje pri avtentičnih zgodbah. *Se strinjam* je najpogostejši odgovor v vseh primerih. Odstotek učiteljev, ki so izbrali ali odgovor *Se nikakor ne strinjam* ali *Se ne strinjam*, je bil zelo nizek. Če primerjamo pripovedovanje avtentičnih in neavtentičnih zgodb, vidimo, da se 74 odstotkov učiteljev *strinja* ali *zelo strinja*, da pripovedovanje avtentičnih zgodb pozitivno vpliva na motivacijo, 69,1 odstotka se *strinja* ali *zelo strinja*, da pripovedovanje neavtentičnih zgodb pozitivno vpliva na motivacijo. 59,4 odstotka učiteljev se *strinja* ali *zelo strinja*, da pripovedovanje avtentičnih zgodb izboljša odnos učencev do angleščine, medtem ko se jih 57,1 odstotka *strinja* ali *zelo strinja*, da pripovedovanje neavtentičnih zgodb izboljša odnos učencev do angleščine. Očitna razlika je pri drugem paru, kjer se 75,2 odstotka učiteljev *strinja* ali *zelo strinja*, da pripovedovanje avtentičnih zgodb razvija pozitiven odnos do književnosti, precej manj učiteljev (50,2%) pa *se strinja* ali *zelo strinja*, da pripovedovanje poenostavljenih zgodb razvija pozitiven odnos do književnosti. Če spet upoštevamo Ellisovo in Brewsterjevo (2002), vidimo, da se učitelji zavedajo pomena in vrednot pripovedovanja zgodb, to je senzibilizacija za književnost, vpliv na motivacijo in odnos do predmeta.

Stališča učiteljev do učinkovitosti (ne)avtentičnih zgodb

Želeli smo zvedeti, kakšna so stališča učiteljev do učinkovitosti avtentičnih in poenostavljenih zgodb, in sicer: koliko pripomore pripovedovanje (ne)avtentičnih zgodb k boljšemu znanju angleščine na jezikovnem področju. Vrednosti koeficientov korelacij se gibljejo od zmernih do visokih oziroma so v razponu 0,40 do 0,72, vsi so statistično pomembni. Izveden je bil t-preizkus, ki pri nobenem paru ni statistično pomemben; stališča učiteljev do vpliva pripovedovanja avtentičnih in neavtentičnih zgodb na slušno razumevanje ($t=0,661$, $g=121$, $\alpha=0,510$), govor ($t=0,315$, $g=121$, $\alpha=0,753$), besedišče ($t=1,016$, $g=121$, $\alpha=0,312$) in slovnico ($t=-1,690$, $g=121$, $\alpha=0,094$). Razlike med povprečjem pri avtentičnih zgodbah in povprečjem pri neavtentičnih se v nobenem primeru niso izkazale za statistično pomembne. Najpogostejši odgovor pri vseh parih je, da tako avtentične kot neavtentične zgodbe *veliko* pripomorejo k boljšemu znanju angleščine na vseh jezikovnih področjih, razen pri slovnici pri avtentičnih zgodbah, kjer je bil najpogostejši odgovor, da *malo* pripomorejo k boljšemu znanju angleščine, neavtentične pa *veliko*. Izpostavili bi dejstvo, da je 44,4 odstotka učiteljev ocenjevalo učinkovitost pripovedovanja avtentičnih in neavtentičnih zgodb povsem

enako – skoraj polovica učiteljev torej ne vidi nobenih razlik med avtentičnimi in neavtentičnimi zgodbami, kar se tiče učinka oziroma izboljšanja znanja angleščine na področju slušnega razumevanja, govora, besedišča in slovnice. Poudariti velja še naslednje podatke: 93,5 odstotka učiteljev meni, da pripovedovanje avtentičnih, 93,4 odstotka pa, da pripovedovanje neavtentičnih zgodb *veliko* ali *zelo veliko* pripomore k boljšemu slušnemu razumevanju angleščine. 87,1 odstotka učiteljev je mnenja, da pripovedovanje avtentičnih, 86,9 odstotka pa, da pripovedovanje neavtentičnih zgodb *veliko* ali *zelo veliko* pripomore k boljšemu znanju angleščine na področju besedišča. Na področju govora 72,5 odstotka učiteljev misli, da pripovedovanje avtentičnih zgodb, 76,7 odstotka pa, da pripovedovanje neavtentičnih zgodb *veliko* ali *zelo veliko* pripomore k boljšemu znanju angleščine. Najmanj zaslug so pripisali pripovedovanju zgodb na področju slovnice, in sicer: 62,9 odstotka učiteljev ocenjuje, da avtentične zgodbe, 50,8 odstotka pa, da neavtentične zgodbe *malo* ali *zelo malo* pripomorejo k boljšemu znanju angleške slovnice. Glede na to, kako dobro se učitelji zavedajo pozitivnih jezikovnih učinkov in vpliva pripovedovanja tako avtentičnih kot neavtentičnih zgodb, bi vendarle pričakovali, da bi učitelji (še) pogosteje pripovedovali zgodbe.

Povezanost med pogostostjo pripovedovanja zgodb in odnosom do pripovedovanja zgodb

Na zadnje vprašanje, kjer so učitelji na kratko izrazili svoje mnenje o pripovedovanju zgodb pri pouku angleščine na zgodnji stopnji, je odgovorilo 97 (78,2%) učiteljev. Vsi niso izrazili povsem pozitivnega ali negativnega odnosa do pripovedovanja zgodb, a se je velika večina učiteljev (89,7%) pozitivno opredelila do pripovedovanja zgodb. Negativne pripombe je imelo 19 učiteljev (15,3%), kar jasno kaže, da imajo učitelji večinoma pozitiven odnos do pripovedovanja zgodb. Da bi dokazali povezanost med pogostostjo pripovedovanja zgodb in odnosom do pripovedovanja zgodb, smo izvedli χ^2 -preizkus, ki je pokazal, da v obeh primerih – pozitiven odnos do pripovedovanja zgodb $\chi^2=6,087$ ($g=12$; $\alpha=0,912$) ter negativen odnos do pripovedovanja zgodb $\chi^2=8,001$ ($g=6$; $\alpha=0,239$) – ni statistično pomembnih povezav med spremenljivkama. Analiza variance ($F=1,230$, $p=0,303$) je pokazala, da ni statistično pomembnih povezav med pozitivnim odnosom do pripovedovanja zgodb ter pogostostjo pripovedovanja zgodb, prav tako ni statistično pomembnih povezav med negativnim odnosom in odnosom do pripovedovanja zgodb ($F=1,010$, $p=0,392$). Hipoteze, da učitelji, ki imajo pozitiven odnos pripovedovanja zgodb, tudi pogosteje pripovedujejo zgodbe, ne moremo potrditi.

4. Sklep

Rezultati raziskave so pokazali, da slovenski učitelji angleščine na zgodnji stopnji različno pogosto pripovedujejo zgodbe. Večina učiteljev jih pripoveduje včasih, najpogosteje pa pripovedujejo zgodbe, ki so v učbeniku. Slednje ni presenetljiv po-

datek, saj učbenik kot učno sredstvo zavzema v poučevanju pomembno mesto, kot ugotavljajo strokovnjaki na področju tujejezikovne didaktike (Skela, 2009; Čok in drugi, 1999). Glede na rezultate raziskave vidimo, da učitelji pripovedujejo tako avtentične kot poenostavljene zgodbe. Pogosteje pripovedujejo poenostavljene zgodbe, čeprav je povprečje vseh odgovorov o učinkovitosti avtentičnih zgodb na jezikovnem področju in pri vplivu na motivacijo ter odnosu do književnosti in angleščine višje pri avtentičnih zgodbah kot pri neavtentičnih. Dokazali smo, da po mnenju učiteljev pripovedovanje avtentičnih zgodb bolj razvija pozitiven odnos do književnosti kot pripovedovanje poenostavljenih zgodb. Poleg tega smo potrdili, da tisti učitelji, ki imajo pozitivna stališča do avtentičnih zgodb, le-te tudi pogosteje pripovedujejo. Rezultati raziskave so potrdili povezanost med pogostostjo pripovedovanja zgodb in učiteljevo zmožnostjo pripovedovanja – tisti, ki so svojo sposobnost pripovedovanja zgodb ocenili kot dobro in zelo dobro, jih tudi pogosteje pripovedujejo. Spodbudno je, da velika večina učiteljev goji pozitiven odnos do pripovedovanja zgodb, le peščica učiteljev je izrazila negativno mnenje, a na osnovi izvedenih preizkusov ne moremo trditi, da odnos učiteljev do pripovedovanja zgodb kakor koli vpliva na pogostost pripovedovanja zgodb. Odnos slovenskih učiteljev angleščine do avtentičnih zgodb je torej pozitiven, vendar večina dojema avtentične zgodbe kot prezahtevne z jezikovnega vidika. Menijo tudi, da je pripovedovanje poenostavljenih zgodb primernejše za poučevanje angleščine na zgodnji stopnji. Lahko sklepamo, da se učitelji zavedajo, kako učinkovito in koristno je pripovedovanje avtentičnih zgodb, a za pripovedovanje ali glasno branje zgodb vseeno raje posegajo po poenostavljenih zgodbah. Glede na omenjena dejstva bi bilo morda v prihodnosti smiselno spodbuditi učitelje k pogostejši rabi avtentičnih zgodb, na primer preko stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki bi pomagalo učiteljem premagati morebiten strah ali predsodke do uporabe avtentičnih gradiv. Velika večina učiteljev ocenjuje svoje znanje pripovedovanja zgodb kot dobro ali zelo dobro, torej zmožnost pripovedovanja zgodb učiteljem ne predstavlja ovire. Vsekakor bi boljša opremljenost osnovnošolskih knjižnic s tujo literaturo prav tako pripomogla k pogostejšemu pripovedovanju zgodb pri pouku angleščine. V šolskem letu 2013/2014 se nam obeta pričetek kurikularnega učenja angleščine v 2. razredu, zato bo tudi priložnosti za pripovedovanje zgodb lahko (še) več.

Andreja Drašler Zorič

The use of storytelling in teaching english at primary level

Storytelling is indispensable in teaching English to young learners. It is believed that it enhances language learning and develops a positive attitude towards literature. Experts in teaching English as a foreign language believe that storytelling is a natural means of learning, as it has universal appeal. Stories set language in a meaningful context, they are motivating and fun. They exercise the children's imagination and link

it with the real world. Through stories, students learn about different cultures and other subjects, because they link well to a range of topics and cross-curricular work. Storytelling can improve the students' listening comprehension and expand their vocabulary, especially if the teacher uses gestures, acting, different voices and a lot of visual support such as pictures, puppets and role play. As opposed to reading and writing which are mainly individual and independent activities, listening to stories in class is a shared social experience. The use of storytelling in teaching English as a foreign language became popular with the Communicative Approach and the use of authentic materials in teaching, which proves the amount of books about storytelling published in the 1980s and 1990s: Morgan and Rinvoluceri (1983), Garvie (1990), Ellis and Brewster (1991), Wright (1995), Zaro and Salaberri (1995).

Teachers can tell authentic or simplified stories. Authentic stories are those stories which were written by a native speaker for a native speaker rather than foreign language teaching purposes. Simplified stories are those which have been adapted for foreign language teaching. The use of authentic stories was popularised with Ellis and Brewster (1991) who believed that by simplifying stories there is a danger of losing some of their magic. Even though authentic stories might appear too demanding for teaching English at primary level, a lot of researchers find them suitable even for beginners in language teaching. Caroline Linse (2007) suggests that predictable books are an excellent way to introduce authentic literature into teaching English to young learners. For example, Martin's "Brown Bear, Brown Bear, What do You See?" is perfect for language teaching as it includes a lot of natural repetition. Predictable books are picture books where children can predict what happens next. These books have specific rhythm and rhyme, and controlled, meaning repetitive and predictable language; therefore, they do not need to be simplified. In addition, reading real books gives students a feeling of success and achievement, since they are reading a real book – a proper book rather than a grader reader. Wright (1995) claims that students do not have to understand absolutely every word they hear in a story in order to understand the meaning of the story. What matters is that the language does not inhibit students from understanding the story. After all, the main objective of storytelling is to develop appreciation and enjoyment of literature, and not grammar learning. Authentic books, however, need to be carefully chosen. One of the criteria is complexity of the language, which ought to be examined, as not every authentic English children book is suitable for the beginners of English as a foreign language. If a teacher decides to tell a simplified story, it is essential that the adapted story is of good quality. Most often one can find them in coursebooks or they are published as graded readers. Be it an authentic or simplified story, it is essential that the books are appropriate for students and that activities and tasks before, during and after telling the story are well-executed.

How often Slovene teachers of English use storytelling in teaching at primary level depends on numerous factors such as syllabus, coursebooks, competence in storytelling, attitude towards storytelling etc. In the following research, we tried to find out how often Slovene teachers of English to young learners tell stories and which stories they tell. Thus, an online questionnaire was prepared which also asked how competent they felt

about telling stories, their opinion on storytelling as well as the influences and efficiency of telling authentic as opposed to simplified stories. In the former Slovene syllabus for English for primary schools (Grosman et al. 2004), there used to be a list of recommended authentic stories which teachers could use, yet we wanted to know whether they adhered to the syllabus or told stories of their own choice or maybe pupils' choice etc.

The sample of the study is 124 teachers of English as a foreign language, of which 7% teach English in the first triad of primary school, 57% in the second and 37% in the first and the second triad of primary school. This information suggests that a lot of children already have some knowledge prior to the official beginning of learning English, meaning Grade 4. Research findings show that most teachers sometimes tell stories. It is encouraging that 43.5% of the teachers often or very often tell stories and that only 3.2% never tell stories. According to the survey results, the teachers tell authentic stories as well as simplified stories. The stories most often told are those from the coursebook, which is not surprising as the coursebook plays the central role in teaching English as a foreign language (Skela, 2009, Čok et al, 1999). Even though they tell simplified stories more often, the teachers on average believe that telling authentic stories improves students' English and enhances their motivation more than telling simplified stories. We can conclude that the teachers believe that telling authentic stories develops a more positive attitude in students towards literature than telling simplified stories. Thus, we can say that Slovene teachers are aware of the value of storytelling, i.e. the development of students' appreciation of literature. The survey also shows that those teachers who hold a positive attitude towards authentic stories, more often tell authentic stories. Moreover, the survey results indicate that there is a correlation between the teachers' skill of telling stories and the frequency of storytelling. The teachers who assessed their storytelling competency as good or very good use stories in class more often than those who believe their storytelling competency is weak. It is encouraging that a vast majority of teachers share a positive attitude towards storytelling. In general, only a few teachers hold a negative opinion regarding storytelling. However, we cannot conclude that there is any correlation between the teachers' attitude towards storytelling and the frequency of storytelling. The attitude of the majority of Slovene teachers of English to authentic stories is positive; however, most teachers perceive them as too demanding and think that the use of simplified stories is more appropriate for early language teaching. The teachers are aware of the positive effects of telling authentic stories, yet they would rather use simplified stories. In light of the aforementioned, it might be sensible to encourage teachers to use authentic stories more often by organising seminars which could help them overcome the fear of telling (authentic) stories in class. The vast majority of the teachers assessed their competency in storytelling as good or very good; therefore, storytelling competency is not and should not be an issue. In the 2013/2014 school year, English will be taught from Grade 2 onwards in Slovenia, which means there might also be more time to tell stories in class.

LITERATURA

1. Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide New Edition*. London: Penguin Longman Publishing.
2. Claridge, G. (2005). Simplification in graded readers: Measuring the authenticity of graded texts. *Reading in a Foreign Language*, 17 (2.), str. 144–158.
3. Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., Razdevšek-Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper : Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
4. Ellis, G., Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin Books.
5. Ellis, G., Brewster, J. (2002). *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin Longman.
6. Garvie, E. (1990) *Story as a Vehicle*. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *CUP. Language Teaching*, 40, str. 97–118.
8. Grosman, M. et al. (2004). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Angleščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo.
9. Guariento, W., Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom *ELT Journal*, 55 (4), str. 347–353.
10. Lai, M. (2008). Using Storybooks to Enhance Motivation of EFL Learners. Pridobljeno dne 10.04.2009 s svetovnega spleta: <http://melissa1102.wikispaces.com/file/view/storybook+as+a+tool+to+enhance+motivation.doc>.
11. Linse, C. (2007). Predictable books in the children's EFL classroom. *ELT Journal* 61(1), str. 46–54.
12. Morgan, J., Rinvolucri M. (1983). *Once Upon a Time Using stories in a language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Parker, R., Parker R. (1991). Real reading needs real books. V: Brumfit, C., Moon, J., Tongue, R. *Teaching English to Children*. London: Collins ELT, str. 178–190.
15. Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
16. Shomoossi, N., Ketabi, S. (2007). A Critical Look at the Concept of Authenticity. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4 (1), str. 149–155.
17. Skela, J. (2009). Tujejezikovna učna gradiva za pouk v otroštvu. V: Pižorn, K. (ur.) *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
18. Taylor, D. (1994). Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? *TESL-EJ*, 1 (2). Pridobljeno dne 09.04.2009 s svetovnega spleta: <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej02/a.1.html>.
19. Taylor, E.K. (2000). *Using Folktales*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Waynryb, R. (2003). *Stories: narrative activities for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Watts, E. (2006). *Storytelling*. Oxford: Oxford University Press.
22. Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.
23. Zaro, J.J., Salaberri, S. (1995). *Storytelling*. Oxford: Macmillan Publishing.

*Andreja Drašler Zorič (1980), asistentka za didaktiko angleščine na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Hrastarjeva ulica 5, 1215 Medvode, SI; Telefon: (+386) 041 733 889
E-mail: adraslerzoric@gmail.com*

Dr. Dragan Potočnik

Slikovni viri in pouk zgodovine

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.33:904

KLJUČNE BESEDE: pouk zgodovine, učne metode, zgodovinski viri, slikovni viri

POVZETEK – Psihološki, pedagoški in didaktični motivi učitelju narekujejo, da skuša približati otrokom zgodovinsko snov čim bolj nazorno. Ena najbolj uspešnih metod je delo z zgodovinskimi viri, saj ti dajejo pravo materialno podlago za resnično umevanje zgodovinskih dejstev in pojavov. Med njimi je uporabnost slikovnega gradiva še posebej široka. Slikovno gradivo lahko uporabljamo v vseh etapah in pri vseh vrstah učne ure. Zato mora biti študij slik integrirni del vsake učne ure, pri čemer vodimo učence od motiva preko analize do jasne predstave, vizualnega pomnjenja, zgodovinskega razumevanja snovi in na koncu do logičnega zaključka. Pomen slikovnega gradiva se kaže še posebej takrat, ko njegovo sporočilnost potrjujejo tudi pisni viri. Med slikovnimi viri za pouk zgodovine so najpomembnejša slikarska, kiparska in arhitekturna dela, ki nam veliko povedo o preteklosti, o takratnem načinu življenja in mišljenja. Pomemben zgodovinski vir pa predstavljajo tudi fotografije, plakati, karikature in diagrami.

Review scientific paper

UDC 37.091.33:904

KEYWORDS: teaching history, teaching methods, historical sources, visual sources

ABSTRACT – Based on the psychological, pedagogical and didactic principles, the history teacher should bring history closer to children by using an approach based on authenticity. One of the most successful methods to achieve this is working with historical sources, which give the real material foundation for a real understanding of historical facts and phenomena. Among the different historical sources available, visual materials in particular offer a wide variety of uses. Visual sources can be used in all the phases of the period and in all of its forms. For this reason, the study of visual sources has to be an integral part of every period. In using these materials, we have to follow the steps starting with the motive, then using analysis to get a clear image and visual memorisation, and finally reaching a logical conclusion. The importance of visual sources is compounded by the accompanying written sources. These are particularly rich sources conveying a lot of information about the past, the way of living and thinking in a particular historical period. Another group of important visual sources includes photographs, posters, caricatures and diagrams.

1. Uvod

Pouk zgodovine je primeren, da s pestro snovjo mlade bogati kulturno in duhovno, jih vzgaja, jim nudi življenjsko pomoč in orientacijo pri obvladovanju današnjih in bodočih življenjskih nalog. Zato se nam porajajo vprašanja: kako poiskati in realizirati vzgojne vrednote, kako izvajati primerjave, aktualizacije in korelacije, kako narediti pouk zanimiv, kako ga posodobiti ter kako poskrbeti za bolj nadarjene učence. Ob tem se vedno znova postavlja tudi vprašanje, kako narediti pouk zgodovine bolj življenjski. Ne smemo pozabiti na očitno dejstvo, da je učenčevo razumevanje sveta in življenja po dvanajstih ali še več letih šolanja, v glavnem povsem teoretično. Prav

zaradi tega je okrog nas vse manj ljudi z zdravim razumom. Z modrostjo, iz katere govorijo izkušnje iz življenja. Ali kot pravi avtor Walters (1990, str. 4) v knjigi Vzgoja za življenje: "Če naj se izobraževanje loteva življenja bolj stvarno in če naj dejansko pripravi otroke na življenjske krize in ugodne prilike, potem mora biti njegova vsebina stalno učenje iz življenja samega in ne iz določenega izbora znanja, ki ga ena generacija prenaša na drugo."

Od učitelja je odvisna kvaliteta pouka, saj je on tisti, ki učne cilje, vsebino in učno tehnologijo usklajuje in prilagaja učencem ter neposredno odloča o učnem procesu. Kako bo učne cilje in vsebine učno povezoval, operacionaliziral in prilagajal učencem, je odvisno od njegove pedagoške usposobljenosti, predvidenega časa, njegove motivacije, aktivnosti in angažiranosti. Njegovo vodenje učne ure mora biti demokratično in socialno-integrativno, zagotavljati mora pogoje za aktivnost učencev. Učitelj mora ob podajanju nove učne snovi v sklopu učne ure, razen ustreznih učnih metod in oblik dela, uporabljati tudi različna učna sredstva in pripomočke (Brodnik, 2003, str. 6). Psihološki, pedagoški in didaktični motivi učitelju narekujejo tudi, da skuša približati otrokom zgodovinsko snov iz prve roke. Ena najbolj uspešnih metod je delo z zgodovinskimi viri.

2. Zgodovinski viri in pouk zgodovine

Zgodovinska znanost temelji na zgodovinskih virih, na njihovem kritičnem presredu, primerjanju, ugotavljanju zanesljivosti in njihovem sintetiziranju. Prav zaradi tega je to dejstvo treba nujno upoštevati tudi pri pouku zgodovine in na prvo mesto med vsemi učnimi viri postaviti prav zgodovinske vire (Weber, 1987, str. 381).

Poudariti je treba tudi, da dajejo zgodovinski viri tudi pravo materialno podlago za resnično umevanje zgodovinskih dejstev in pojavov. Edino zgodovinski viri pa ne le širijo že v učbenikih dane zgodovinske sinteze, ampak jo tudi poglobijo, zaradi česar postane učencem građivo bolj razumljivo, pouk zgodovine pa bolj življenjski (Weber, 1981, str. 64–65).

Poznamo več vrst zgodovinskih virov. Med tistimi, ki so primerni pri pouku zgodovine v osnovni in v srednji šoli, so:

- materialni viri: arheološke najdbe (ruševine gradov, mest, razni spomeniki, stanovanjski objekti, stari predmeti, novci, obleke itd.),
- pisni viri: v pouk zgodovine vključujemo raznovrstna pisna sporočila (dokumente, kronike, spominska pričevanja, časopisne članke, statistične preglede in podobno); uporabni so tudi odlomki iz poljudno napisanih zgodovinskih del ter iz publicistično zasnovanih zgodovinskih knjig, pa tudi iz zgodovinskih romanov ali novel,
- ustni viri: ljudsko izročilo, narodne pesmi in pravlјice, šege in navade, pripovedi,

- slikovni viri (dela slikarstva, kiparstva in arhitekture, fotografije, razglednice, plakati, karikature, diagrami),
- zvočni in video viri: filmi (dokumentarni, igrani), računalnik in pouk zgodovine.

Pomen virov:

- viri omogočajo neposreden spoprijem učencev z zgodovinskimi povezavami,
- so prvotne izjave o preteklosti,
- z viri se gradi etos zgodovinske znanosti; znanje je zanesljivo, če je podkrepljeno z viri,
- delo z viri spodbuja samostojnost učencev,
- analiza virov vodi k znanstvenim metodam in h gradnji kompetenc pri delu z dokumenti,
- delo z viri omogoča raziskovalno učenje,
- spodbuja vprašanja.

Za uspešno delo z zgodovinskimi viri pri pouku zgodovine je treba zagotoviti nekaj nujnih pogojev:

- razumljivost virov oziroma jezika. Prav je, da učencem pokažemo tudi primer pisnega vira zato, da vidijo pisavo, način pečatenja ali hranjenja zgodovinskih virov,
- ustrezen izbor ustreznega dela ali izseka zgodovinskega vira; pomemben je izbor le tistega dela celote, za katerega menimo, da bo najboljše opravil svojo prestavno in spoznavno nalogo,
- predstavitev vseh terminov, enot in količin. Za vrednotenje vira in njegovo razumljivost je pomembna tudi predstavitev terminov, enot in količin v današnje razumljive predstavne elemente. Če tega ne storimo, ne more priti do pravih predstav. To velja za mere za množino snovi, dolžinske mere, vrednost denarnih enot, velikost posesti itd.,
- izbor metod; za delo z zgodovinskimi viri je pomemben tudi izbor metod, ki morajo biti stopnjevane po načelu od najlažje k najtežji (Weber, 1987, str. 381).

Ob tem, ko zagotovimo navedene pogoje, pa je treba zagotoviti tudi didaktične pogoje za praktično uresničevanje. Ti pogoji so:

- objektivnost virov,
- učinkovita naravnost,
- didaktična ustreznost virov učnim ciljem ter razvojni stopnji in individualnim posebnostim učencev,
- razpoložljivost raznovrstnih zgodovinskih virov (besedila, slikovno gradivo, karte, grafikoni, zgodovinski filmi, preglednice, etnografski predmeti, spominska obeležja, živa pričevanja itd.),
- estetska in doživljanjska vrednost vira (Karba, 2003, str. 11–14).

Zgodovinske vire je mogoče uporabljati na štiri načine:

- ilustrativna metoda,
- dokazovalna metoda,
- analitično-sintetična metoda,
- problemska metoda oziroma metoda dela z virom kot sredstvom problemske obravnave (Potočnik, 2009, str. 105–110).

3. Slikovni viri in pouk zgodovine

Slikovni viri so najstarejši pripomočki pri pouku zgodovine. Z njimi želimo nagovoriti učence, jim preusmeriti pozornost. Žal je pouk zgodovine skozi stoletja temeljil le na izpovedni moči besede in je podcenjeval uporabnost slike. Danes pa vizualizacije pri metodičnih kombinacijah pouka zgodovine ne moremo več zanemarjati. Tudi slike imajo tako kot pisni viri svojo vrednost kot zgodovinski vir informacij.

Pomembni didaktično-metodični učinki slikovne demonstracije na potek učnega procesa:

- pouk, kjer se pojavljajo slikovni elementi, motivira učence in sprošča učitelja. Tak pouk je zanimiv, nudi estetske užitke, večja radovednost učencev in njihovo pripravljenost za nadaljnje delo,
- ustrezno slikovno gradivo ali karte omogočajo ob vizualni rekonstrukciji posameznih njihovih sestavin sistematično in postopno proučitev posameznih elementov učnega objekta, na primer gradbeni kompleks in funkcija srednjeveškega gradu,
- raziskave so pokazale, da slikovne demonstracije prispevajo k boljši zapornitvi učne snovi,
- vključevanje slikovnih demonstracij prispeva k metodični pestrosti pouka.

Pomen slikovnega gradiva se kaže še posebej takrat, ko njihovo sporočilnost potrjujejo tudi pisani viri. Ker je danes pojem slika zelo širok in mnogoplasten, moramo izbrati takšne vrste slikovnega gradiva, ki ustrezajo našim didaktičnim namenom.

Slikovno gradivo bi lahko razdelili na dokumentarno realistične slike, slikovne rekonstrukcije zgodovinskih objektov in situacij, fotografije, razglednice, karikature, abstraktne shematske slike, diagrami.

Ker pouk zgodovine predstavlja učencem raznolike odnose, pojave, ljudi ipd., imamo pri pouku raznovrstno možnost ilustriranja. Zlasti za sodobno zgodovino imamo na voljo veliko raznolikega slikovnega gradiva. Revije, časniki, knjige nam nudijo mnogo raznovrstnih ilustracij. Tako v sodobnem tisku najdemo barvne fotografije, reklame, sheme, politične plakate, albume z umetniškimi slikami, fotografijami ipd. Razširjena pa je tudi uporaba slikovnih rekonstrukcij ali maket zgodovinskih objektov,

tako na primer rekonstrukcije srednjeveških gradov. Pri rekonstrukcijah moramo poleg estetskega vidika upoštevati tudi vidik zgodovinske točnosti (Trojar, 1996, str. 28–34).

Didaktična vloga in pomembnost slike pri pouku zgodovine je tolikšna, kot je vloga oziroma pomen direktnega opazovanja predmetov ali dogodkov. Ker je slika statična in prikaže stanje, lahko pa je tudi dinamična in prikaže gibanje, je uporabnost slik pri pouku zgodovine zelo široka. Lahko jih koristimo v vseh etapah učne ure in pri vseh vrstah ure. Zaradi tega mora biti študij slik integriran del vsake učne ure, pri čemer naj nas vodi pot od motiva, preko analize do jasne predstave, vizualnega pomenja, zgodovinskega razumevanja snovi in na koncu do logičnega zaključka (Ferjan, 1988, str. 391). Ob tem pa je treba poznati tudi metode interpretacij.

Metode interpretacij

1. Treba je natančno opisati predstavljeno: “predikonografski opis”. Natančen opis zajema oblike, barve, prostorski opis, razmerje velikosti, predmet, osebe, zgradbo. Natančen opis je nujen, saj na prvi pogled ne vidimo vsega.

2. Treba je razložiti pomen slikovnih elementov: “ikonografska analiza”. Tukaj je pomembno, da smo seznanjeni s posameznimi temami in predstavami preteklosti. Primer: dimnike, iz katerih se kadi, lahko zaradi praktične izkušnje hitro analiziramo. Na večini slik so dimniki le dimniki, iz katerih se kadi. Na nekaterih slikah 19. stoletja pa so istočasno tudi simbol za industrijsko dinamiko in napredek. K ikonografski analizi spada tako tudi znanje iz drugih slik, virov in strokovne literature.

3. Ugotoviti “lasten” pomen slike: “ikonološka analiza”. Pomembno je, da imamo znanje o določenem obdobju zgodovine. K ikonološki analizi spada:

- navedba tehnike in velikosti slike (slika velikosti 40×70 cm dosega drug učinek in je imela tudi drugačen namen kot slika velikosti 400×700 cm),
- primerjava z drugimi slikovnimi, literarnimi in historičnimi viri,
- vprašanje po virih avtorja: Ali je bil priča dogodku, ki ga opisuje? Od kod je dobil idejo za stvaritev?,
- vprašanje po sporočilnosti: Kaj sta nam umetnik in naročnik dela želela povedati? (Bauer, 1998, str. 38).

4. Primeri slikovnega zgodovinskega vira

4.1. Dela slikarstva, kiparstva in arhitekture kot vir za zgodovino

Umetniško izdelane slike znanih slikarjev so koristno učilo predvsem zaradi estetske in moralne vzgoje učencev ter močne efektivnosti. Umetniške kompozicije in alegorije imajo visoko umetniško in didaktično vrednost, ker vsebinsko zajemajo dramatično celoto. Umetniške slike imajo sicer didaktično manjšo vrednost kot foto-

grafsko dokumentarni material, ker so pogosto idealizirane kompozicije, kakor si jo je predstavljal umetnik. Pomembne pa so zaradi celotnega ambienta, ki obkroža jedro slike. Iz njih učenci razberejo kulturnozgodovinske značilnosti, takratne noše, orožje, stanovanjsko opremo ipd. (Zgonik, 1968, str. 176).

Slika 1: Primer interpretacije Evangeliar Otona III. (ok. leta 1000)



Nobene starejše srednjeveške upodobitve ne poznamo, ki bi tako poudarjala vladarjevo veličastje. Štirje možje, ki stojijo okrog vladarja, predstavljajo družbena razreda duhovščino in plemstvo. Podpirajo njegovo vlado: škof se dotika cesarjevega prestola, plemič dviguje svojo roko. Stebra, ki nosita baldahin, podkrepita dejstvo, da cesarjeva vladavina sloni na spremstvu duhovščine in plemstva. Za to upodobitev je značilna nadnaravna simbolna resničnost: krona je prikazana v vsej svoji širini, cesar je veliko večji kot druge osebe, njegove noge se ne dotikajo tal. Vse to kaže na izreden vladarjev položaj. Kroglja, ki predstavlja svet, s križem predstavlja cesarja kot zaščitnika krščanskega sveta. Stil upodobitve nosi v sebi formalne elemente rimske antike, kar je vidno v drži, oblekah in opremi, vendar je obogaten z novimi detajli, kot na primer: glave na stebrih.

Na primeru interpretacije Evangeliar Otona III. lahko ugotovimo, da so bile redke slike v srednjeveških kronikah likovno preproste in stilizirane v likovnem izrazu. Bolj realistično so upodabljale predvsem zunanje predmete in družbene pojave višjega sloja, mnogo manj pa razmere kmečkega prebivalstva. Čeprav učencem te srednjeveške likovne upodobitve velikokrat niso dovolj jasne ali razumljive, je mogoče to redko slikovno gradivo dobro metodično izkoristiti tudi pri pouku zgodovine. Iz njih

namreč ni razvidna le takratna okorna slikarska tehnika, ampak predvsem številna simbolika predmetov, ki obkrožajo osrednji lik.

Primer nalog

1. Primerjajte kip cesarja Avgusta s kipi iz 19. in 20. stoletja, ki jih najdete v vašem kraju ali vaši regiji. Osredotočite se na dva in jih analizirajte. Predvsem bodite pozorni na zunanjo podobo, družbeni pomen osebe oziroma dogodka in sporočilnost.

2. Obiščite razstavo slik:

- Pozanimajte se, kdaj in kje bo v vašem kraju ali bližini razstava umetnin 20. stoletja.
- Skupaj s profesorjem se v skupinah pripravite na temo razstave, na predstavljene umetnike/-ice in tudi na posamezne stilske smernice in obdobja. Napišete lahko tudi krajše referate in jih predstavite v razredu.
- Obiščite razstavo, izberite si določeno sliko in jo sami ali v skupini interpretirajte. Vaš rezultat predstavite v razredu (Bauer, 1998, str. 49).

Neposredno opazovanje zgodovinskih spomenikov v naravi je za posredovanje zgodovine velikega pomena. Veliko učencev pravilno razume določene pojave in procese šele takrat, ko si jih ogledajo na terenu. Jezik arhitekture se najbolje naučimo tako, da se z njo srečamo. Da bi razumeli določeno gradnjo, je najbolje, da se ji približamo. Žal to velikokrat ni mogoče. Ogled lahko nadomestimo z ustreznim slikovnim gradivom.

Pri interpretaciji kulturnozgodovinskega spomenika so nam lahko v pomoč naslednja izhodišča:

- Skušajmo občutiti veličino objekta in različne oblike.
- Povprašamo po funkcijah posameznih delov in medsebojnem odnosu. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da so stare gradnje skozi različna obdobja prezidavali, razširjali ali obnavljali. Tako zahteva interpretacija posameznih gradenj znanje določenega obdobja.
- Ko smo določili gradnjo, je treba raziskati še vzroke za njen nastanek. Kdaj, kako dolgo, zakaj so jo gradili, kdo so bili naročniki, kakšni tehnični problemi so pri tem nastali, v kakšnem razmerju je do drugih, podobnih gradenj, ali so obstajali zgledi oziroma ali je sama postala zgled drugim?

Primer naloge

Poiščemo ustrezno slikovno gradivo pomembne cerkve iz obdobja romanike ali gotike in ugotovimo, kaj vse zgradba pove o kulturi, socialni ureditvi, odnosih oblasti, pomenu religije, položaj Cerkev kot institucije in o vsakdanjem življenju tistega časa. Iz posameznih nalog sestavimo krajšo zgodovino kraja oziroma mesta.

4.2. Fotografija kot zgodovinski vir

Sredi 19. stoletja se je uveljavila fotografija, ki je prevzela vlogo dokumentarnega zapisovalca in ilustratorja. Fotografija je razbremenila slikarstvo – ker je bilo osvojen bojeno pritiska dokumentarnega realizma, se je lahko posvetilo drugim ciljem. Med slikarstvom in fotografijo se je razvilo svojevrstno vzporedno življenje in vplivanje, fotografija se obrača k motivom in se ukvarja s podobnimi vprašanji kot slikarstvo (Golob, 2005, str. 19).

S pomočjo fotografij in slik lahko dobimo realne izjave, ki presegajo oziroma dopolnjujejo druge vire. Kakšen je bil videz hiš, mestne četrti, podjetja, orodja, strojev? Kako so ljudje živeli? Kako so se oblačili? Poseben pomen ima fotografija za socialnozgodovinska vprašanja. Seveda pa je pri tem pomembno, da imamo serijo slik o določenem vprašanju ter da si pomagamo še s pisnimi viri za primerjavo in kontrolo. Na področju krajevine zgodovine lahko fotografija, predvsem pa serija fotografij pripoveduje zgodovino sprememb nekega okolja.

S tem ko fotografija zajame in shrani čas, postane zgodovinski dokument:

- kot uporabna ali profesionalna fotografija, na primer reporterjev ali modnih fotografov,
- kot amaterska fotografija,
- kot samostojna umetnina.

Fotografijo kot slikovni vir moramo obravnavati tako kot vsak drugi zgodovinski vir. Treba je ugotoviti:

- Kdaj je nastala?
- Kaj prikazuje?
- Kdo je fotografiral, po čigavem naročilu?
- Za katerega naročnika je nastala?

Za interpretacijo fotografije veljajo ista pravila kot za druge slikovne medije. Fotografija namreč ponuja obdelano realnost:

- Kateri motiv si je fotograf izbral?
- Kateri izsek in zorni kot je določil?
- Kakšen fokus objektiv je uporabil in s tem vplival na bližino ali daljavo oz. na raztezanje ali krčenje objekta?
- Ali je opravil retuširanja? (Bauer, 1998, str. 86–87).

4.3. Razglednica kot zgodovinski vir

Tudi s pomočjo starih razglednic lahko spoznavamo preteklost. Seznanimo se s podobami krajev, mest, ulic v preteklosti ... Stare razglednice so nam lahko v veliko pomoč tudi pri pouku zgodovine. Tudi tako si lahko učenci pri pouku zgodovine

ogledajo podobo svojega kraja nekoč in to primerjajo s sedanjo podobo. Ugotavljajo nastale spremembe, odkrivajo novosti, sklepajo o posledicah ipd.

4.4. Plakat

Plakat je izdelek grafičnega oblikovanja s kombinacijo tekstovnih, likovnih in grafičnih elementov v večbarvnem tisku. Pritrjen je na javnem prostoru z namenom sporočanja in obveščanja čim širše javnosti in sega vse od političnega, kulturnega, prireditvenega, turističnega do povsem reklamno-komercialnega. Plakat kot dokument časa je mogoče pri pouku zgodovine dobro metodično izkoristiti.

Pri interpretaciji plakatov so nam lahko v pomoč naslednja vprašanja:

- Kdo je oblikovalec plakata?
- Kdo je naročnik plakata?
- Kdaj je bil plakat izdan?
- Katera sredstva je uporabil oblikovalec? Vsebuje plakat stereotipe ali predsodke?
- Koga plakat nagovarja?
- Kakšen je namen plakata?
- Na katerih mestih je bil plakat objavljen? Ali je bil zelo razširjen?

Primer naloge

- V manjših skupinah fotografirajte politične in gospodarske plakate v vašem kraju ali mestu.
- Slike predstavite v obliki posterja ali stenskega časopisa.
- Primerjajte jih s političnimi in gospodarskimi plakati iz preteklih obdobij (pred prvo svetovno vojno, med obema vojnama). Kakšen politični in gospodarski razvoj lahko razberete iz primerjave? (Bauer, 1998, str. 78–79).

4.5. Karikatura

Karikatura je včasih dobrohotna, največkrat pa ostra, kritična, nemalokrat tudi kruta, zlobna ali celo krivična. Poudarja vrline in odkriva napake. Posega v družbeno dogajanje, delovanje posameznika, njegovo zasebno in javno življenje. Pogosto služi uveljavitvi oziroma uresničitvi določenega političnega, socialnega ali kulturnega programa in tako postaja nepogrešljiv del političnega ali kulturnega boja. So zelo učinkovite in metodično uporabne slike zgodovinskih osebnosti in pojavov. Če jih učitelj zgodovine pravilno interpretira, so za poživitev učne ure zelo uspešne. V pouk vnašajo živahnost in smeh, prav tako pa tudi karakterizirajo zgodovinsko osebo, čas ter pojav (Stradling, 2001).

Glavni cilj dela s karikaturami je spoznati in kritično razsoditi sporočilo karikature.

4.6. Diagrami in statistike

V 19. in začetku 20. stoletja je veliko zgodovinarjev videlo svoje glavno delo v opisih državnopolitičnih in vojaških dogodkov s ciljem, da oblikujejo zgledno obnašanje. Raziskovali so predvsem memorandume in dejanja velikih politikov kot tudi izjave višjih slojev, ki so jih našli v pisnih virih. Najkasneje od sedemdesetih let 20. stoletja pa se je interes spremenil. Od takrat je na primer v središču raziskave razvoj in učinek sistemov oblasti in njihova kritična ocena. Da bi na te vprašanja dobili vse odgovore, pa dosedanji način ne zadošča. Oblast se namreč ne naslanja samo na vodilne, temveč tudi na nižje sloje, njihove gospodarske, delovne in življenjske pogoje. Statistični podatki so tako postajali vse bolj zanimivi za zgodovinsko znanost (Cooper, 2000).

Primer naloge

- V časopisu ali zgodovinski knjigi poiščite zanimivo tabelo in jo spremenite v diagram. Objasnite, zakaj ste se odločili za izbran diagram.
- Iz navedenih podatkov sestavi diagram: Prebivalci Maribora, ki so se po pogovornem jeziku opredelili za Slovence. Delež slovenskega prebivalstva v Mariboru je leta 1880 znašal 18%, leta 1890 16,5%, leta 1900 je porasel na 21%, leta 1910 pa je spet padel na manj kot 14%. Ugotovite, zakaj je število Slovencev v mestu in sploh na Spodnjem Štajerskem v odstotkih padalo (Potočnik, 2003, str. 22).

5. Sklep

Psihološki, pedagoški in didaktični motivi učitelju narekujejo, da skuša približati otrokom zgodovinsko snov iz prve roke. Ena najbolj uspešnih metod je delo z zgodovinskimi viri, saj ti dajejo pravo materialno podlago za resnično umevanje zgodovinskih dejstev in pojavov. Zgodovinski viri pa ne le širijo že v učbenikih dane zgodovinske sinteze, ampak jo tudi poglobijo, zaradi česar postane učencem gradivo bolj razumljivo, pouk zgodovine pa bolj življenjski. Med različnimi zgodovinskimi viri je uporabnost slikovnega gradiva še posebej široka. Slikovno gradivo lahko koristimo v vseh etapah učne ure in pri vseh vrstah ure. Zaradi tega mora biti študij slik integriran del vsake učne ure, pri čemer naj nas vodi pot od motiva, preko analize do jasne predstave, vizualnega pomnjenja, zgodovinskega razumevanja snovi in na koncu do logičnega zaključka. Pomen slikovnega gradiva se kaže še posebej takrat, ko njihovo sporočilnost potrjujejo tudi pisni viri. Med primeri slikovnega zgodovinskega vira za pouk zgodovine so še posebej pomembna dela slikarstva, kiparstva in arhitekture, ki nam veliko povedo o preteklosti, o takratnem načinu življenja in mišljenja. Pomemben zgodovinski vir predstavljajo tudi fotografije, plakati, karikature in diagrami. Za pouk zgodovine je pomembno, da slikovne demonstracije prispevajo ne le k metodični pestrosti pouka, ampak tudi k boljši zapomnitvi učne snovi. Ob koncu lahko

ugotovimo, da pouk zgodovine nikdar doslej ni imel tako raznovrstnih in bogatih možnosti za popestritev pouka, kar pomeni, da imajo današnji učitelji zgodovine na razpolago bogate možnosti in dobre učne pogoje za nazorno prikazovanje preteklosti.

Dragan Potočnik, Ph.D.

Visual sources in teaching history

Based on the psychological, pedagogical and didactic principles, the history teacher should bring history closer to children by using an approach based on authenticity. One of the most successful methods to achieve that is working with historical sources, which give the real material foundation for a real understanding of historical facts and phenomena. Historical sources do not only extend the historical syntheses given in history textbooks, but also give a deeper insight into the topics and bring historical facts closer to life. There are several types of historical sources. The following categories are the most appropriate in teaching history in primary and secondary schools:

- *material sources: archaeological findings (castle ruins and city ruins, various monuments, buildings, old objects, coins, clothes, etc.);*
- *written sources: the teaching of history includes various written materials (documents, chronicles, memoirs, newspaper articles, statistics, etc.). Passages from popular-scientific history books and journalistic accounts of history, as well as from historical novels or short stories can also be used;*
- *oral sources: folklore, folk songs and fairy tales, mores and customs, narratives;*
- *visual sources (pictures of paintings, sculptures, architecture, photographs, postcards, posters, caricatures, diagrams);*
- *sound and video sources: films (documentary and fiction), including internet content.*

Work with historical sources requires some prerequisites, among which is the requirement that sources are understandable to the student. At the same time, didactic conditions for the practical application of historical sources in the classroom have to be provided. These conditions are the following: the objectivity of the sources, the determination of purpose, didactic appropriateness, the appropriateness of sources according to the developmental stage and specific individual characteristics of students, the availability of various historical sources (texts, visual materials, maps, graphs, historical films, tables, ethnographic objects, memorials, testimonies, etc.) and the aesthetic and experiential value of sources.

The potential for the use of visual materials in teaching history is great. Visual sources can be used in all the phases of the period and in all of its forms. For this rea-

son, the study of visual sources has to be an integral part of every period. In using these materials, we have to follow the steps starting with the motive, then using analysis to get a clear image and visual memorization, and finally reaching a logical conclusion. The importance of visual sources is even greater when their message is accompanied by written sources.

The use of visual materials entails didactic-methodological effects of visual demonstration on the unfolding of the learning process:

- *teaching which involves visual elements is motivating for students and relaxing for the teacher. Such teaching is interesting and offers aesthetic enjoyment, encourages the curiosity of students and their willingness for further work;*
- *appropriate visual materials or maps enable through visual reconstruction of individual constituents a systematic and gradual study of individual elements of the studied object, e.g. the building complex and the function of a medieval castle;*
- *research has shown that visual demonstration contributes to a better memorisation of the studied topics;*
- *the inclusion of visual demonstrations contributes to a methodological variety of teaching.*

Particularly important examples of visual historical sources for teaching history are the works of fine arts, sculpture and architecture, which convey a lot of information about the past, the way of living and thinking in a particular historical period. Another group of important visual sources include photographs, posters, caricatures and diagrams.

Paintings by famous painters have an effect on the aesthetic and moral development of students and leave a long-lasting impression. Artistic compositions and allegories have a high artistic and didactic value because their content forms a dramatic whole. Artistic paintings, however, have a lower didactic value compared to photographic documentary materials, because they are often idealised compositions imagined by the artist. They are important mainly because of the overall feeling of ambience that surrounds the core motif of the painting. From them, students can learn cultural historical characteristics of style of clothing, weapons, furniture, etc. For example, the interpretation of the Evangeliar of Otto III shows that rare pictures contained in medieval chronicles were visually simple and stylised. They showed quite realistically the external objects and events in the life of the higher classes, but much less those of the lower classes. Such rare visual materials can be used very effectively in the teaching of history. Students learn about the simple painting techniques, and even more importantly about the symbolic character of objects surrounding the main characters in the painting.

Another important part of visual materials in the teaching of history are portraits. They are not important just for learning about the person portrayed in the picture but also for showing the character of the person portrayed, his or her characteristics, moral qualities and life's work. Examples of such portraits can differ widely, from the statue of the Emperor Augustus to the bust of the Slovene writer Josip Stritar.

In using visual materials, the teacher has to take into consideration the external appearance, the social significance of the person or events depicted in the picture and the message. Visits to art exhibition should be part of the history curriculum. Preparation for such visits includes the division of students into groups and the discussion of the topic of the exhibition, the artists and individual styles and historical periods. After the visit, students write short reports and present them in class.

Another important part of visual materials that can contribute to a better understanding of history, historical ways of life and thinking is architecture. Direct observation of historical monuments in their original environment is of great value in the teaching of history. Many students grasp certain phenomena and process only after seeing them in their original form. To understand a particular construction, it is best to see it. Unfortunately, this is not always possible. A direct observation can be replaced with corresponding pictures. An interpretation of cultural-historical monuments should contain the following tasks for the students: try to feel the greatness of the building and its various forms, determine the functions of individual elements and the interplay of functions of different elements. Students should be made aware that old buildings have changed through different historical periods through reconstruction, extension and renovation. Thus, the interpretation of individual building involves knowledge about a certain period. After determining which building to study, the following questions should be asked: What are the reasons for its existence; when, how long and why it was built; who commissioned it; what technical problems were involved in the construction; how does it compare to other buildings; was it designed following an example of some other building; did it itself become an example for other buildings? An example of a task involved in such an interpretation would be the following: we find suitable visual representations of an important church from the romance period or from the gothic period from the local village or town and try to find out what the building tells us about the culture, social order, authority, the meaning of religion and position of the Church as an institution, and everyday life in the period when the church was built. Individual tasks can be assembled into a brief history of the village or town.

Photography as a historical source should be treated as any other historical source used in the teaching of history. It has to be determined when the photograph was taken, who or what is in the photograph, who took it and by whose commission. The interpretation of photographs should contain the same elements as that of other visual media. It should be taken into consideration that photography conveys an interpretation of reality: which motif was chosen by the photographer, which segment or angle was used, how great was the zoom and its influence on the depiction of the topic, was there retouching of the photograph. The example of the interpretation of the group photograph "Francoza pri Mastru" (Two Frenchmen visiting Maister) shows how a photograph can be used in the teaching of history.

Old postcards can also play an important part in the teaching of history. Through postcards, students can learn about the way their village or town looked like in the past and compare it to its present-day appearance. They can determine the differences,

changes, developments, draw conclusions on influences, etc. As an example, it is shown how the postcard of the Rotovž Square in Maribor can be used for an explanation of the national awakening in Maribor.

Posters are another category of visual materials. The poster *Poziv Slovincem, da govorijo slovensko* (An appeal to the Slovenes to use the Slovene language) shows how posters can be used to explain historical events, such as the events after the First World War on the Slovene territory. The interpretation of posters can be guided by the following questions: Who is the designer of the poster; who commissioned the poster; when was the poster published; who is addressed by the poster; what is the purpose of the poster; in which cities was the poster made public; was it widely distributed? An example of a task using poster would be the following; divide students into smaller groups and take photos of political or economic posters in your village or city. Present the photographs in the form of a poster or wall newspaper in class. Compare these posters to those from the historical periods from before the First World War and between the two world wars. What kind of political and economic development is visible based on the comparison?

The significance of caricature, as another subcategory of visual materials used in the teaching of history, is shown through the example of the caricature by Honore Daumier from 1831 entitled *Gargantua*. The analysis of the caricature shows that caricature can sometimes be well-meaning, but mostly it is deep-cutting and critical, often even cruel and hurtful or even discriminating. It extolls virtues and reveals mistakes. It draws from the current social processes, the functioning of individuals and their personal and public life. It often serves as part of a certain political, social and cultural programme and is thus an integral part of political or cultural battles. If caricature is interpreted correctly by the teacher of history, it can enliven the lessons and have a relaxing influence, while at the same time characterising a historical figure, period or phenomenon.

Diagrams and statistical data can also be considered as a subcategory of visual teaching materials. The examples of tasks involving statistical data and diagrams show the significance of this category for the teaching of history.

LITERATURA

1. Bauer, V. (1998). *Methodenarbeit im Geschichtsunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.
2. Brodnik, V. (2003). *Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Cooper, H. (2000). *The Teaching of History in Primary Schools*. London: David Fulton Publishers.
4. Ferjan, T. (1988). *Slika kot didaktično sredstvo*. *Sodobna pedagogika*, 38, št. 7-8, str. 391.
5. Golob, N. (2005). *Umetnostna zgodovina*. Ljubljana: DZS.
6. Karba, P. (2003). *Raziskovalno učenje pri pouku zgodovine v osnovni in srednji šoli*. *Zgodovina v šoli*, 12, št. 1, str. 11–14.
7. Karba, P. (2005). *Zgodovina v 21. stoletju – vse življenje uporabna popotnica*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Potočnik, D. (2003). *Kulturno dogajanje v Mariboru v letih 1918–1941*. Maribor: Litera.

9. Potočnik, D. (2009). Zgodovina, učiteljica življenja. Maribor: Založba Pivec.
10. Svetina, J. (1990). Slovenska šola za novo tisočletje. Radovljica: Didakta.
11. Steiner, R. (1987). Pogledi waldorfske pedagogike. Ljubljana: DZS.
12. Stradling, R. (2001). Teaching 20th-century European history. Strasbourg: Council of Europe.
13. Tiwari, D. (2008). Methods of Teaching History. Delhi: Crescent Publishing Corporation.
14. Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. Zgodovina v šoli, 4, št. 3, str. 28–34.
15. Zgonik, M. (1968). Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS.
16. Walters, J.D. (1990). Vzgoja za življenje. Celje: Mohorjeva družba.
17. Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.
18. Weber, T. (1987). Zgodovinski viri (pisni, materialni in statistični podatki) pri pouku zgodovine. Sodobna pedagogika, 38, št. 7-8, str. 381.

Milenko Kundačina, Ph.D., Radmila Nikolić, Ph.D.

Teachers' opinions and attitudes about creativity in teaching

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.091.31:159.954

KLJUČNE BESEDE: *ustvarjalnost, pouk, učitelj, stališča*

POVZETEK – *Ustvarjalnost navadno proučujemo z vidika potreb sodobne šole, pri čemer se njene lastnosti manifestirajo na spoznavni, vrednostni, emocionalni in voljni sferi osebnosti učitelja. Avtorja poročata o raziskavi stališč in mnenj razrednih učiteljev o ustvarjalnosti pri pouku. Cilj proučevanja je usmerjen v ugotavljanje pogojev, v okviru katerih se odvija proces ustvarjalnosti. Avtorja sta opravila raziskavo na vzorcu 110 razrednih učiteljev, ki so s svojimi primeri dobre prakse sodelovali na Zboru učiteljev Srbije in Predstavitvi ustvarjalnosti pred dvema letoma. Rezultati proučevanja kažejo, da učitelji pozitivno ocenjujejo svojo usposobljenost za določene spretnosti v ustvarjalnem procesu, da sta lastna potrditev in želja po izboljšanju učnega procesa osnovna motiva za učiteljevo ustvarjalnost, da ustvarjalnost učiteljev izvira iz lastne pobude, da je najbolj primeren za spodbujanje ustvarjalnosti nivojski pouk in da šola premalo podpira učiteljevo ustvarjalnost. Analiza rezultatov raziskav opozarja na potrebo po: celovitem seznanjanju strokovne javnosti z dosežki in izdelki ustvarjalnih učiteljev, spodbujanju učiteljev k izvornosti in ustvarjalnosti, celovitem raziskovanju profila ustvarjalnega učitelja.*

Original scientific paper

UDC 37.091.31:159.954

KEYWORDS: *creativity, teaching, teacher, attitudes, opinions*

ABSTRACT – *Creativity is viewed from the point of modern school's needs, and its features are found in the cognitive, valuative, emotional and voluntary sphere of the teacher's personality. For the subject of this research, we singled out teachers' opinions and attitudes on creativity in teaching. The study was conducted on a sample of 110 teachers who participated in the Serbian Convention of Teachers and the Exhibition of Creative Work in 2010 and 2011 with their examples of "good practice". Research results show: that teachers positively evaluated their competences for particular skills in the creative process, that the personal affirmation and a desire to improve the teaching process are the basic motifs in teachers' creative work, that teachers' creative process is a matter of personal initiative, that teaching at different levels is most suitable for the implementation of creativity, and that school support for teachers' creativity is not adequate. The analysis of the research results shows: the need for more comprehensive introduction of the achievements and the results of teachers' creativity to the professional public, the need to encourage teachers to be original and creative in the teaching process, the need for a more comprehensive research of the profile of teachers-creators.*

1. A theoretical approach to the problem

Modern school requires a changed role of teachers in the teaching process and, in that regard, a need to educate and train future teachers whose competences would be in accordance with the requirements of modern approaches to teaching students in the context of education. It is believed that educational objectives of the school can be accomplished if all the potentials of the teacher are engaged. The new school requires

a greater level of students' participation, the ability to use the knowledge and an increase in the efficiency of teaching. However, a trend still exists in schools based on: teacher's lectures, accumulation of knowledge and memorisation of facts, teacher's activities and evaluation of only that which students memorised. S. Marinković warns that school does not develop a broad repertoire of students' activities related to the following areas and competences:

- linking concepts from different disciplines, combining knowledge with personal experience and prior knowledge;
- presenting and reading information and data given in different ways, by using different symbolic means (charts, schemes, tables);
- critical thinking (evaluation of the information in the text or the task, distinguishing facts from interpretation, estimation of the source's credibility, argumentation of one's own opinion, interpretation and methods, evaluation of one's own activities, choices and actions, interpretation of the data from different sources, comparison and confrontation while drawing conclusions, comprehension of the relations between various sources of information);
- problem solving (solving concepts that are contrary to the expected, combining old and known information in solving problems, extracting relevant information and knowledge for solving problems while using several criteria simultaneously, selecting and linking data in different ways);
- knowledge transfer (combining knowledge from various subjects, transferring knowledge from the context in which it was gained to a new context, understanding the importance and meaningfulness of the school knowledge today, selecting and interpreting the knowledge that can be applied in day-to-day life, the use of scientific knowledge to explain and justify one's own decisions on personal and global level, recognising scientific problems in everyday situations);
- metacognitive strategies (selection and evaluation of different strategies in problem solving, tasks that require students' insights, self-insights, reflexivity) (Marinković, 2010, p. 13).

S. Maksić warns of: the lack of creativity in most teachers and students, the fact that school does not provide conditions in which creativity can be developed, a low representation of divergent thinking, learning that comes down to the insistence of memorising as much information as possible without thinking and searching for answers, the fact that students are guided by extrinsic motivation and support for the local-executive style (Maksić, 2010, p. 141).

Teaching profession implies a wide range of competences that have a direct impact on the quality of learning, i.e. on the educational outcomes of learning, the integrated knowledge, understanding of the material and application of the acquired knowledge. Teachers inherit some of them, whereas others are developed through initial education and in-service training.

Creative work of teachers can be viewed from the perspective of students' development needs and the projection of modern school. The first definitions of creativity were related to the method of separating teaching from monotony which sometimes characterises it, as well as to the way to make it more interesting and successful. According to the *Vujaklija Lexicon of Foreign Words and Phrases*, creative (lat. *creativus*) means productive, generative, the one which is able to create.

Productivity and creativity are often used synonymously for something that implies originality, inventiveness and ingenuity. In this paper, the term *creativity* shall mean an activity focused on the introduction of changes in the work of teachers, both in classroom teaching and in other forms of school work, aimed at improving and upgrading the education process, and based on one's own assessments, beliefs and opinions. Despite the fact they are often treated as synonyms, there is a difference between the terms *creativity* and *productivity*. Creativity represents an ability, a quality or a potential of a person. Productivity is an idea of the creator, materialised in specific activities and products in a certain area of human activities. Creativity does not always imply productivity.

In this paper, *creative competence* of the teacher means a set of qualities, i.e. professional capacities of the teacher for the successful realisation of creative goals, needs and roles in different parts of the teaching process. Specifically, creative competence of the teacher means:

- the ability to see the student's potential,
- the practical ability for realisation of one's own creativity and
- the competence for evaluation (critical monitoring) of the educational process.

Teachers are faced with students who possess a variety of individual qualities and abilities. Because of this, it is necessary to adjust the teaching process to these students, with the help of a creative approach. The efficiency of the teacher's creativity is directly dependent on the degree in which the teaching process is adjusted to the student's abilities. Teacher's creativity will enable students to become more active, express their curiosity, their interests, adopt certain values and take attitudes.

Teacher's creative work is a constructive and deliberate process aimed at creating something new in teaching. The teacher engages himself/herself in the creative process so as to be more methodologically original, innovative and successful than others. While teaching, a creative teacher encourages students to think and comprehend; he detects issues and incomplete information; he creates, tests and modifies hypotheses; he declares the results; and he creates conditions for the development of students' overall potential. The teacher is completely autonomous, without monitoring and established rules. He does not adhere to the existing methodological instructions and didactic schemes, advisory models and recommendations, but observes and comprehends the student's abilities. He plans, organises, carries out, directs, coordinates, monitors, encourages, controls and evaluates his own activities and, of his own accord, improves those procedures that instigate development. A creative teacher

realises the same teaching unit in various ways in parallel classes, all the time adjusting the techniques of learning to the students' abilities. He encourages learning by discovery, for him, there are no repeated lessons.

Individual learning methods and procedures of a teacher represent his own personal creation, his own personal achievement for every single lesson. "A procedure can be considered creative if it includes a new, or a unique approach, and if the results obtained are useful and acceptable (Rowe, 2008, p. 6). The teacher is the one who can clearly and competently view the whole creative process in his subject in every class.

Creative teaching differs from traditional teaching in its positions, functions, styles and the effects of the teacher's work. A teacher in creative teaching expresses: methodological originality, critical and creative thinking, a high level of engagement and a greater systematicity. In this kind of teaching, the teacher's work is different. He chooses the time when he wants to be creative, he chooses the parts of the syllabus, subject matter, teaching methods and teaching aids, he conceives and plans his activities, he is more observant than others and he avoids traditional forms of work.

Not all teachers have the same abilities. They differ in their professional competence, the level and the type of creativity they express, the level of support from their surroundings, effects they achieve in teaching as well as teaching and learning outcomes. Creativity spans the interval of potentially productive to highly productive teachers. M. Ilić distinguishes eight educational-creative effects realised by teachers in creative teaching: exploratory curiosity, openness of the problem, non-conformity and methodological originality, critical and creative thinking, the maximum ego-involvement, capacity for planning, coordination, realisation and evaluation of one's own, the tandem's and the group's cognitive-exploratory activities, etc. (Ilić, 2002, p. 276).

Requirements that characterise creative behaviour of the teacher can be differentiated in the cognitive, valuative, emotional and voluntary aspect of the teacher's personality. The teacher should be competent, possess a positive attitude toward the improvement of educational work, be sensitive to problems and his actions should be the result of the intrinsic motivation as a warrant for action.

The cognitive aspect of the teacher's personality includes a number of elements. Apart from being an expert in his own field, the teacher should be familiar with different strategies of teaching so as to be able to teach students different styles of learning and to be able to cater to their needs; he should know forms, methods and techniques for the efficient knowledge acquisition; he should possess abilities necessary for more efficient work in teaching which will make students more active. The knowledge and the skills of the teacher can be divided into: general-professional, pedagogical-psychological and didactic-methodological competences. "Creative process depends on the knowledge and experience that lead to new knowledge. However, knowledge is only a means to an end." (Rowe, 2008, p. 41).

According to G. Gojkov, requirements that characterise creative behaviour of teachers can be realised if: he asks himself questions, improves his control over the cognitive process, plans, checks and develops strategies for problem solving; he di-

rects the integration of experience in order to create correct answers in new situations; he develops precision in detecting problems that need solving; he analyses errors (by which he increases sensitivity to them); and he practices metacognitive awareness. (Gojkov, 1995, p. 173). For creative work, the teacher needs to possess: innovative knowledge, abilities and skills, the ability of analytical thinking, the exploratory-communication skill and the exploratory-expression skill. The creative work of teachers is similar to scientific methods. It does not suffer improvisation, it requires rational organisation and hard work, the skill of adapting methods and procedures to specific situations, greater communication with co-workers, the use of modern information technologies, a deeper and more comprehensive analysis of the teaching process which offers opinions and suggestions, testing of the applied teaching methods, numerous sources of knowledge, etc. The teacher creator should be capable to: evaluate creative activities, respectably represent the creative process and his own ideas as well as communicate and apply the process in the written form.

The valuative creative orientation expresses the teacher's determination for changes, for a greater efficiency of teaching. In this context, the teacher creator is aware of the value of his achievements. They represent the confirmation of the highest level of his expertise in teaching. A creative teacher possesses a highly developed awareness of his personal responsibility for the success of educational work. The valuative orientation of the teacher creator is characterised by: working proficiency, high-level competences, curiosity, tenacity, independence, responsibility, self-criticism, having new ideas, a high level of pedagogical productivity, constant creative exploration, focus on the process of creation and the outcomes of teaching and learning, etc.

The teacher creator is emotionally attached to his creativity and changes, he sees them as his own, he identifies with them, he is sensitive and flexible and creativity gives him pleasure. It encourages even stronger inspiration. He has the opportunity to prove himself and feels authorised to evaluate the efficiency and effectiveness of his own work. Formal recognition is not the most important thing for him. Fromm says: "People unite themselves with the world in the process of creation". The teacher needs support and the understanding of those around him, the school principal, other teachers, research associates and student's parents. By creativity in his work, he gains recognition.

The voluntary qualities of the teacher are expressed through creativity, confidence in one's own abilities and skills is built and optimism is awoken. The teacher creator possesses willingness for changes and the development of new methodological approaches, and projects his personal changes. Reflexivity is one of the prerequisites for creative behaviour of teachers. "Creative behaviour of the teacher is always a step into the unknown (even if it is only the unknown for the teacher) and it represents the outcome of intuitive thinking. Reflexive behaviour (activity) is a reflection, an expression of excogitation (awakening), and as such, represents an outcome of analytical thinking" (Živković, 2002, p. 158). Any action-readiness, including the creative, is conditioned by the motivational foundation of the individual and the situational

circumstances. Motivation is all those things that affect the creativity of the teacher and determine the type, intensity and duration. These are: knowledgeability, beliefs, attitudes, feelings as a result of the internal situation, understanding and determination and understanding of obligations in the creative process. The teacher creator expresses a readiness for constant professional improvement. According to Rowe, creative individuals have a burning passion that drives them to fulfil the unfulfilled. They constantly think of their ideas, ask questions, explore outside of their field of expertise are ready to change their opinion and accept failure as an integral part of achieving results (Rowe, 2008, p. 63).

The teacher creates and methodologically develops his activities and the activities of students and analyses and evaluates procedures and students' achievements. In this context, he should: "create a pedagogical environment in which students have an opportunity to show how much they have learned, to freely express their opinions and to give justified critical reviews, he should be interested in his students, he should understand the characters and needs of students, he should possess a highly developed pedagogical skills" (Hebib, 2007, p. 186).

2. Methodological framework of the research

Considering the need to encourage the creative process, the research problem is set as follows: *At what level is the affirmation of the creative potentials of the teacher provided and what is the degree of support for it within the school?* The research subject of this paper is focused *on the opinions and attitudes of the teachers creators about the factors that encourage creativity and the circumstances that provide support for creativity in the education process.* The research goal is aimed at *analysing the situation and encouraging the development of creative abilities of teachers in order to increase the number of creators in teaching.* On the basis of the perception of the teachers, we wanted to determine the level of quality of the creative process, what their creative potential is like and in what degree the goals of the education process are achieved.

Research tasks related to the following:

- the estimated level of teachers' competence for creative teaching,
- motivation of class teaching for creativity and
- the conditions for expressing creativity.

We used the survey research method. We collected the relevant data on a selected sample of examinees by using the scale-based questionnaire – 110 primary school teachers who participated in the conventions of teachers and exhibits of creative work in Belgrade in 2010 and 2011 with their examples of good practice. We sent the questionnaires to email addresses of 150 participants, 110 of whom responded.

The examples of primary school teachers' good practice were divided by the organiser into categories:

- compulsory subjects;
- elective subjects;
- contemporary ways of planning the educational process;
- inclusive education;
- extracurricular activities.

The examples of good practice were the presentations of: class/day/thematic area; an innovative approach to planning the educational process; extracurricular activities (events, mini projects within a school and local community, school plays, performances, workshops, etc ...), creativity in terms of didactic means (web portals, educational software, film, collections, manuals, etc); and educational situations. The examples of good practice could also be presented through the exhibition of works – the creativity of students and teachers. All the submitted presentations of good practice were reviewed by a special committee and those that met the conditions were published on a DVD, which represents a certain Proceedings of the examples of good practice. A number of works were presented at the Exhibition.

The research process diagnosed the conditions of the creative process of teachers in primary schools in the Republic of Serbia. It was a process of collecting and analysing the data, i.e. information, where the evaluation and judgement were oriented toward the criteria and standards of changes, which, to a certain extent, presented the evaluation of the conditions of the creative process by certain segments in order to provide support for that process.

3. Results and discussion

3.1. Teachers' competence for creativity

Since creativity in teaching includes, first of all, a high level of professional competence, the creative teacher must possess professional, pedagogical, psychological and didactic-methodological knowledge, abilities and skills, as well as certain specific knowledge and skills, such as fostering and acquiring the habits of intellectual work, the reading habit, the habit of written expression of the creative process, the inquiring habit, the habit of communicating and presenting the products of creativity, etc. A creative teacher creates his teaching process in accordance with his students' abilities and the conditions in which the teaching process takes place. It is necessary for a teacher to be able to recognise the indicators of creative behaviour in a student, to possess the abilities of creative problem solving, the ability of asking the right questions, the ability to comprehend the need for creative work and to increase his own creativity. During their initial professional education and in-service education,

teachers have learned to apply the scientific principles and develop their own achievements – the teaching method.

A teacher competent in creativity raises the quality of pedagogical theory and practice. The teacher's competence implies certain knowledge, skills, personal traits and qualities. In order to achieve this, you need additional efforts, first and foremost self-education, creative inspiration and more.

The research has shown that the most important skills for the teacher's creativity, as preferred by primary school teachers are: logical, creative and critical thinking, 83.6%; abundance of ideas, 65.4%; production of original ideas, 57.3%; problem sensitivity, 43.6%; flexibility of thinking, 24.5%; selection and adjustment, 18.2%. Teachers estimated their qualifications for some of the skills: methodological skills, research skills, skills of written expression and skills of presentation, estimated on a five-degree bipolar scale (Table 1).

Table 1: Teachers' qualifications for creative skills

	<i>Fully qualified</i>		<i>Mostly qualified</i>		<i>Moderately qualified</i>		<i>Partially qualified</i>		<i>Unqualified</i>		<i>N</i>	
Methodological skills	57	52.78	46	42.59	3	2.78	2	1.85	–	–	108	100.0
Research skill	19	17.59	64	59.26	22	20.37	3	2.78	–	–	108	100.0
Skill of written expression	19	17.59	39	36.11	34	31.48	9	8.33	7	6.48	108	100.0
Presentation skill	46	42.59	40	42.59	15	13.89	5	4.63	2	1.85	108	100.0

It is evident that 95.37% of teachers professed themselves “fully qualified” or “mostly qualified” for methodological skills, whereas that percentage is lower with skills of written expression of creativity (53.70%). Creative abilities of students can be developed in all curricular and extracurricular activities at school. According to the primary school teachers' opinion, the contribution of creativity to the educational practice has a following sequence: curricular activities (M=4.05); extracurricular activities (M=3.68); planning (M=3.38); cooperation with associates 2.56; other (M=1.57). Teaching is the most organised form of educational work and the most suitable area for realisation of creativity, which has a reflexive influence on its quality. Teachers emphasise the benefits of certain types of teaching for the realisation of creativity: teaching by levels (M=2.61); programmed instruction (M=2.29); individualised teaching (M=1.51).

Since creativity demands fostering and acquiring the habit of intellectual work, reading habits, we considered the situation in this regard. A sample of teachers creators followed 27 papers, magazines, websites, portals, i.e. 3.56 per teacher. A profes-

sional journal Prosvetni pregled was followed by 61.8% of examinees. Magazines followed by teachers: Partner u učenju 25.5%; Učitelj 24.5%; Pil bilten 12.7%. Examinees also followed websites such as: the website of the Teachers' Association of Serbia 41.8%; the website of the Creative School 41.8%; the website of the Institute for the Improvement of Education 33.6%; the website of the Republic of Serbia's Ministry of Education 24.5%; the website Child Plus 10.0%. Web portals that teachers were interested in: Ucha portal 18.2%; E-teacher 13.6%; Edusoft 7.3%; Open School 5.5%. The estimated level of qualification for creativity in teaching and the registered reading habits indicate that schools have educated and competent teachers with adequate skills and shaped experiences, who can take over the role of the competent creators of creative teaching and learning.

3.2. Teachers' motivation for creative work

A key element of creativity is motivation. Teachers have different levels of motivation for creative activities. Creative teachers are driven by intrinsic motivation, a passion for creation. Intrinsic motivation is influenced by the structure of education content, the subject, the satisfaction of a teacher with his status and the students' performance, work autonomy and the practice of assessing the quality of teachers' work. The level of motivation for creative work can vary, increase or decrease. Types of extrinsic motivation are public recognition, promotions and rewards. The initiative for creative work, according to the values acquired by rating from 1 to 7, comes from: Personal initiative (M=6.88); Fellow teachers (M=4.94); Teachers' associations (M=4.29); Department of teachers (M=3.54); Research associates (M=3.27); School principals (M=2,53); Education associates (M=2,36).

Motivation for creative work also comes from support and encouragement of others, because it raises their self-esteem. According to the sample of examinees, incentives for teachers' creativity are: Personal satisfaction (42.7%); Improvement of the teaching process (31.8%); Students' learning results (20.9%); Quality teaching (15.5%); Respect and support of students, parents, research associates (14.5%); Teachers' material satisfaction (11.8%); Provision of work funds (9.1%); Happy and educated children (8.2%); Public recognition (5.5%). Teachers' creative and productive affirmation, improvement of the teaching process, the results of learning and quality education are in the foreground.

In his study, E. Hebib notes that teachers chose to work in education despite the material aspect of that job or the status and reputation the profession has in society. And if they had an opportunity to choose again, 78.4% of respondents would choose the teaching profession again. The reasons for such a decision are the following: the love for the job and the commitment to children, despite the obstacles, accordance of their professional choice with their personal affinities, assessment of their personal success in the teaching profession, personal estimation of education as an important and justified profession, the possibilities of constant learning and improvement while

working as a teacher. 20 (6%) of teachers would choose the same job (Hebib, 2007: 184). Out of nine given answers, the first place belongs to the answer *the possibility of expressing creativity on the job* (38%), whereas the second place belongs to *the answer the possibility of expressing initiative on the job* (Hebib, 2007: 185).

3.3. Conditions of the creative process in teaching

The environment in which the teacher works directly affects his creativity, as well as the quality of learning. It is therefore necessary to provide a creative environment and the conditions for continuous support of the teacher's creativity. Activators of creativity of the teaching process also depend on the specific conditions in which teaching takes place. To build teacher's creative abilities, we must first determine to what extent the conditions that serve teachers' and students' creative behaviour are fulfilled in the school, how encouraging the ambient of the school is in that regard, how much it propels teachers to be different and if a creative teacher can fulfil his projected ambitions and wishes in that ambient. On a five-degree numerical scale of assessment, the ranking of the factors, i.e. the circumstances that helped teachers to be creative is as follows: Providing opportunities for development (M=3.04); Support of the professional association (M=2.72); Support of the school (M=2.12); Social acceptance of the results of the creative process (M=2.0). Between all the subjects of educational process, there should exist cooperative relations and an open environment. They directly or indirectly influence the teacher's design, programming, realisation and evaluation, and with their possibilities and competences contribute to the development of creative abilities of all students, not just those who are specially chosen, the talented ones. Sometimes creativity does not have support; it is hampered and stifled on account of the traditional methods in teaching, envy and misunderstanding of co-workers. To this, we shall add the school governance and management, material-technical and spatial-organisational conditions of the school. These include: classrooms, offices, laboratories, workshops, library funds, etc.

Table 2: Support for Teachers' Creativity

	<i>Full</i>		<i>Satisfactory</i>		<i>Insufficient</i>		<i>In total</i>	
Fellow teachers	27	24.54	61	55.45	22	20.00	110	100.0
Research associates	27	24.54	41	37.27	42	38.18	110	100.0
School principal	37	34.26	25	23.15	46	42.59	108	100.0
Professional association	42	38.18	39	35.45	29	26.36	110	100.0

Teachers get the greatest support from professional associations, as follows: 38.18% as "full" and 35.45% as "satisfactory".

The possibilities for teachers to express their creativity in teaching and creatively engage their students are “strong” for 33.64%, “reasonably strong” for 57.27% and “remote” for 9.09%. In 90% of cases, the role of the teacher in the development of creativity is essential. His skills and motivation affect the success of the tasks of developing creative abilities in students and the creativity of the teacher.

We also identified certain difficulties in the creative process in teaching: Unfavourable conditions, lack of funds (37.9%); Lack of understanding and acceptance by co-workers (20.9%); Indifference of the responsible bodies (13.6%); Lack of cooperation (10.9%); Time limit (6.4%); Lack of material satisfaction (5.5%); A curriculum which is too comprehensive (3.6%); Administration formalism in education (1.2%). In the open question for respondents, they especially mentioned: a routine in teaching without different ways, surprises, criticism, synthesis, analysis, which contributes to lesser productivity of teaching. The research results show that it is necessary to put in additional efforts in order to make the school a more encouraging institutional framework for the teachers’ creativity and therefore students’.

4. Conclusions

The research results we obtained are, to a certain extent, an impulse for encouragement and support for teachers creators and others who have remained at the level of routine approach, typifying and patterns. We need to encourage and develop creative abilities of school teachers and present the creative work of individuals and collectives to the professional public. In this regard, we should make the methodological applications of the best teachers’ abilities transparent and accessible. It remains unknown to what degree the creativity of teachers is present in pedagogical work, how much about this subject is known to those who should know about it, and how many of them are recognised. In terms of motivation, we should find out how deep the teacher’s inner impulse for creative approach to students and teaching is. It is necessary to know how big the role of primary school pedagogical practice is in building original models of support for that process, as well as whether the faculties for teachers’ training develop creative abilities of future teachers in a sufficient measure.

Dr. Milenko Kundačina, dr. Radmila Nikolić

Mnenja razrednih učiteljev o ustvarjalnosti pri pouku

Pod pojmom ustvarjalnost razumemo prizadevanje učitelja za uvajanje sprememb pri pouku in drugih oblikah šolskega dela, katerih cilj je izboljšanje in posodobitev vzgojno-izobraževalnega procesa, ki temelji na lastnih ocenah, prepričanjih in mnenjih.

Z ustvarjalno usposobljenostjo učitelja so mišljeni vsi njegovi potenciali, predvsem strokovna usposobljenost za uspešno uresničevanje ustvarjalnih ciljev in različnih potreb učnega procesa. Natančneje, ustvarjalna usposobljenost učitelja vključuje: sposobnost prepoznavanja učenčevih potencialov, praktična zmožnost, da uveljavi svojo ustvarjalnost in sposobnost presoje (kritično spremljanje) vzgojno-izobraževalnega procesa.

Kreativnost učitelja je konstruktiven in premišljen proces, kjer nastaja nekaj novega, metodično bolj izvirnega, ustvarjalnega in učinkovitega. Kreativni učitelj opazuje in preučuje sposobnosti učencev, jih spodbuja k razmišljanju in razumevanju, oblikuje, preverja, spreminja hipoteze in sporoča rezultate, načrtuje, organizira, izvaja, usmerja, usklajuje, spremlja, nadzoruje in vrednoti svoje dejavnosti, izbira čas, ko hoče ustvarjalno delati, izbira posamezne dele programa, vsebine, učne metode, učne pripomočke, razmišlja o svojem delu in ustvarja pogoje za razvoj učenčevih potencialov.

Učitelj mora poznati različne strategije poučevanja učencev po različnih metodah učenja, da bi lahko zadovoljil njihove potrebe; poznati oblike, metode in tehnike za učinkovito posredovanje znanja; biti sposoben za bolj učinkovito delo v razredu, kjer bodo učenci bolj aktivni.

Ustvarjalno delo učitelja je blizu znanstvenim metodam, vendar ne prenese improvizacije temveč zahteva racionalno organizacijo in trdo delo, obvladovanje metod in postopkov, da se lahko prilagodi posebnim razmeram, več komunikacije s sodelavci, uporabo sodobne informacijske tehnologije, globljo in podrobnejšo analizo učnega procesa, v katerem posreduje mnenja in predloge, preverjanje uporabljenih metod poučevanja, širše vire informacij, da je usposobljen za presojo ustvarjalne dejavnosti, z gledno predstavljanje ustvarjalnega procesa in lastnih idej ter objavljanje in uporaba procesa v pisni obliki.

Za vrednotno orientacijo učitelja ustvarjalca je značilno: delovna usposobljenost, visoka strokovnost, radovednost, vztrajnost pri delu, samostojnost, odgovornost, samokritika, ustvarjanje novih idej, visoka pedagoška produktivnost, nenehno ustvarjalno raziskovanje, usmerjenost k ustvarjanju ter k rezultatom poučevanja in učenja itd.

Ustvarjalni učitelj je čustveno navezan na svojo ustvarjalnost in spremembe, ki jih doživlja kot svoje lastne, identificirajo se z njimi, je občutljiv in prilagodljiv, ustvarjalnost mu nudi zadovoljstvo, ustvarjanje mu daje še večji navdih, ima možnost samopotrjevanja, počuti se sposobnega za preverjanje učinkovitosti in uspešnosti lastnega dela.

Ustvarjalni učitelj se mora odzivati in biti pripravljen na spremembe in razvoj novih metodoloških pristopov in načrtovati lastne spremembe. Na ustvarjalnost učiteljev vplivajo: informacije, prepričanja, stališča, čustva, ki so posledica notranjega stanja, razumevanje in zavezanost ter občutek odgovornosti v ustvarjalnem procesu.

Učitelj mora imeti strokovno, pedagoško, psihološko in didaktično-metodično znanje, spretnosti in sposobnosti, pa tudi določeno posebno znanje in veščine, kot so: gojenje in pridobivanje intelektualnih navad, bralne navade, navade, ki spodbujajo kreativno pisanje, raziskovalne navade, objavljanje in predstavitev kreativnih izdelkov itd. Učni proces oblikuje v skladu s sposobnostmi učencev in pogoji, v katerih poteka pouk,

tako da prepozna kazalce ustvarjalnega vedenja, da zna ustvarjalno reševati probleme, da je sposoben postaviti ustrezna vprašanja, da razume potrebo po ustvarjalnem delu in poveča lastno ustvarjalnost.

Predmet raziskave je osredotočen na mnenja ustvarjalnih razrednih učiteljev o dejavnikih, ki spodbujajo ustvarjalnost, in o okoliščinah, ki zagotavljajo podporo ustvarjalnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu. Raziskovalne naloge so: ocena ravni usposobljenosti razrednih učiteljev za ustvarjalno poučevanje, motivacija za ustvarjalno poučevanje v razredu in pogoji za ustvarjalnost. Vzorec je sestavljalo 110 osnovnošolskih učiteljev z dobrimi izkušnjami, ki so sodelovali na učiteljskih srečanjih in pri pregledih ustvarjalnosti.

Rezultati raziskave kažejo: da učitelji pozitivno ocenjujejo svojo usposobljenost za določene spretnosti v ustvarjalnem procesu, da sta lastna potrditev in želja po izboljšanju učnega procesa osnovna motiva za učiteljevo ustvarjalnost, da ustvarjalnost učiteljev izvira iz lastne pobude, da je najbolj primeren za spodbujanje ustvarjalnosti nivojski pouk in da šola premalo podpira učiteljevo ustvarjalnost.

Najpomembnejše sposobnosti za učiteljevo ustvarjalno delo so: logično, ustvarjalno in kritično mišljenje, obilica idej, izvirne ideje, občutljivost za probleme, prožnost mišljenja sposobnost prave izbire in prilagajanje. Spodbuda za ustvarjalnost izvira iz: osebne pobude, pobud s strani: učiteljskih kolegov, učiteljskega združenja, aktiva učiteljev, strokovnih sodelavcev ravnatelja šole in pedagoških svetovalcev.

Spodbude ustvarjalnosti učiteljev so bile razvrščene tako: osebno zadovoljstvo, izboljšanje izobraževalnega procesa, rezultati pri učencih, kakovost poučevanja, spoštovanje in podpora s strani učencev, staršev, strokovnih sodelavcev, nagrada učiteljem, zagotavljanje sredstev za delo, srečni in izobraženi otroci, javna pohvala.

Razvrstitev dejavnikov, ki so prispevali k ustvarjalnosti učiteljev: zagotavljanje možnosti za strokovni razvoj, podpora poklicnih združenj, podpora šole, družbena sprejemljivost rezultatov ustvarjalnosti.

Ugotovljene težave pri ustvarjalnem učnem procesu so razvrščene po naslednjem vrstnem redu: neugodni delovni pogoji, nerazumevanje in nesprejemanje pri sodelavcih, pomanjkanje zanimanja pri odgovornih, pomanjkanje sodelovanja, časovne omejitve, odsotnost nagrajevanja, obsežen učni načrt, upravna formalnost.

Analiza rezultatov raziskav opozarja na potrebo po: celovitem seznanjanju strokovne javnosti z dosežki in izdelki ustvarjalnih učiteljev, spodbujanju učiteljev k izvirnosti in ustvarjalnosti, celovitem raziskovanju profila ustvarjalnega učitelja.

REFERENCES

1. Đorđević, J. (2010). Proces globalizacije i kreativnosti. Pedagoška stvarnost, 7–8, pp. 537–549.
2. Gojkov, G. (1995). Metakognicija i strategijski transfer u didaktičkim kompetencijama nastavnika. Inovacije u nastavi, 3, pp. 171–176.
3. Harli, Đ. (2007). Kreativne industrije. Beograd: Clio.

4. Hebib, E. (2007). Individualni razvoj nastavnika u školi. *Nastava i vaspitanje*, 2, pp. 174–187.
5. Ilić, M. (2002). Nastavnik u tradicionalnoj i stvaralačkoj univerzitetskoj nastavi. *Zbornik Podsticanje darovitosti iz ugla Bolonjske deklaracije*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 8, pp. 271–279.
6. Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
7. Rou, Đ.A. (2008). *Kreativna inteligencija*. Preveo s engleskog Goran Erdei. Beograd: Clio.
8. Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.
9. Živković, P. (2002). Akciono istraživanje kao metod usavršavanja refleksivnih i kreativnih sposobnosti nastavnika. *Naša škola*, 1–2, pp. 151–160.

Note: This paper was written as part of the project “Teaching and Learning – Issues, Objectives and Perspectives”, number 179026, funded by the Republic of Serbia’s Ministry of Education and Science.

*Milenko Kundačina, Ph.D., University of Kragujevac, Teachers' Training Faculty in Užice.
E-mail: kundi@open.telekom.rs*

*Radmila Nikolić, Ph.D., Full Professor of Pedagogy at the Teacher Training Faculty of Užice.
E-mail: scholae50@yahoo.com*

Jelena Maksimović, Ph.D.

Factors of teachers' motivation for professional advancement

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.011.3-051:331.36

KLJUČNE BESEDE: učitelji, motivacija, strokovno izpopolnjevanje

POVZETEK – Strokovno izpopolnjevanje je celovit proces, ki ga označujejo permanentnost usvajanja novega znanja, spremljanje novega znanja, pridobivanje in krepitev sposobnosti ter spretnosti in oblikovanje stališč, kar je nujno za široko polje učiteljevih vlog. Zaradi ključne vloge, ki jo imajo učitelji pri realizaciji učenčevih dosežkov, je spodbujanje strokovnega izpopolnjevanja učiteljev zelo pomembno v okviru vseh sprememb, ki se odvijajo v izobraževalnem sistemu. Avtorica analizira dejavnike, ki motivirajo učitelje za strokovno izobraževanje glede na njihovo delovno dobo, glede na njihovo znanje tujega jezika, šolsko sredino, dolžino njihovega študija in na njihovo povprečno oceno. Rezultati kažejo, da učitelji za strokovno izpopolnjevanje motivirajo potrebe po menjaju številnih vlog v razredu, potreba po individualnem pristopu, ki zahteva ustrezno spoznavanje učencev in njihovih različnih lastnosti ter potreb. Manjše število respondentov, predvsem starejših, izpostavlja tudi potrebo po informacijski pismenosti.

Original scientific paper

UDC 37.011.3-051:331.36

KEYWORDS: teacher, motivation, professional advancement.

ABSTRACT – Professional advancement is a complex process in which new knowledge is permanently adopted, enriched and followed, and in which capacities, skills and positions needed for the wide array of teachers' roles are acquired and strengthened. Given the crucial role that teachers play in supporting students' achievement, the promotion of teachers' professional advancement is very important in the ongoing changes of the educational system. The paper particularly analyses the factors of teachers' motivation for professional advancement set against: the years of service, knowledge and use of a foreign language, the school environment, length of the teacher's studies at the university and grade point average during the studies. Results show that primary motivation factors for professional advancement, seen against all other responses, are the change of the role of the teacher in the class and the growing need for individualisation. Relatively few respondents stressed the strong need for literacy in information technologies.

1. Introduction

Modern society is one that learns, and the teacher in this society is not a craftsman whose task is to transfer the ideas of others. Rather, he or she is expected to be a creative, reflexive, critically oriented professional, a teacher who is also an action researcher; likewise, the school is expected to be the place where children and adults learn simultaneously (Freire, 1993; Stoll & Fink, 2000). The study entitled the *Green Paper on Teacher Education in Europe* is the principal source for reflections on these problems. Analysing the available documentation, the authors of this study stress that, declaratively, a high degree of agreement has been made on the fact that teacher

education should be viewed as an open and dynamic system related to various fields of social life, involving various stakeholders. At the same time, this is a continuous process starting with initial education, the beginning of one's career and professional advancement in accordance with educational innovations and pedagogical research (Vizek-Vidović, 2005: pp. 15–68).

Hollingsworth & Sockett (1994: p. 2) hold the opinion that seminars, specialist and doctoral studies do not significantly contribute to the introduction of changes, because they offer teachers theory rather than experience and wisdom originating from practice. This problem was noted already by Lewin (1946: pp. 36–37), who thought it was very important to learn general laws of how particular conditions influence potential results, which he expressed as a series of “if–then” claims. However, even though it is very important, this knowledge is not sufficient for practitioners to solve daily professional problems: finding solutions to these requires taking into account the factors of a particular situation. In such circumstances, in which there are no clear answers, solutions proposed by practitioners themselves, from their own pedagogical experience and skills, are more important (Schön, 1990). In this type of situations, teachers are also required to take on the role of the researcher (Lewin, 1946: p. 38). Therefore, it is not enough for the activities of teachers to be studied; teachers themselves should conduct their own research (Stenhouse, 1975: p. 143).

2. Importance of teachers' professional advancement

Basically, professional advancement is the process in which a teacher's skills and competences needed to help students achieve excellent educational results are promoted (Hassel, 1999). If we wish to promote educational practice, we should, in turn, change the forms of professional advancement. Schools are very difficult to reform if teachers do not change their daily routine. Naturally, when schools change, there are always teachers who do not change along with their school.

When discussing the professional advancement of teachers, we should, first of all, explain the following terms. Two dominant concepts behind the professional education of teachers are best expressed by the terms *teacher training* and *teacher education*. The *teacher training* concept is based on the idea that the vocation of a teacher can be broken down into a certain number of skills which a student can learn through micro-education. Modern research has resulted in the understanding of the teaching process as a complex activity, a process which cannot be easily predicted, and in a redefined role of the teacher as a practitioner who should reach well thought-out decisions based on knowledge. All this has had strong consequences on the domain of teacher's professional education. The *teacher education* concept has been developed so as to educate teachers to become competent and autonomous professionals.

The field of teacher education is very complex. Within it, fundamental questions are always posed, such as: where should teachers be educated (in school or at a university), who should educate teachers (scholars or experienced practitioners), what comprises the basis of teachers' professional competence (academic or methodological education), what is the optimal balance between tradition and innovative ideas. The professional advancement of teachers, carried out as organisational, systematic and continuous training, is one of the principal conditions of a good teaching process. The position, role and tasks of the teacher in the educational process are reflected in different ways within both modernist and postmodernist paradigms. Various approaches to the conceptualisation of the teacher's profession are based on various studying and teaching models within which corresponding models of teachers are developed. The theoretical-conceptual assumptions and models of a teacher's role have numerous implications, among which the following stand out: the methodology of research of the teacher's role in the classroom, the teacher's role in the change of the educational structure and school reform and the curriculum of teachers' professional advancement.

From the theoretical and methodological standpoint, various models of the teacher's role can be reduced to two principal ones: the transmission model, which is typical of the modernist-objectivist paradigm, and the model of the critical teacher, which is characteristic of the postmodernist-constructivist paradigm (Mušanović, 2001: pp. 133–143). Modeling the teacher's profession within the assumptions of a particular paradigm or model results in particular premises and particular typology of the curriculum, as well as views of the teacher's role in school reform. The transmission teacher model presents teachers as a source of information, a communicator of knowledge, where their role is to mediate and their professional advancement is limited to the acquisition and practical application of expert knowledge. In this model, the teacher is not an active coordinator, but rather a passive consumer of technological expert knowledge. Within a curriculum so devised, the autonomy of the teacher's work and their professional advancement are limited. In accordance with the transmission model, the teacher develops as an executor, lecturer, transmitter of knowledge, controller. The transmission or objectivist studying and teaching model defines the teacher as a source of knowledge, whereas it views the student as a passive receiver of information (Duffy & Cunningham, 1996). The learning process is seen as the reception or acquisition of information given by the teacher and specific didactically organised sources. The critical teacher model is based on the teacher's professional autonomy within the postmodernist, constructivist, ecological and developmental-humanistic paradigm. The critical teacher model contributes to professional autonomy at work, enrichment of materials taught, responsibility in conducting professional activities, orientation toward development and change and professional advancement. Among these, professional autonomy is the most important, and it entails independent development of in-class activities and the preparation of new action plans. Action research is what lies at the basis of the teacher's autonomy and educational activities. The critical studying and teaching model is based on the active learning conception for which a teacher should ensure a supporting environment where students will

gain new knowledge through different strategies: problem solving, research, critical thinking, practical work. The critical-emancipation approach supports the teacher to conduct research, take risks, allow spontaneity and establish good communication with children and other participants in the educational process. By taking on this role, the teacher creates good grounds for creative orientation in which pedagogical vision takes an important position (Bognar, 2002: pp. 19–30).

Brookfield (2000: pp. 1–12) points out that adult learning should not be viewed separately from childhood learning. He holds that whatever is barely noticed in an early age assumes a clearer form in adulthood. For him, the lifelong learning concept is the most appropriate. For adult learning, four capacities are relevant:

- The capacity of dialectical thinking implies that the learner can distinguish between the general and the specific, the ideal and the actual while making decisions.
- The practical logic capacity emerges from a deep understanding of a specific context. This logic does not follow the formal rules of deductive thinking, but is rather based on experiential conclusions. It involves awareness of indicators difficult to notice, which can be seen only by persons who have been long and deeply immersed in an experience.
- The capacity to know how we know what we know is based on the learning to learn, which we can define as the process in which our learning styles are becoming conscious and adapted to the situation we are in.
- The capacity for critical reflection in adult development implies critical questioning of assumptions, beliefs and values which have been uncritically accepted by that point. Critical reflection means continuous, informed and well thought-out cyclical alterations of action and reflection.

The way in which Feiman-Nemser (1990: pp. 222–249) explains the theoretical grounds of contemporary teacher training is very interesting. The first of these is the theory of the change of conceptual framework: if we want to influence the behavior, positions and values of future teachers, we should create preconditions in which the teacher can concretely and clearly become familiar with alternative ideas. The second theory is that of situational learning. Those educating teachers often start from the assumption that knowledge and skills are learnable independently of context. This assumption is reflected in the idea that teachers can first learn the theory and skills and then apply them in the classroom. The situational learning theory moves the teacher to the school, but at the same time refuses to renounce the scientific and theoretical approach based on research. The third theory is that of thought-out imitation. It helps us understand the role of practical experience in the professional education of teachers. The fourth theory is that of Vygotsky, more precisely the concept of the zone of proximal development, which explains learning in cooperation with a more capable coordinator. Kennedy (1991: p. 156) also discusses the teacher education conception, but she talks about education for skills, education for the implementation of theory and general teaching principles, education for critical analysis and reflection and education for thought-out activity. Finally, she vouches for the essence of the teacher's profes-

sion comprised of their capacity to solve problems and make decisions. This capacity is defined in the action field, as an ability to act in a thought-out manner. Elements of this approach are also found with Dewey, who further developed this into the theory of the reflective practitioner, as mentioned in the beginning of this paper.

Feiman-Nemser (1990: pp. 222–249) provides an overview of the teacher education conception. He defines the following orientations:

- academic – the teacher knows the materials from the scientific field;
- technological – the teacher is equipped with the skills and techniques for teaching and learning;
- critical – the teacher is aware of the institutional and social educational contexts;
- practical – the teacher is a reflexive practitioner.

Moore (in Stoll & Fink, 2000: pp. 206–207) offers guidelines which he considers helpful for teacher advancement. She believes that the positive sides of teacher learning are as follows:

- enabling cooperation – involve participants in diagnosing needs, decision-making, conceptualisation and the implementation and evaluation of teacher development;
- helping learners define their own goals by using professional materials to satisfy their needs;
- using the experience of learners as starting points;
- cherishing participation where learners would select methods and structure their learning;
- supporting critical, reflexive thinking, which would help learners reconsider cultural and organisational assumptions as well as their own practice;
- cherishing learning for action, where learners could make decisions on their actual problems.

It is important to stress that there is no single efficient direction of professional advancement. Rather, there are many. Craft (2000: pp. 10–11) lists the following kinds of professional advancement that can be found in modern teacher practice: action research, graduate- and specialist-level teacher education, use of distance learning materials, professional advancement at school, cooperation through networks, participation in work or project groups (professional study groups), teacher practice at work, but also in other schools, personal reflection, cooperative learning, learning through modern information technologies.

Enough has been written in the pedagogical literature on the constant professional advancement of teachers. The pedagogical and social importance of this question has been stressed in numerous situations and on many occasions. About twenty years ago, a separate law on constant professional advancement of teachers was passed. Never-

theless, the law was single-sided, as it did not treat the problem of teacher promotion, which has remained its principal problem.

Modern societies expect a lot from teachers. They need to be experts in one or a number of courses (academic education); as professionals, they should act autonomously, always improve their expertise and knowledge, combining them with their pedagogical skills, including motivation for learning, creativity, cooperation, understanding of the social context of education and the pedagogical potential of using technologies; they should integrate the development of skills into the teaching process, principles of lifelong learning into the classroom; they should research and advance their own practice. All these are prerequisites for successful work of a teacher-practitioner, contributing to the systematic reconsidering of practice and professional advancement.

3. Method

In accordance with the theoretical part of the paper, the following problem of this research has been posed: do factors of teachers' motivation for professional advancement contribute to the promotion of educational practice? This study deals with the factors of teacher motivation for professional advancement.

The goal of the research is to support in practice some changes that will provide results the goal of which is to familiarise professionals with pedagogical reality and help them become directly motivated for professional advancement and the promotion of educational practice. The research goals are:

- to study what motivates teachers to take up professional advancement against the length of their professional service;
- to study what motivates teachers to take up professional advancement against their knowledge and use of a foreign language;
- to study what motivates teachers to take up professional advancement against the school environment;
- to study what motivates teachers to take up professional advancement against the length of their university studies;
- to study what motivates teachers to take up professional advancement against their undergraduate grade point average.

Based on the goals set before us, the following general hypothesis was put forward: it is assumed that the change of the teacher's role in the classroom (where they act as a mentor, where the activity and individual work of students is stressed), and the increased need for individualisation, for getting to know students, their differences and specific needs, motivates teachers to carry out action research (seen against gender, length of service, knowledge of foreign languages, the school environment, length of original studies and grade point average).

The research variables are:

- the teacher's length of service (four categories: 0–5, 6–20, 20–30, over 30 years),
- the knowledge of a foreign language,
- the school environment,
- the length of the teacher's studies,
- grade point average during those studies.

The research presented here is part of a more comprehensive study related to the professional advancement of teachers in the promotion of educational practice. The study used a descriptive method, the surveying technique and the teacher questionnaire as an instrument.

The sample is a selected part of the statistical set which should be representative of the population studied in the research. If the sample is representative according to all relevant properties, the results obtained in the research are more reliable. Statistically different types of samples can be obtained. The research population from which the sample has been drawn here is that of elementary school teachers. In this study, the teacher sample has the nature of a deliberate and random sample. A series of random elements has resulted in which teachers would participate in the study, which means that the sample has some characteristics of a random one.

The research was conducted on 390 elementary school teachers with university level degrees. Schools in which the study was carried out were selected randomly. The sample included elementary school teachers from the territories of Vojvodina (Novi Sad, Subotica and Sombor), central Serbia (Belgrade, Kragujevac and Užice) and southern Serbia (Niš, Leskovac and Vranje). The sample had the following characteristics:

- The group of teachers studied is not homogenous in terms of the length of service as teachers, as testified by the χ^2 -test parameters ($\chi^2=7.85$, $p<0.05$, $\Delta f=2$). Most respondents (43.08%) have worked as teachers for 11 to 20 years. Conspicuously, almost 2/3 of participants had a 10 to 20 year service during the research. This group is more numerous compared with both the up to 10 year and over 20 year groups.
- As expected, most participants (212 or 54.36%) knew English, whereas the remaining three alternative languages (German, French, Russian) were statistically much rarer ($p<0.001$). Out of the total number, 20 respondents (5.13%) stated they did not know any foreign language. The studied group of teachers is not homogenous in terms of the knowledge of a foreign language according to Pearson's χ^2 -test ($\chi^2=113.37$, $p<0.001$, $\Delta f=2$). One third of respondents actively use a foreign language, whereas the vast majority (statistically significant – 61.54%) have only a passive knowledge of a foreign language.
- The studied group of teachers is not homogenous according to the location of their school, either ($\chi^2=31.88$, $p<0.001$, $\Delta f=2$). More than half (53.33%) teach in urban environments, whereas statistically significantly a much smaller number of teachers teach in suburban and rural areas.

Table 1: Sample structure according to the length of service, the length of studies and the grade point average

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>
Length of service	390	1.99	0.76	37.87
Length of studies (years)	390	5.49	1.02	18.56
Grade point average	390	7.59	0.56	7.37

The average length of studies for respondents was 5.49 ± 1.02 years, whereas the grade point average was 7.59 ± 0.56 (5-10). In terms of both of these continuous variables, the sample is homogenous, as testified by the variation coefficients, 18.56 and 7.37, respectively.

4. Results and discussion

By analysing the opinions of teachers on what motivates them for professional advancement (seen against their length of service, knowledge of foreign languages, the school environment, the length of studies and grade point average), we obtained results that will be presented in further text.

Table 2: What motivates teachers for professional advancement and promotion of educational practice?

<i>What motivates teachers for professional advancement and promotion of educational practice?</i>	<i>Frequency (f)</i>	<i>Percentage (%)</i>
Cooperation among teachers and team work, which requires more organisational knowledge	54	13.85
Change of the teacher's role in the class (to act as a mentor, with stress put on students' activity and individual work)	92	23.59
New teaching forms and methods (projects, cooperative learning, teaching different levels)	48	12.31
More teacher creativity, more freedom, and, accordingly, more responsibility with a need for constant professional advancement	53	13.59
More need for individualisation, for getting to know the students, their differences and specific needs	94	24.10
Marked need for proficiency in information technologies	47	12.05
Identification, prevention and solving problems in the class	2	0.5

Changing the teacher's role in the class (where they should act as a mentor, stressing students' individual activities), and more need for individualisation, getting to know the students, their differences and specific needs, are the most common responses given by our participants, seen statistically against all other responses ($p < 0.001$). Identification, prevention and solving problems in the class were selected by only two teachers. The remaining answers are relatively evenly distributed.

Table 3: What motivates teachers for professional advancement – viewed against the length of service

What motivates teachers for professional advancement and promotion of educational practice	Length of service					
	Up to 10 years		10 to 20 years		Over 20 years	
Cooperation among teachers and team work, which requires more organisational knowledge	8	7.14%	18	10.71%	28	25.45%
Change of the teacher's role in the class (to act as a mentor, with stress put on students' activity and individual work)	42	37.50%	27	16.07%	23	20.91%
New teaching forms and methods (projects, cooperative learning, teaching different levels)	3	2.68%	25	14.88%	20	18.18%
More teacher creativity, more freedom, and, accordingly, more responsibility with a need for constant professional advancement	7	6.25%	17	10.12%	29	26.36%
More need for individualisation, for getting to know the students, their differences and specific needs	46	41.07%	45	26.79%	3	2.73%
Marked need for proficiency in information technologies	4	3.57%	36	21.43%	7	6.36%
Identification, prevention and solving problems in the class	2	1.79%	0	0.00%	0	0.00%
Total	112	100.00%	168	100.00%	110	100.00%

Remark: $\chi^2 = 122.23$, $p = 0.0000$, $\Delta f = 12$, $C = 0.49$

From the 7×3 contingency table, based on the obtained $\chi^2 = 122.23$ with borderline Chi square values 21.026 and 26.217 for the given degree of freedom of $\Delta f = 12$ and significance levels 0.05 and 0.01, we have found that there is a statistically significant difference in the responses of the groups of teachers formed on the basis of the length of service ($p < 0.001$). The correlation coefficient $C = 0.49$ suggests relatedness of medium intensity, and moderate correlation.

Among the teachers with up to 10 years of service, the most common responses are identical to those of the entire sample (more need for individualisation, for getting to know students, their differences and specific needs) and these are statistically significantly more frequent than all other responses ($p < 0.001$). As among the teachers with 10–20 years of service, the most common response is that there is a growing need for individualisation, for getting to know the students, their differences and specific needs, which is statistically significant compared with new forms and methods of instruction and the changing role of the teacher in the classroom ($p < 0.05$), and even more prominent compared with a higher level of teachers' creativity and cooperation among teachers ($p < 0.001$).

Table 4: What motivates teachers for professional advancement – against the knowledge and use of a foreign language

What motivates teachers for professional advancement and promotion of educational practice?	Knowledge and use of a foreign language					
	Does not use		Passive		Active	
Cooperation among teachers and team work, which requires more organisational knowledge	8	40.00%	23	9.58%	23	17.69%
Change of the teacher's role in the class (to act as a mentor, with stress put on students' activity and individual work)	2	10.00%	58	24.17%	32	24.62%
New teaching forms and methods (projects, cooperative learning, teaching different levels)	3	15.00%	35	14.58%	10	7.69%
More teacher creativity, more freedom, and, accordingly, more responsibility with a need for constant professional advancement	4	20.00%	36	15.00%	13	10.00%
More need for individualisation, for getting to know the students, their differences and specific needs	1	5.00%	65	27.08%	28	21.54%
Marked need for proficiency in information technologies	2	10.00%	22	9.17%	23	17.69%
Identification, prevention and solving problems in the class	0	0.00%	1	0.42%	1	0.77%
Total	20	100.00%	240	100.00%	130	100.00%

Remark: $\chi^2 = 31.38$, $p = 0.0017$, $\Delta f = 12$, $C = 0.27$

As for the most experienced teachers, with over 20 years of service, the most typical responses are that there is more need for individualisation, getting to know students, their differences and specific needs and that there is a need for cooperation

among teachers and team work, which requires more organisational knowledge. One should notice that, in contrast to their colleagues with shorter professional service, this group gives a very low percentage of responses vouching for more individualisation, getting to know the students, their differences and specific needs (2.73%).

The 7×3 contingency table based on the calculated $\chi^2 = 31.38$ with borderline Chi square values 21.026 and 26.217, for the degree of freedom $\Delta f = 12$ and significance levels 0.05 and 0.01, shows a significantly significant difference in responses to this question seen against the knowledge and use of a foreign language ($p < 0.01$). The $C = 0.27$ correlation coefficient suggests weak relation and low correlation.

Among respondents actively using a foreign language, the most prevalent response was the changing role of the teacher, and it is a statistically more common alternative than the higher level of teacher creativity ($p < 0.01$), new teaching methods and, as expected, identification and solving of class problems ($p < 0.001$). Following immediately is the need for greater individualisation, getting to know the students, their differences and specific needs.

Table 5: What motivates teachers for professional advancement – against the school environment

<i>What motivates teachers for professional advancement and promotion of educational practice?</i>	<i>The school environment</i>					
	<i>Urban</i>		<i>Rural</i>		<i>Suburban</i>	
Cooperation among teachers and team work, which requires more organisational knowledge	27	12.98%	15	17.05%	12	12.77%
Change of the teacher's role in the class (to act as a mentor, with stress put on students' activity and individual work)	47	22.60%	22	25.00%	23	24.47%
New teaching forms and methods (projects, cooperative learning, teaching different levels)	27	12.98%	11	12.50%	10	10.64%
More teacher creativity, more freedom, and, accordingly, more responsibility with a need for constant professional advancement	29	13.94%	8	9.09%	16	17.02%
More need for individualisation, for getting to know the students, their differences and specific needs	49	23.56%	25	28.41%	20	21.28%
Marked need for proficiency in information technologies	28	13.46%	6	6.82%	13	13.83%
Identification, prevention and solving problems in the class	1	0.48%	1	1.14%	0	0.00%
Total	208	100.00%	88	100.00%	94	100.00%

Remark: $\chi^2 = 8.23$, $p = 0.7671$, $\Delta f = 12$, $C = 0.14$

As for participants knowing a foreign language passively, the most common response was the need for individualisation, getting to know the students, their differences and specific needs. It was statistically more common than new forms of instruction and higher teacher creativity ($p < 0.01$), and also more common than teacher cooperation and need for literacy in information technologies. The second most frequent response was that there was a growing need for individualisation, getting to know the students, their differences and specific needs.

Interestingly, relatively few participants stressed the need for more literacy in information technologies – the logical fact is that the percentage of such responses increased with the length of participants' professional service. This is certainly a consequence of the technological advancement in information technologies in the last twenty or so years.

Based on the data from the 7×3 contingency table and the calculated $\chi^2 = 8.23$ with borderline Chi square values 21.026 and 26.217 for the corresponding degree of freedom $\Delta f = 12$ and significance levels 0.05 and 0.01, we conclude that there are no statistically significant differences in the distribution of responses to this question among teachers from different school environments. The $C = 0.14$ correlation coefficient indicates very weak relation and neglectable correlation.

Table 6: What motivates teachers for professional advancement – against the length of the teacher's undergraduate studies

<i>What motivates teachers for professional advancement and promotion of educational practice?</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>Cv</i>
Cooperation among teachers and team work, which requires more organisational knowledge	54	5.58	1.00	17.97
Change of the teacher's role in the class (to act as a mentor, with stress put on students' activity and individual work)	92	5.45	1.10	20.16
New teaching forms and methods (projects, cooperative learning, teaching different levels)	48	5.72	0.91	15.92
More teacher creativity, more freedom, and, accordingly, more responsibility with a need for constant professional advancement	53	5.64	1.01	17.93
More need for individualisation, for getting to know the students, their differences and specific needs	94	5.37	1.00	18.56
Marked need for proficiency in information technologies	47	5.28	1.00	19.03
Identification, prevention and solving problems in the class	2	5.25	1.06	20.20
Total	390	5.49	1.02	18.56

Remark: One way ANOVA: $F = 1.28$, $p = 0.2650$, $\Delta f = 6$

Regardless of the school environment, two most common responses are the same as in the entire sample: the changing role of the teacher in the class (where they act as

a mentor, putting emphasis on students' activity and individual work) and a growing need for individualisation, getting to know the students, their differences and specific needs. One should notice that among teachers from suburban areas there is more stress on the need to change the role of the teacher in the class (24.47%), whereas in urban (23.56%) and rural environments (28.41%), the need for individualisation, for getting to know the students and their specific needs, is more prominent.

Based on the analysis of variance (ANOVA) and $F=1.28$ which was obtained for the degree of freedom $\Delta f=6$, there are no statistically significant differences among the means of study length of respondents who answered this question. The subgroups are homogenous for almost all answers.

Table 7: What motivates teachers for professional advancement – against grade point average during their undergraduate studies

<i>What motivates teachers for professional advancement and promotion of educational practice?</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>Cv</i>
Cooperation among teachers and team work, which requires more organisational knowledge	54	7.65	0.56	7.32
Change of the teacher's role in the class (to act as a mentor, with stress put on students' activity and individual work)	92	7.66	0.57	7.43
New teaching forms and methods (projects, cooperative learning, teaching different levels)	48	7.65	0.68	8.84
More teacher creativity, more freedom, and, accordingly, more responsibility with a need for constant professional advancement	53	7.48	0.52	6.98
More need for individualisation, for getting to know the students, their differences and specific needs	94	7.54	0.50	6.60
Marked need for proficiency in information technologies	47	7.60	0.57	7.56
Identification, prevention and solving problems in the class	2	7.60	0.57	7.44
Total	390	7.59	0.56	7.37

Remark: One way Anova: $F=0.89$, $p=0.5039$, $\Delta f=6$

Based on the analysis of variance (ANOVA) and the $F=0.89$ with the degree of freedom $\Delta f=6$ there were no statistically significant differences among the responses, seen against this question. The subgroups of teachers are homogenous for all questions.

The final two tables indicate that the length of study and the grade point average during the studies do not significantly influence the answer to the question what it is that contributes the most to conducting action research in the school. On the other hand, it seems that the length of the teacher's professional service and their use of a foreign language influence this question the most.

5. Concluding remarks

Teachers' professional advancement actually implies the change and improvement of themselves and their work in accordance with their personal needs, the needs of science and profession and the changes and needs in a society, with the purpose to achieve a particular goal and have as efficient professional results as possible. Professional advancement is a complex process, starting from basic education, continuing through practice in the teacher's activities in school as well as outside school, where teachers improve their activities, gain new roles and get better results. The advancement implies acquiring new knowledge, strengthening skills, gaining attitude, and it depends on the teacher, how much the school is open to other institutions providing opportunities for advancement and the question whether the teacher actively participates in the advancement process.

The change of the teacher's role in the class (where they act as a mentor, putting emphasis on student activities and individual work), and also a growing need for individualisation, for getting to know students, their differences and specific needs are precisely the reasons providing motivation to teachers for professional advancement – these two responses were statistically most frequent compared with all other answers ($p < 0.001$). The most experienced teachers (over 20 years of service) opted for a greater need for individualisation, for getting to know the students, their differences and specific needs, and for cooperation among teachers and team work, which requires more organisational skills. One should notice the difference between these participants and their colleagues with shorter professional experience, where the older participants very rarely stress the need for individualisation, getting to know the students, their differences and specific needs (2.73%). Relatively few respondents stressed the need for literacy in information technologies, which is certainly a consequence of the technological progress in this domain in the last twenty or so years. Irrespective of what kind of environment teachers work in, two most common responses are those that have been found most commonly in the entire sample: the changed role of the teacher in the class (acting as a mentor and putting emphasis on student activities and individual work) and a growing need for individualisation, getting to know students, their differences and specific needs.

Teachers typically learn in the form of continuous professional advancement, which begins on the first and ends on the last day of their professional career (Craft, 2000: p. 47). In modern society, teachers face high expectations. They have to be experts in one or more fields (academic education), as professionals they must act autonomously, constantly broaden their knowledge and expertise, complementing proficiency in their field with pedagogical skills, including motivation for studying, creativity, cooperation and the understanding of the social context of education. They also need to understand the pedagogical potentials of technology and integrate the development of their own skills into the teaching/learning process, implement the principles of lifelong studying in teaching/learning, carry out research and promote their own practice. All the

requirements listed above are prerequisites for a successful teaching career, such that would contribute to the systematic improvement of the teaching practice.

Dr. Jelena Maksimović

Dejavniki, ki motivirajo učitelje za strokovno izpopolnjevanje

V prispevku je predstavljena raziskava dejavnikov, ki vplivajo na motiviranje učiteljev za strokovno izpopolnjevanje. Le-to je opredeljeno kot celosten proces, za katerega so značilni permanentnost usvajanja, bogatenja in spremljanja novega znanja ter pridobivanja in krepitve sposobnosti, spretnosti, veščin in stališč, ki so nujni za široko polje učiteljevih vlog. Izmed dejavnikov, ki bi lahko vplivali na motivacijo učiteljev so izpostavljeni, dolžina delovne dobe, znanje in uporaba tujega jezika, šolsko okolje, dolžina študija in poprečna ocena pri študiju.

Rezultati raziskave so pokazali, da sta najpomembnejša dejavnika, ki vplivata na motivacijo za strokovno izpopolnjevanje učiteljev, menjavanje njihove vloge v razredu ter potreba po individualizaciji torej po spoznavanju učencev, odkrivanju njihove različnosti in posebnih potreb. Zanimivo je, da je zelo majhen delež anketiranih, zlasti tistih z najdaljšo delovno dobo, izrazil potrebo po informacijski pismenosti, kar lahko razumemo kot posledico tehnološkega napredka v preteklih dvajsetih letih.

Učitelj v sodobni učeči se družbi ni obrtnik, ki uresničuje tuje ideje. Od njega se pričakuje, da bo kreativen, refleksiven, kritično usmerjen profesionallec, akcijski raziskovalec, od šole pa se pričakuje, da bo prostor učenja za otroke in odrasle. Mnogi sodobni avtorji se strinjajo v tem, da je izobraževanje učiteljev odprto in dinamičen sistem, ki je povezan z različnimi področji življenja v družbi, ki vključuje različne akterje. To je kontinuiran proces, ki se prične z inicialnim izobraževanjem, uvajanjem v delo, strokovnim izpopolnjevanjem in je tesno povezano s spoznavanjem inovacij v izobraževanju ter s pedagoškim raziskovanjem.

Ko govorimo o strokovnem izpopolnjevanju učiteljev, je treba pojasniti med drugim tudi usposabljanje učiteljev in izobraževanje učiteljev. Koncept teacher training je zasnovan na ideji, da je poklic učitelja sestavljen iz določenega števila veščin, ki se jih lahko študent nauči v času študija. Cilj koncepta teacher education pa je izobraževati učitelje kot kompetentne in avtonomne profesionalce.

Problematika izobraževanja učiteljev je kompleksna in zajema temeljna vprašanja, kot so: kje izobraževati učitelje, kdo bi jih moral izobraževati, kaj tvori bazo profesionalnih kompetenc učitelja in kateri je optimalen odnos med tradicijo in novimi idejami. Teoretično-konceptualne predpostavke in modeli vloge učitelja imajo številne implikacije, med katerimi so najpomembnejše metodologija preučevanja vloge učitelja v razredu, vloga učitelja pri spreminjanju strukture izobraževanja in pri reformi šole ter kurikulum profesionalnega izobraževanja učiteljev.

S teoretično-metodološkega stališča lahko različne modele vloge učitelja strnemo v dva osnovna. Za modernistično-objektivistično paradigmo je značilen transmisijski, za postmodernistično-konstruktivistično paradigmo pa model kritičnega učitelja. Transmisijski model predstavlja učitelja kot izvor informacij, kot prenašalca znanja, naravo njegovega dela kot posredovanje, medtem ko strokovno usposabljanje omejuje na usvajanje in uporabo ekspertnega znanja v praksi, učenca pa kot pasivnega prejemnika informacij.

Model kritičnega učitelja je zasnovan na profesionalni avtonomiji učitelja, kar prispeva k avtonomiji pri delu, bogatenju vsebin in odgovornosti pri delu, usmerjenosti k razvoju in spremembam ter strokovnem izpopolnjevanju. Učenci si pridobivajo znanje s pomočjo reševanja problemov, raziskovanjem, kritičnim mišljenjem in praktičnim delom.

Po Brookfieldu je za izobraževanje odraslih pomemben koncept vseživljenjskega učenja, ki temelji na štirih zmožnostih, in sicer na zmožnosti dialektičnega mišljenja, praktične logike, prepoznavanja tega kar znamo in zmožnost kritične refleksije. Feiman in Nemser sta strnila osnove teoretičnega usposabljanja učiteljev v štiri teorije, in sicer sta razvila: teorijo spreminjanja pojmovnega okvirja, teorijo situacijskega učenja, teorijo premišljenega posnemanja in teorijo območja prihodnjega razvoja.

V moderni družbi so pričakovanja do učiteljev zelo velika. Biti morajo eksperti za enega ali več predmetov, kot profesionalci morajo ravnati avtonomno, nenehno razvijati svoja dognanja in znanje, vključevati tudi svoje pedagoške sposobnosti vključno z motivacijo za učenje, kreativnost, sodelovanje ter razumevanje socialnega konteksta izobraževanja. Pri tem morajo uporabljati sodobno izobraževalno tehnologijo, vključevati principe vseživljenjskega učenja ter razvijati lastno prakso.

Na osnovi teoretičnih spoznanj je avtorica postavila tudi raziskovalni problem. Predvsem jo je zanimalo, ali dejavniki motiviranosti učiteljev za strokovno izpopolnjevanje prispevajo k pospeševanju razvoja vzgojno-izobraževalne prakse. Anketirala je 390 učiteljev razrednega pouka, ki so ji s svojimi odgovori razjasnili postavljeni problem. Raziskava je pokazala, da učitelj nenehno menjava svoje vloge v razredu, izpostavljena je potreba po uvedbi višje stopnje individualizacije in po potrebi izvajanja akcijskega raziskovanja.

Strokovno izpopolnjevanje učiteljev je dejansko spreminjanje in nadgrajevanje sebe in svojega dela v skladu z lasnimi potrebami, potrebami znanosti in poklica in potrebami družbe s ciljem doseganja učinkovitih rezultatov pri delu. Strokovno izpopolnjevanje je celosten proces, ki se pričinja z osnovnim izobraževanjem, prek učiteljeve prakse pri delu v šoli in izven nje, s širjenjem svojega dela in vlog s čimer dosega boljše rezultate pri delu.

Analiza rezultatov empirične raziskave je pokazala, da so ne glede na dolžino delovne dobe, znanje tujega jezika, šolsko okolje, dolžino študija in poprečno oceno, učitelji kot najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na motivacijo za strokovno izpopolnjevanje, navedli večjo potrebo po individualizaciji, spoznavanju učencev, njihove različnosti in posebnih potreb ter menjavanje vloge učitelja v razredu. Učitelji z delovno dobo več kot 20 let so v primerjavi z ostalimi namenili več pozornosti dejavniku sodelovanje med učitelji in tiskemu delu, kar zahteva veliko organizacijskih sposobnosti.

REFERENCES

1. Bognar, B. (2002). Problem kauzalnosti i vremena u empirijskoj znanosti o odgoju. *Metodički ogledi*, 9(2), pp. 19–30.
2. Brookfield, S. (2000). *Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learning*. In: Field, J. & Leicester, M. (2000). *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*. London and New York: Routledge.
3. Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.
4. Duffy, T.M., Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: Jonassen, D.H. (Eds.). *Educational communications and technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
5. Feiman-Nemser, S. (1990). Conceptual orientation in learning to teach. In: Huston, R. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
6. Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
7. Hassel, E. (1999). *Professional Development: Learning from the best*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory.
8. Hollingsworth, S., Sockett, H. (1994). Teacher Research and Educational Reform. *Ninety-third Yearbook of the National Society for Study of Education*, part 1, Chicago: The University of Chicago Press.
9. Kennedy, M. (1991). Research genres on teacher education. Paper presented on Annual meeting of the Association of teacher educators, February.
10. Lewin, K. (1946). Action problem and Minority problem. *Journal of Social Issues*, vol. 2, pp. 34–36.
11. Mušanović, M. (2001): *Odgajno–obrazovanje filozofije učitelja i akcijska istraživanja*. Theoretical and Methodological Foundations of Educational Research. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, pp. 133–143.
12. Schön, D. (1987). *Education the reflective practitioner*. San Francisco: Oxford.
13. Stenhouse, L. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Education.
14. Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
15. Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Jelena Maksimović, Ph.D., (1977), the Assistant Professor in the field of methodology and research in pedagogy at the Faculty of Arts in Niš.
E-mail: lenamaksimovic@gmail.com

Ristić Igor, M.A., Radosav Dragica, Ph.D.

Knowledge assessment by electronic learning systems

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.26:004

KLJUČNE BESEDE: e-učenje, preverjanje znanja na daljavo, Moodle

POVZETEK – Avtorja razpravljata o vlogi in pomenu elektronskega izobraževanja. V prispevku ugotovljata možnosti in prednosti sistema za elektronsko izobraževanje z vidika preverjanja znanja v primerjavi s klasičnim načinom. Izobraževanje na daljavo prikazujeta v zgodovinskem kontekstu. V empiričnem delu predstavljata rezultate proučevanja, v okviru katerega sta ugotavljala zadovoljstvo študentov menedžmenta ob uporabi elektronskega izobraževanja pri preverjanju znanja, pa tudi prednosti, ki jih ta sistem ponuja učiteljem. Raziskava je bila usmerjena predvsem v proučevanje utemeljenosti uvajanja sistema za elektronsko izobraževanje z vidika preverjanju znanja, vendar pa rezultati odpirajo možnosti za nadaljnje raziskovanje tega področja, zato avtorja nakažeta nadaljnje korake pri realizaciji te naloge.

Review scientific paper

UDC 37.091.26:004

KEYWORDS: e-learning, computer aided assessment, Moodle

ABSTRACT – In this paper, the authors strive to show how important it is to include a distance learning system as one of contemporary educational processes in today's educational streams. The aim of this paper is to present the possibilities and advantages of a distance learning educational system during knowledge assessment. It presents a short historic review of distance learning education, from its beginnings to e-learning. The paper shows the results of empirical research. The aim of the research was to identify the satisfaction of management students with the use of a distance learning education system during knowledge assessment as well as the advantages that the distance learning system offers to professors. The result of the research has established that the respondents are satisfied with knowledge assessment using the distance learning education system.

1. Introduction

Although surviving for millions of years, classical education has some significant faults. One of the biggest is the necessity for attending lectures. That fact forces a participant to pay the costs of accommodation, travelling and other telecommunication services. There are also indirect costs of time spent on the travelling. Another important problem is teaching adjusted to the so-called average student, whereas others who do not belong to this category cannot be included, no matter if the process of learning is too slow or too fast for them. With the wide use of computers and the Internet, new techniques of learning have been developed, which are called e-learning and help us overcome the above mentioned problems.

From the viewpoint of contemporary education, LMSs (Learning Management Systems) have a great influence on many aspects of the learning process and the transfer of knowledge. They enable interface implementation based on the Web and support a large number of activities, including forums, electronic study material, tests for student assessment, surveys and other content. In other words, these platforms enable knowledge acquisition by performing different activities in the applications implemented in LMS surroundings and they promote team work (Moreno, Mayer, 2007; Cheng, Basu, Goebel, 2009).

Electronic universities are being created by uniting a large number of courses, and they can be completely independent or can serve as a support to the existing universities. When you pass the exams from the syllabi, you gain the same title as in any of the “real” faculties. However, here also applies the same rule as in the classical universities: the higher rating of the faculty, more easily the graduates find jobs and have a possibility to choose companies and jobs.

The courses mainly refer to higher education and some specialist needs of different industries. It should not be expected in the near future that e-learning will push back present primary and secondary schools, but faculties should remain the object of interest of investors in this area. Electronic learning is applied even in some industrial branches: for example, employers can inform themselves about new products, workers about new technologies, clients about the application of the delivered devices, etc. The common thing is better efficacy of economical systems by introducing new knowledge through technological processes.

The great flexibility of e-learning is a significant advantage in comparison to the classical forms of education. In the classical form of education it is not possible to attend a course at a time suitable for you, but at a time set by the institution. Secondly, you have to be present at a certain place, which can be a problem if the student does not live close to the classroom. Thirdly, students have to work at a pace determined by the institution and which cannot be changed. In addition, in classical education, students cannot choose the amount or the structure of the material used for gaining knowledge. For example, students may need to continue to study a certain field necessary for their profession even 10 years after their graduation. “Distance” learning provides that, and its great flexibility motivates students and improves their work satisfaction, which shows the efficacy of this type of learning.

Generally speaking, the researchers have concluded that there are no significant differences in the students’ achievements between online learning and traditional learning, but some of the online methods can lead to better learning results. (Bernard, Abrami, Lou, Borokhovski, Wade, Wozney, Wallet, Fiest, Huang, 2004; Fortune, Shifflett, Sibley, 2006; Herman, Banister, 2007; Koori, 2003; Talent-Runnels, Lan, Cooper, Ahern, Shaw, Liu, 2006; Warren, Holloman, 2005; Weber, Lennon, 2007).

There are some of the pedagogical variables that can have an impact, as follows:

- the use of problem based learning strategies;
- the possibility for students to take part in a discussion with the lecturer;

- students are familiar with the course content before it even starts;
- the use of video content.

Questions, tasks, activities and other methods of eliciting student responses are often called items in the assessment process. In the computer-based assessment, almost any type of interaction with a user can be considered an assessment item. An assessment item (when speaking in reference to technology) is defined as any interaction with a respondent which results in collecting information in order to make an inference about the respondent.

Given this definition, there are many ways of making innovative items of assessment when delivered by a computer. One organisational scheme describes innovative characteristics for computer-administered items, such as technological enhancements of sound, graphics, animation, video or other new media incorporated into the item stem, response options or both (Parshall, Davey, Pashley, 2000, p. 141). However, there are other numerous classification possibilities, including how items function. For some innovative formats, students can, for example, “click” on graphics, drag or move objects, reorder a series of statements or pictures, or construct a graph or some other presentation. Innovation does not necessary have to be based on one single item, but on the way items flow, as in the case of branching through a changing series of items contingent on an examinee’s responses.

Much of the literature on item types is concerned with innovations of the observation – the stimulus and response (or cause and consequence) – and the focus is on the assessment of the degree of construction versus selection, or constraint versus open possibilities, in the response format. Certain characteristics are common to most constructed-response and performance formats.

First, and perhaps most obvious, these alternative formats require an examinee to supply, develop, perform or create something. And, typically, these tasks tend to be more demanding to the examinee than classical multiple-choice items. They often involve real problems that people of a comparable age and status may encounter in everyday life, such as asking schoolchildren to calculate from a grocery store purchase, or for secondary schoolchildren to complete a driver’s license application or examine an insurance policy. These tests are usually scored by comparing and contrasting an examinee’s responses to some developed criteria, sometimes with lengthy descriptions called “rubrics”.

The so-called open-ended items cover a lot of territory; however, organising schemes for the degree of constraint and other measurement aspects regarding items can be helpful (Bennett, 1993, p. 14).

One potential limitation for realising the benefits of computer-based assessments comes in designing questions and tasks with which computers can effectively interact (for example, including scoring and score reporting), while still gathering meaningful measurement evidence. The question type currently dominating large-scale computer-based testing and many e-learning assessments is the standard multiple-choice question which generally includes a question followed by a small set of responses

from which students are expected to select the best choice. This type of a task is easily scored by a variety of electronic means and offers some attractive characteristics as an assessment format. However, if e-learning authors adopt only this format as the main assessment format in this field, many potentials of computer-based assessment for qualitative and embedded assessment could be lost.

According to some researchers, ubiquitous multiple-choice testing sometimes encourages “poor attitude toward learning and incorrect conclusions about its purpose ... for example that there is only one right answer, that the right answer resides in the head of the professors or test authors, and that the job of a student is to get the answer by guessing” (Bennett, 1993, p. 15).

Movements toward authentic assessment, alternative assessment, performance assessment, dynamic assessment, portfolio systems, constructed responses, higher-order assessment and other approaches favouring richer assessment tasks are often based on consequential validity arguments about deleterious effects on teaching and learning of narrow assessments in the classroom (Osterlind, 1998). Some cognitive theorists argue that the multiple-choice format presumes, often without sufficient basis, that complex skills can be decomposed and decontextualised. Moreover, some critics maintain that in practice. This format relies on well-structured problems with algorithmic solutions and that in theory. In addition, it relies on a view of learning that knowledge is an additive rather than integrative part of developing knowledge structures (Glaser, 1991).

Potential use and constraints of computer-based assessment

Objectivity and standard consistency. Computers will always “follow” the rules of assessment built into their programs. However, in traditional “manual” assessment, subjectivity may interfere.

Automatic, prompt and detail feedback to all students. This is not possible to achieve with “manual” assessment with a large number of students.

Informative feedback for the examiner. A computer can note details of a student’s progress assessing all the questions, wasted time, history of attempts and all the grades while studying. A group feedback can be given in a form of messages placed on discussion forums. CAA improves accuracy in both testing and grading.

Saving time while grading. A student’s grades can be directly sent to the student’s portfolio, which is not possible to do in a manual grading system.

Self-assessment at a time determined by students, at a pace that is suitable for them and whenever they are ready. This is important for students who are employed.

The use of multimedia. The key element of CAA is its ability to involve graphics as part of a question and/or answer. Graphics, such as photos, diagrams, maps, musical partitions, equations and others, can be made and presented. Other types of multimedia, such as audio, video and animation, can be used in order to get excellent effects.

Computer-based online testing can provide prompt feedback from a computer or a lecturer. Tests available on demand enable lecturers and students flexibility in taking exams whenever it suits them. With this convenience at hand, at any time and any place, students can assess their knowledge, reanalyse their results and use them in further learning. The online test results can point out the constraints to lecturers. The use of assessment tools can help lecturers save time, since most of the test questions are automatically specified and students' results can be revised through different report types. On the other hand, students can benefit from receiving results and feedback immediately after exams, which can motivate and encourage them for further learning.

2. Research methodology

For the purpose of this work, a research has been made with the aim of examining the students' satisfaction with a distance learning system for knowledge assessment, and the advantages that this system offers to professors.

The empirical data for this research were gathered and processed by the following methods. A comparative method was used for analysing the grades of the students at the Faculty of Management from the English preliminary exam. The same group of 72 students took this exam in a classical way and in the "Moodle" system for distance learning. A questioning method was used to gather information regarding the students' attitudes about taking the exam in a distance learning system. The instrument for gathering information was a questionnaire with 23 questions.

3. Results and discussion

During this research, we had to determine the students' results achieved by taking the exam in a classical way and in a distance learning system, and the result showed that more than half of the examinees (61%) got the same grade in both ways, 20.8% of students did better in the distance learning system and 18.1% got better grades in the classical exam. The received results of taking the exam in a classical way show the average grade 7.90, while it is 7.94 in the distance learning system.

The T-test analysis shows that there are no statistically significant differences in the grades ($p=0.63$). Based on these results, we can conclude that most students (61%) got the same grade at both types of exams, and that there are no statistically significant differences between those two types of exams ($C=0,88$, $\alpha=0,00$), meaning that an examination type (classical or distance learning system) does not influence the results achieved by the students.

Table 1: Students' results achieved by taking the exam in a classical way and in a distance learning system

	<i>Frequency (f)</i>	<i>f%</i>	<i>Cumulative f%</i>
Lower grades	13	18.1	18.1
Same grades	44	61.1	79.2
Higher grades	15	20.8	100.0
Total	72	100.0	

The majority of the students (63%) finds this knowledge assessment less stressful, 18% claims it is not less stressful and 19% of the students remained indecisive. Further research examined the relation between the year of study of the students and their attitude if the knowledge assessment in a distance learning system is less stressful. Although we came to the result that only 33.3% of first-year students consider knowledge assessment in the distance learning system less stressful, we confirmed that most second-year students (73.9%) and third-year students (75%) agree with this statement. In addition to these findings, a small number of first-year students (33.3%) remained indecisive concerning this question and marked the answer "I don't know". Moreover, it should be considered that the first-year students find everything still new at the faculty, and that the concept of taking exams is stressful to them, so they cannot easily see the difference between classical exams and a distance learning system. They also cannot see the advantages of such a system.

Table 2: Stress in knowledge assessment in the distance learning system

			<i>Year of study</i>			<i>Total</i>
			<i>1st</i>	<i>2nd</i>	<i>3rd</i>	
Stress	Yes	Count	7	17	21	45
		%	33.3%	73.9%	75.0%	62.5%
	No	Count	7	4	2	13
		%	33.3%	17.4%	7.1%	18.1%
	Don't know	Count	7	2	5	14
		%	33.3%	8.7%	17.9%	19.4%
Total		Count	21	23	28	72
		%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Remark: $\chi^2 = 12.09$, $N = 72$, $df = 4$, $\alpha = 0.02$

Regarding the relation between the grades and the examinees and their attitude if this kind of knowledge assessment is less stressful, the result analyses show that there are statistically significant differences between the students' grades (the differences are significant at the level $p=0.00$). In relation to the attitude if this kind of knowledge assessment is less stressful, the students with lower grades in this type of assessment became polarised. 53.8% of the students from this group find these types of examinations less stressful, and a little less than half (46.2%) does not find it less stressful. Students who got the same grades at both types of exams said that a distance learning system is less stressful (59.1%). Only 9.1% of the students from this group considered it less stressful, whereas a number of students (31.8%) remained undecided. The majority of students (80%) who got higher grades in these exams find it less stressful, whereas only 20% of them do not find it less stressful. The results of this analysis show that all three groups of students agree that a distance learning examination is less stressful than classical examinations. On the other hand, as it was expected, students who got lower grades at these examinations than other two groups of students said that this type of examination was not less stressful. We can assume that one of the reasons why students from this group got lower grades was the fact that for the majority of them this way of examination was very stressful. However, it is clear that students who got the same grades at both types of examinations remained indifferent and marked the answer "I don't know".

Since the subject of this research is also the empirical study of the students' satisfaction with the use of distance learning knowledge assessment, we found it necessary to ask the students to rate their satisfaction on a scale from 1 to 5, where 1 means "not satisfied" and 5 "satisfied". The average mark for the distance learning system was 4.03. The majority of the students (81.9%) marked this system positively.

When examining the relation between the year of study of the examinees and their satisfaction with a distance learning system, the analyses show that there are statistically significant differences among the students from different years (the differences are significant at the level $p=0.02$). The third-year students gave the best marks to the distance learning system, and their average mark is 4.39. The average mark of the second-year students is 4.22, whereas the first-year students gave the worst marks, whereby the average mark is 3.33. Statistically speaking, there is only the difference at the level $p<0.05$ between the first-year students on the one hand and the second- and third-year students on the other. These results lead us to the conclusion that older, and thus more mature, students are more interested in new informational techniques and new types of knowledge assessment. On the other hand, it was expected that the first-year students should fully adapt to a distance learning system, since the whole concept of studying is completely new to them.

Regarding the relation between the examinees' grades and their satisfaction with a distance learning system, the results of the analysis show the presence of statistically significant differences between the students' grades (the differences are significant at the level $p=0.00$). As it can be seen in the graph, students who got lower marks in

the distance learning system than in the classical examination gave lower marks to this system with the average mark of 3.08. Students who got the same grades in both examinations gave the distance learning system the average mark of 4.14. The majority of students from this group (56.8%) is partially satisfied with the distance learning system (they gave it 4), and none of the examinees from this group said that he or she was not satisfied with this system, and did not give 1.

Table 3: Relation between the examinees' grades and their satisfaction with a distance learning system

			Grades			Total	
			Lower	Same	Higher		
Overall satisfaction	1	Count	3	0	0	3	
		%	23.1%	0.0%	0.0%	4.2%	
	2	Count	2	1	0	3	
		%	15.4%	2.3%	0.0%	4.2%	
	3	Count	2	5	0	7	
		%	15.4%	11.4%	0.0%	9.7%	
	4	Count	3	25	7	35	
		%	23.1%	56.8%	46.7%	48.6%	
	5	Count	3	13	8	24	
		%	23.1%	29.5%	53.3%	33.3%	
	Total		Count	13	44	15	72
			%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Remark: $\chi^2=25.31$, $N=72$, $df=8$, $\alpha=0.00$

While analysing the relation between the students' grades and their attitude if they would agree to be distance learning students and were in the position to start their studies now, we got the results that showed the presence of a statistically significant difference between the students grades (the differences are significant at the level $p=0.02$). Most students who got lower grades in the distance learning system (53.8%) claimed they would not agree to be distance learning students. The answers of students who got the same grades are somewhat different, and there is an interesting thing that most of them (43.2%) told they would like to be distance learning students, whereas 20.5% of them would not like to study in that way. Only 6.7% of students who got better grades in the distance learning system would not like to be distance learning students.

It is interesting that in this analysis more students who got the same grades in both examinations (43.2%) would like to study in this system than students (33.3%) who got better grades in this system. It is also interesting that students who got lower

grades (30.8%) and those who got better (33.3%) equally expressed a wish to be distance learning students. On the other hand, it was predictable that more than half of students (53.8) who got lower grades in the distance learning system are categorically against this type of learning.

In addition to the thesis that most students are satisfied with the possibilities that a distance learning system offers, the results show that more than half of the students (63%) finds distance learning knowledge assessment more interesting and attractive, whereas only 15% of them does not think so. The majority of the students (90%) considers a distance learning system easy for use. Almost all the students agree that seeing their results immediately after completing an exam in a distance learning system is a real benefit (90% of them agree with this) and that the system points out their mistakes (88% agree with this).

Only 3% of the students find self-assessment tests in a distance learning system not useful, 39% of them find them of little use, whereas more than half of them (58%) believe they would be of great use for further education. Finally, we should not neglect the information that 53% of the students said they would like to have their next knowledge assessment done in a distance learning system and only 24% said they would like to be distance learning students if they were about to start their studies.

The analysis shows that the majority of the students (65%) believes that the professors' subjective attitudes are eliminated in a distance learning system, 24% remain undefined and only 11% does not agree with this statement.

Many students find this system more objective than classical examinations. It is important to emphasise that professors have no influence on the assessment and their subjective attitudes cannot influence grades, which means that the same rules apply to all students.

4. Conclusion

The research results show the students' satisfaction with a distance learning knowledge assessment system. Although students, on average, showed the same results in both assessments, more of them find the distance learning system less stressful, more interesting and attractive, since it eliminates the possibility of cheating and is easy to use. The students also find it important that they can see the time left for doing the test at all time, the fact they get the results immediately after completing the test and that they can see their mistakes. We assume that all those reasons encouraged the students to say that they would like to have their next knowledge assessment in this system and that they would like to be distance learning students if they could.

The aim of this research, only from the viewpoint of knowledge assessment, was to determine the validity of introducing a distance learning system. At the same time, the research results create possibilities for further research in this area. Due to the sample

limitations, these research results are only hypothetical. If they lead to further research studies, our aim would be fulfilled. The next step would be to examine the validity and efficacy of distance learning with the experimental-comparative method. Two similar groups of students would be determined (according to their gender, knowledge, psychological characteristics and intelligence). One group of students would be a control one and they would work in a classical way. The other, experimental group of students would spend one term working in a distance learning system. After the experiment, knowledge assessment would take place and this assessment would be done:

- immediately after lectures,
- a month after the end of lectures,
- six months after the end of lectures,
- a year after the end of lectures.

That would enable us to empirically determine the permanence of knowledge received in a distance learning system as opposed to classical teaching methods. If it proves that knowledge acquired in a distance learning system is more permanent than knowledge acquired in a classical teaching method, the research can result in introducing distance learning in the overall teaching process at the Faculty of Management, at first, and later at other educational institutions. This would mean that students would have their lectures organised with the help of a distance learning system.

Mag. Ristić Igor, dr. Radosav Dragica

Preverjanje znanja s sistemi za elektronsko izobraževanje

Avtorja sta preko rezultatov raziskave pokazala, kako pomembno je, da v današnje izobraževalne trende v Srbiji kot enega od sodobnih izobraževalnih procesov vključijo sistem elektronskega izobraževanja. Namen raziskave je bil preučiti možnosti in prednosti elektronskega izobraževanja z vidika preverjanja znanja glede na klasične načine ocenjevanja. Ena od največjih pomanjkljivosti v tradicionalnih metodah izobraževanja je nujna prisotnost na kraju poučevanja. Druga velika težava je v tem, da je izobraževanje prilagojeno povprečnemu študentu, s tem pa so prikrajšani tisti, ki ne sodijo v to kategorijo, saj je učni proces zanje prepočasen ali prehit.

S širitvijo uporabe računalnikov in interneta so se razvile nove tehnike izobraževanja, ki jim skupaj pravimo e-učenje (e-learning) in s katerimi se navedene težave uspešno premagajo. LMS (Learning Management Systems) omogoči uporabo vmesnika, ki temelji na spletu, in na splošno podpira širok spekter dejavnosti, saj vključuje forume, elektronsko učno gradivo, naloge, teste za ocenjevanje znanja, raziskave/ankete ipd.

Velika fleksibilnost e-izobraževanja ima precejšnjo prednost pred tradicionalnimi oblikami izobraževanja, saj spodbuja ustvarjalnost in vpliva na zadovoljstvo uporabnikov, to pa povečuje učinkovitost tovrstnega izobraževanja. Vendar pa so raziskovalci

prepričani, da ni bistvenih razlik v dosežkih študentov, ki uporabljajo spletno učenje, in tistimi, ki se učijo po tradicionalnih učnih metodah, pa tudi, da nekatere spletne metode le vodijo k boljšim rezultatom. Računalniški spletni testi lahko zagotovijo pravočasne povratne informacije, bodisi s strani računalničarja ali pa predavatelja.

Testi, dostopni na zahtevo, omogočajo predavateljem in študentom prožnost pri izpitih, da jih slednji opravijo, ko jim najbolj ustreza. Glede na to imajo študenti priložnost, da presodijo svojo pripravljenost, ponovno analizirajo svoje rezultate in jih uporabijo pri nadaljnjem učenju. Predavatelje pa lahko podatki iz spletnih testov pravočasno opozorijo na pomanjkljivosti v znanju študentov in na učna področja, ki jim je treba posvetiti več pozornosti. Uporaba orodja za ocenjevanje lahko predavateljem pomaga prihraniti čas, saj se večina testnih vprašanj samodejno označi in rezultate študentov je mogoče opazovati preko različnih vrst poročil. Po drugi strani pa je za študente prednost, ker dobijo rezultate in povratne informacije takoj po opravljenem izpitu, kar jih lahko motivira in spodbuja k nadaljnjemu učenju. Izvedli smo raziskavo, katere namen je bil preučiti zadovoljstvo študentov z izobraževanjem na daljavo in ocenjevalnimi testi, pa tudi koristni, ki jih tak sistem nudi profesorjem.

V vzorec so bili vključeni študentje Fakultete za menedžment. Skupina 72 študentov je opravljala kolokvij iz angleškega jezika na klasičen način in preko sistema na daljavo "moodle". S primerjalno metodo smo analizirali ocene, ki so jih študenti dobili pri obeh načinih opravljanja izpita, z metodo poizvedovanja (anketiranja) pa so bili zbrani podatki o odnosu študentov do preverjanja znanja s pomočjo sistema za izobraževanje na daljavo.

Rezultati so pokazali, da je več kot polovica anketirancev dobila enako oceno pri obeh vrstah izpita. Rezultati t-testa na parnih vzorcih niso pokazali statistično pomembne razlike v dobljenih rezultatih pri testiranju znanja študentov z uporabo konvencionalnih metod oz. preko sistema za izobraževanje na daljavo ($p = 0,63$).

Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da način preverjanja znanja (običajni ali z uporabo izobraževanja na daljavo), ne vpliva na rezultate, ki jih študenti dosegajo, tj. ne vpliva na njihove ocene. Velika večina vprašanih meni, da je e-sistem preverjanja znanja manj stresen. Ko gre za razliko med dobljenimi ocenami in njihovim stališčem glede tega, ali je preverjanje znanja v okviru e-sistema manj stresno, rezultati analize kažejo, da obstajajo statistično pomembne razlike med obojima.

Poleg tega so v okviru raziskave študentje na lestvici od 1 do 5 ocenjevali, kako zadovoljni so s tovrstnim preverjanjem znanja, pri čemer je ocena 1 označevala izjavo "Nisem zadovoljen," ocena 5 pa "Zadovoljen sem." Povprečna ocena, s katero so študenti ocenili sistem izobraževanja na daljavo, je 4,03 oz. velika večina študentov je pozitivno ocenila opravljanje izpitov na ta način. Ko smo raziskovali vpliv letnika študija na zadovoljstvo anketirancev s sistemom izobraževanja na daljavo, so rezultati analize pokazali, da obstajajo statistično značilne razlike med študenti različnih starosti in da so študenti 3. letnika najboljše ocenili sistem izobraževanja na daljavo. Ko gre za razliko med ocenami študentov, pridobljenimi na izpiti, in njihovim zadovoljstvom s sistemom za izobraževanje na daljavo, rezultati analize kažejo, da obstajajo statistično pomembne razlike med obojima.

Rezultati so pokazali, da so študenti v glavnem zadovoljni z možnostmi, ki jih ponuja sistem za izobraževanje na daljavo, in več kot polovica študentov (63%) meni, da je preverjanje znanja preko sistema za izobraževanje na daljavo bolj zanimivo in privlačno. Veliki večini študentov se zdi sistem izobraževanja na daljavo enostaven za uporabo. Skoraj vsi anketiranci se strinjajo, da jim veliko pomeni, ker lahko prek tega sistema vidijo svoje rezultate takoj po izpitu in ker jim sistem takoj pokaže njihove napake. Več kot polovica študentov si želi, da bi bilo v bodoče vse preverjanje znanja preko sistema izobraževanja na daljavo.

Analiza je pokazala, da velika večina študentov meni, da je subjektivno stališče profesorjev odpravljeno pri testiranju znanja preko sistema izobraževanja na daljavo. Kot dodatek k temu mnenju lahko izpostavimo dejstvo, da pri takšnem sistemu preverjanja znanja profesorji sploh nimajo nobenega vpliva na pregled in ocenjevanje testov. V tem primeru ne more priti do napake pri pregledovanju ali da bi subjektivni odnos profesorjev vplival na izid ocenjevanja, saj za vse študente veljajo enaka pravila.

Čeprav je bil namen raziskave, da samo s stališča preverjanja znanja potrdi upravičenost uvedbe sistema za elektronsko izobraževanje, rezultati te študije odpirajo možnosti za nadaljnje raziskave na tem področju. Naslednji korak pri preučevanju te teme bi bil, da se z eksperimentalno-primerjalno metodo ugotovi veljavnost in učinkovitost sistemov za izobraževanje na daljavo. To bi ugotavljali z dvema uravnoteženima (glede na spol, znanje, psihološke značilnosti, sposobnosti) skupinama študentov. Ena skupina bi bila kontrolna, z njo bi delali na klasičen način. Druga, eksperimentalna skupina študentov bi en semester ali trimester enako učno gradivo usvajala preko sistema izobraževanja na daljavo. Po končanem poskusu bi preverili znanje v obeh skupinah:

- takoj po zaključku obravnave,*
- en mesec po koncu pouka,*
- 6 mesecev po koncu pouka,*
- eno leto po koncu pouka.*

Tako bi bilo mogoče empirično ugotoviti trajnost znanja, ki se pridobi s pomočjo sistema za izobraževanje na daljavo, in ga primerjati s tistim, ki je bilo pridobljeno v klasičnem izobraževanju.

REFERENCES

1. Bennett, R.E. (1993). On the Meaning of Constructed Response. In R.E. Bennett, Ward, W.C. (Ed.), *Construction versus Choice in Cognitive Measurement: Issues in Constructed Response, Performance Testing, and Portfolio Assessment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-27
2. Bernard, R.M. et al. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A metaanalysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), pp. 379-439.
3. Cheng, I., Basu, A., Goebel, R. (2009). Interactive multimedia for adaptive online education. *Multimedia, IEEE*, 16(1), pp. 16-25.
4. Fortune, M.F., Shifflett, B., Sibley, R.E. (2006). A comparison of online (high tech) and traditional (high touch) learning in business communication courses in Silicon Valley. *Journal of Education for Business*, 81(4), pp. 210-214.

5. Glaser, R. (1991). Expertise and Assessment. In M.C. Wittrock & E.L. Baker (Eds.), *Testing and Cognition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
6. Herman, T., Banister, S. (2007). Face-to face versus online coursework: A comparison of costs and learning outcomes. *Contemporary Issues in Technology Education*, 7(4), pp. 318–326.
7. Koory, M.A. (2003). Differences in learning outcomes for the online and F2F versions of “An Introduction to Shakespeare”. *Journal for Asynchronous Learning Networks*, 7(2), pp. 18–39.
8. Moreno, R., Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), pp. 309–326.
9. Osterlind, S.J. (1998). *Constructing Test Items: Multiple-Choice, Constructed-Response, Performance, and Other Formats*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher
10. Parshall, C.G., Davey, T., Pashley, P.J. (2000). Innovative Item Types for Computerized Testing. In W. Van der Linden, Glas, C. A. W. (Ed.), *Computerized Adaptive Testing: Theory and Practice*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher, pp. 129–148
11. Tallent-Runnels, M.K., Lan, W., Cooper, S., Ahern, T.C., Shaw, S.M., Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research* 76(1), pp. 93–135.
12. Warren, L.L., Holloman, H.L. (2005). On-line instruction: Are the outcomes the same? *Journal of Instructional Psychology*, 32(2), pp. 148–150.
13. Weber, J.M., Lennon, R. (2007). Multi-course comparison of traditional versus web-based course delivery systems. *The Journal of Educators Online*, 4(2), pp. 1–19.

*Igor Ristić, M.A., (1974), Faculty of Management, Sremski Karlovci, Serbia.
Address: Dušana Vasiljeva 20, Novi Sad, Serbia
E-mail: risticig@famns.edu.rs*

*Dragica Radosav, Ph.D., (1960), Faculty of Technical Sciences “Mihajlo Pupin”, Zrenjanin, Serbia.
E-mail: radosav@fzr.uns.ac.rs*

Dr. Slavko Cvetek

Teorija konstruktivne poravnave in implikacije za visokošolski kurikulum

Pregledni znanstveni članek

UDK 378.016+378.018

KLJUČNE BESEDE: konstruktivna poravnava, visokošolski kurikulum, oblikovanje predmetov, predvideni učni izidi, SOLO taksonomija, optimiranje

POVZETEK – Kljub spremembam tradicionalnega transmisijskega pogleda na visokošolski kurikulum glede konstruktivističnega pojmovanju učenja oziroma študija ostaja še zmeraj ključno vprašanje oblikovalcev študijskih programov, kako zagotoviti, da bodo študenti, ko bodo diplomirali, znali to, kar želimo, da znajo. Teorija konstruktivne poravnave temelji na dveh ključnih načelih: na konstruktivističnem pojmovanju učenja in na poravnavi pri oblikovanju poučevanja in ocenjevanja znanja. Avtor opiše ključna načela teorije konstruktivna poravnave in proces oblikovanja konstruktivno poravnane kurikuluma ter ugotavlja, da poteka razvoj visokošolskega kurikuluma v izobraževalnih sistemih visoko razvitih družb vedno bolj v smeri, ki jo je načrtala teorija konstruktivne poravnave. Na osnovi ugotovitev pregleda manjšega števila naključno izbranih učnih načrtov predmetov novo akreditiranih študijskih programov avtor ugotavlja, da ti večinoma niso poravnani, to je, da so v neskladju z načeli konstruktivne poravnave, kot tudi z načeli na izidih utemeljenega izobraževanja. Avtor ugotavlja, da je čas, da se univerze in visokošolske ustanove v Sloveniji odzovejo na spremenjene razmere in optimirajo svoje delovanje na način, da ustvarjajo pogoje za optimalno učenje (študij) svojih študentov, kar lahko storijo z upoštevanjem načel konstruktivne poravnave.

Review scientific paper

UDC 378.016+378.018

KEYWORDS: constructive alignment, higher education curriculum, course design, intended learning outcomes, SOLO taxonomy, optimisation

ABSTRACT – Despite the changes of the traditional transmission view of the higher education curriculum in the direction of constructivist view of learning, the key questions for designers of courses and study programmes is still how to ensure that students, when they graduate, know what we want them to know. The theory of constructive alignment is based on two key principles: a constructivist conception of learning, and alignment of teaching and assessment. The author outlines the key principles of Biggs' theory and the process of designing a constructively aligned curriculum, and finds that the development of a higher education curriculum in highly developed countries and their educational systems goes in the direction that was set by the theory of constructive alignment. The author then presents some key findings from his review of a small number of randomly selected courses of newly accredited study programmes. As the author finds, most of the reviewed courses are not "aligned", that is, they are inconsistent with the principles of constructive alignment, as well as with the principles of outcome-based learning.

1. Uvod

V zadnjih desetletjih se je pogled na visokošolsko izobraževanje ter vlogo univerze v družbi močno spremenil. Povečal se je nadzor držav nad izobraževalno dejavnostjo visokošolskih ustanov (npr. skozi postopke akreditacije in zagotavljanja

kakovosti, merjenje učinkovitosti ipd.), hkrati pa se je zmanjšal delež javnih sredstev, namenjen visokoškolskemu izobraževanju. Pojavili so se novi koncepti in izrazi, kot so modularizacija (študijskih programov), kompetence in učni izidi, prenosljive spretnosti, prehodnost in zbrani krediti, učinkovitost, dodana vrednost, zaposljivost ipd., ki kažejo na vse bolj tržno usmerjenost visokošolskega izobraževanja in dejstvo, da je postal visokošolski kurikulum predmet refleksije in javnega interesa (Lyotard, 1984; Beck, 1986; Barnett, 1992, 2000; Duke, 1992). Spremenil se je tudi pogled na pedagoško dejavnost visokošolskih učiteljev, za katero postaja značilen premik od "poučevanjske paradigme", v kateri je poučevanje razumljeno predvsem kot prenos spoznanj, pridobljenih z raziskovanjem, k "učenski paradigmi", v kateri študent (učeci se) prevzema odgovornost za svoje učenje oziroma študij na osnovi eksplicitno oblikovanih učnih izidov in jasne povezave z ocenjevanjem doseženega znanja (Barr in Tagg, 1995). Naraščajoče zahteve po "znanstvenosti" (ang. scholarship) visokošolskega poučevanja (Boyer, 1990; Felder, 2000) so v marsičem spremenile tradicionalni pogled na oblikovanje visokošolskega kurikuluma (to je predmetov in programov v visokem izobraževanju), za katerega postaja vse bolj značilna integracija teoretičnega in praktičnega znanja (Jarvis idr., 1998), reflektivni način razmišljanja (Schön, 1983), konstruktivistično pojmovanje učenja (Brooks in Brooks, 1993) in poudarek na kompetencah in pričakovanih učnih izidih (Spady, 1994; Adams, 2004). Med koncepti in modeli oblikovanja visokošolskih študijskih programov, ki izhajajo iz takšnega (konstruktivističnega) pojmovanja, je v zadnjem desetletju zbudil precejšnjo pozornost koncept (v uporabi sta tudi izraza teorija in model) konstruktivne poravnave (Biggs, 1996, 1999, 2002, 2003; Biggs in Tang, 2007), ki danes velja za enega najbolj vplivnih konceptov v visokem izobraževanju (Houghton, 2004; Brabrand, 2007 idr.).

2. Načela teorije konstruktivne poravnave in proces oblikovanja konstruktivno poravnane kurikuluma

Kot je splošno znano, velja za najčistejši in najpreprostejši pristop k oblikovanju predmeta ali učne enote v izobraževalnem programu ta, ki ga je v svoji teoriji kurikuluma že pred več kot pol stoletja opisal Tyler (1949, str. 1) in izhaja iz štirih osnovnih vprašanj:

- Z kakšne izobraževalne cilje naj si šola prizadeva?
- Kakšno izobraževalno izkustvo lahko zagotovi, da bodo ti cilji doseženi?
- Kako lahko to izobraževalno izkustvo učinkovito organiziramo? in
- Kako lahko ugotovimo, ali so ti cilji doseženi?

Ta pristop se je v visokoškolskem izobraževanju v Evropi in svetu ohranil vse do danes, saj so "nosilni" elementi učnih načrtov predmetov tako imenovanih bolonjskih študijskih programov praktično enaki: cilji in predvideni učni izidi, vsebina, metode poučevanja in učenja ter načini preverjanja in ocenjevanja znanja. Prav tako pa je

tudi znano, in ugotovitve raziskav potrjujejo, da prihaja v učnih načrtih predmetov in študijskih programov pogosto do neskladja med cilji oziroma izidi in vsebino ali med cilji/izidi oziroma vsebino in načini ocenjevanja (npr. Gibbs, 1992; Ramsden, 2003; pri nas Marentič-Požarnik, 1997; Skela, 2001; Cvetek, 2002, 2008 idr.). Zdi se, da ostaja ključno vprašanje načrtovalcev študijskih programov in predmetov po več kot pol stoletja še vedno isto: Kako zagotoviti, da bodo študenti, ko bodo diplomirali, znali to, kar želimo, da znajo?

Teorija konstruktivne poravnave (ang. *constructive alignment theory*) se v osnovi navezuje na predvidene učne izide v učnih načrtih predmetov študijskih programov in na kriterije za ocenjevanje znanja študentov. Teorija (v uporabi sta tudi izraza *concept in model*) temelji na dveh med seboj povezanih oziroma soodvisnih načelih, in sicer na konstruktivističnem pojmovanju učenja oziroma študija in na poravnavi (ang. *alignment*) pri oblikovanju (ang. *design*) poučevanja in ocenjevanja znanja (Biggs in Tang, 2007, str. 52). Kot razlagata avtorja, "konstruktivno" pri tem pomeni, da študenti skozi ustrezne (relevantne) učne aktivnosti gradijo pomen oziroma znanje, "poravnava" pa se nanaša na situacijo, v kateri so poučevalnougčne aktivnosti ter naloge za ocenjevanje znanja poravnane s predvidenimi učnimi izidi. Kot vemo, je poravnost med cilji, vsebino in ocenjevanjem znanja določenega predmeta ali učne enote tudi eno od ključnih načel na izidih utemeljenega učenja (ang. *outcome-based learning*), vendar s to razliko, da, medtem ko na izidih utemeljeno poučevanje ne pove, na kak način naj bo poravnava dosežena, teorija konstruktivne poravnave to pove (prav tam).

Skladno s teorijo konstruktivne poravnave vsebuje proces oblikovanja konstruktivno poravnane kurikuluma v osnovi tri korake, in sicer definiranje predvidenih učnih izidov, izbiranje poučevalnougčnih aktivnosti poučevanja in izbiranje nalog za ocenjevanje znanja študentov. Predvidene učne izide (PUI) lahko oblikujemo na ravni ustanove, študijskega programa in predmeta oziroma učne enote. Na ravni ustanove so to predvsem generična znanja oziroma usposobljenosti, ki so skupni vsem diplomantom ne glede na področje študija (npr. kritično razmišljanje, logično sklepanje, sposobnost komuniciranja, timsko delo ipd.). Na ravni študijskega programa predstavljajo PUI po svojem bistvu razloge za uvedbo programa, medtem ko so na ravni predmeta oziroma učne enote PUI izjave o tem, kaj bi morali biti študenti po koncu poučevanja oziroma učenja/študija pri tem predmetu (učni enoti) zmožni početi, česar pred tem niso bili. Za razliko od ciljev (ang. *aims, objectives*), ki izhajajo iz predmeta, izhajajo PUI izključno iz študenta. Splošni glagoli, kot so znati, razumeti, se zavedati ipd., ki se običajno uporabljajo pri opisovanju ciljev, tukaj ne zadoščajo, ker ne sporočajo stopnje razumevanja oziroma izvedbe (ang. *performance*), ki je potrebna, da bi bil PUI dosežen. Bistveni kriterij dobro napisanega PUI je, da bo študent, potem ko bo videl zapisani izid, vedel, kaj mora narediti in kako dobro naj to naredi, da bo dosegel izid, kar pa je mogoče le, če so v opisih PUI uporabljeni aktivno glagoli, na primer opisati, razložiti, izračunati, uporabiti, oceniti ipd.

Pri oblikovanju PUI si lahko pomagamo s katero od znanih klasifikacij znanj oziroma usposobljenosti, na primer z Bloomovo taksonomijo kognitivnih ciljev

(Bloom, 1956) ali njeno modificirano verzijo (Anderson in Krathwohl, 2001). Za sam koncept konstruktivne poravnave pa se zdi avtorjema bolj uporabna taksonomija strukture opazovanih učnih izidov oziroma tako imenovana SOLO taksonomija (ang. SOLO – Structure of Observed Learning Outcomes), ki sta jo razvila Biggs in Collis (1982; glej tudi Biggs in Tang, 2007, str. 80) in obsega štiri hierarhično povezane stopnje študentovega razumevanja enote poučevanja in učenja oziroma študija, in sicer minimalno razumevanje (študent lahko obravnava le en vidik, npr. našteje, poimenuje), opisno razumevanje (študent lahko obravnava več vidikov, vendar, nepovezano, npr., razvrsti, razloči ipd), integrativno razumevanje (študent razume odnose med več vidiki, npr. lahko uporabi, analizira, povzame, naredi načrt ipd.) in razširjeno razumevanje (študent lahko teoretizira, postavlja domneve, posplošuje, reflektira ipd.).

Pri drugem koraku v procesu konstruktivne poravnave, izbiranju poučevalnouchnih aktivnosti (PUA), gre v osnovi za to, da izberemo takšne aktivnosti poučevanja oziroma učenja, ki ustrezajo prej definiranim izidom. Pri tem je pomembno, da vemo, ali od študentov pričakujemo zgolj deklarativno oziroma teoretično znanje in je študentom prepuščeno, da ga bodo, potem ko bodo diplomirali, spravili v delovanje, ali pa od študentov pričakujemo funkcionalno znanje, to je, da bodo deklarativno oziroma teoretično znanje “spravi v pogon”, na primer skozi izvajanje postopkov, reševanje problemov, dizajniranje zgradb, opravljanje kirurških posegov ipd. Po mnenju avtorjev bi morali vključiti predvsem aktivnosti, ki spodbujajo doseganje višjih ravni znanja (Biggs in Tang, 2007, str. 81).

Pri tretjem koraku konstruktivne poravnave, izbiri nalog za ocenjevanje znanja (NOZ), pa je pomembno zagotoviti, da bomo ocenjevali študentovo doseganje učnih izidov, kar za Biggsa v praksi pomeni uporabo kriterijskega načina ocenjevanja, pri katerem posameznikov rezultat primerjamo z določenimi standardi uspešnosti. Kot predvideva avtor, se bodo glede na dejstvo, da z vidika študentov ocenjevanje vselej definira dejanski kurikulum, študenti v tem primeru učili to, kar od njih “zahtevajo” učni izidi. Tako lahko, na primer, z nalogo esejskega tipa, ki jo lahko študent opravlja tudi doma, spodbujamo oblike učenja, kot je odkrivanje vprašanj, strukturiranje, povezovanje, organiziranje ipd., z objektivnim testom oblike učenja, kot so na primer prepoznavanje, razumevanje, pokritost snovi ipd., z ocenjevanjem izvedbe (npr. praktikum, seminarska predstavitev ali reflektivni dnevnik) pa razvoj veščin, ki so potrebne v resničnem življenju, na primer uporabo, komunikacijske spretnosti, sposobnost refleksije, občutek za relevantnost ipd. (Biggs, 1999, str. 68).

V osnovi torej velja predmet (ali učna enota) za konstruktivno poravnano, ko so jasno opredeljeni predvideni učni izidi, ko so načini ocenjevanja znanja skladni s PUI (in s tem cilji predmeta oz. učne enote) in ko so poučevalnouchne aktivnosti (to je oblike in načini poučevanja in učenja oziroma študija) skladne s PUI in s tem cilji predmeta oziroma učne enote. Na bolj kompleksni ravni pa zahteva, kot trdi Biggs (2003, str. 26), konstruktivna poravnava tudi uravnoteženost med profesionalnimi cilji učiteljev, željami in potrebami študentov ter tudi, kar zadeva psihološko in socialno vzdušje v ustanovi, mora vsaka od teh sestavin delovati v smeri skupnih ciljev,

saj neravnotežje v sistemu vodi k slabemu poučevanju in študiju. V tem smislu lahko soglašamo z Brabrandom (2007), za katerega je teorija konstruktivne poravnave tudi sistemska teorija, ker razume celoten kontekst visokošolskega poučevanja in učenja (študija) kot sistem, ki zaobjema vse dejavnike, ki nanj vplivajo, in njihove medsebojne povezave in vplive.

3. Implikacije teorije konstruktivne poravnave za oblikovanje učnih načrtov predmetov in programov v visokem izobraževanju v svetu in pri nas

Biggs in Tang (2007) ugotavljata, da kljub temu, da je konstruktivna poravnava po svojem bistvu stvar zdravega razuma, večina učnih načrtov predmetov visokošolskih programov ni poravnana. Po mnenju avtorjev je eden glavnih razlogov za to dejstvo, da mnogi visokošolski učitelji še zmeraj razumejo poučevanje kot prenašanje znanja, pri ocenjevanju znanja pa jim je najpomembneje doseči dobro porazdelitev med dobrimi in slabimi študenti, kar najpogosteje dosega z uporabo testov izbirnega tipa, ki pa pogosto ne merijo tega, kar naj bi glede na cilje in predvidene učne izide merili. Pogosto se tudi dogaja, da poizkušajo učitelji predvidene učne izide, ki sodijo v domeno funkcionalnega znanja, dosega s poučevalnouchnimi aktivnostmi, ki sodijo v domeno deklarativnega znanja, na primer tako, da za predvideni učni izid "uporaba" od študentov zahtevajo, da govorijo o uporabi in ne, da bi to (znanje) v resnici uporabili (prav tam, str. 136). Ne glede na zgornje ugotovitve pa se zdi, da poteka razvoj visokošolskega poučevanja (kurikuluma) v Evropi in svetu vse intenzivneje v smeri, ki jo je začrtala teorija konstruktivne poravnave. Kot ugotavljajo avtorji (npr. Boulton-Lewis, 1995; Felder, 2000; Slack idr., 2003; Jackson, 2002; Jackson idr., 2003; Houghton, 2004; Brabrand, 2007; Brabrand in Dahl, 2007; Jenkins in Unwin, n.d.; Teater, 2011) in kot je razvidno iz javno dostopnih (na svetovnem spletu) podatkov o visokošolskih študijskih programih, dajejo načela konstruktivne poravnave teoretsko podlago številnim projektom in pobudam, s katerimi se poizkušajo univerze in visokošolske ustanove v Evropi in svetu odzvati na spremenjene pogoje, v katerih delujejo, na primer program razvoja kurikuluma (http://staff.mq.edu.au/teaching/curriculum_development/), oblikovanje učnih načrtov predmetov in študijskih programov (<http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtlt0022.pdf>; http://www.ntu.ac.uk/cadq/quality/res_learn_teach/58323gp.html), poravnava ocenjevanja z učnimi izidi (<http://teaching.unsw.edu.au/aligning-assessment-learning-outcomes>), uporaba SOLO taksonomije pri ocenjevanju znanja študentov (http://creative.canberra.edu.au/groupwork/documents/Biggs_Solo.pdf). Narava in hitrost sprememb v visokorazvitih družbah in njihovih izobraževalnih sistemih v zadnjih dveh desetletjih (glej uvodno poglavje tega prispevka) so dodaten razlog za prepričanje, da se bo proces (pre)oblikovanja visokošolskih študijskih programov po načelih konstruktivne poravnave nadaljeval.

Izhajajoč iz zgornjih ugotovitev se samo po sebi zastavlja vprašanje, ali poteka razvoj visokošolskega izobraževanja in kurikulumu tudi v Sloveniji v smeri konstruktivne poravnave. Sodeč po dokumentih, ki opredeljujejo formalni okvir visokošolskega izobraževanja v Sloveniji (t.i. bolonjski dokumenti, evropski projekt TUNING, slovenska visokošolska zakonodaja), potem bi lahko odgovorili pritrdilno, saj je zasnovanost visokošolskih programov na kompetencah in predvidenih učnih izidih – to pa je eno ključnih načel konstruktivne poravnave – v samem središču “bolonjskih” reformnih prizadevanj. Vse pa kaže, da temu ni tako, o čemer lahko sklepamo že iz ugotovitev nekaterih ključnih snovalcev bolonjske reforme pri nas v času, ko je ta še potekala (npr. Zgaga, 2009; Zupan, 2009), ugotovitve pa potrjujejo tudi empirični podatki. Kot je pokazal pregled deset naključno izbranih predmetov novoakreditiranih programov ene od slovenskih univerz (Cvetek, 2012), ti niso “poravnani”. Gre predvsem za naslednja neskladja v kurikulumu:

- Opisi ciljev predmetov vsebujejo neustrezne (na poučevanju kot transmisiji utemeljene) glagole in besedne zveze, kot na primer seznaniti študente, podati (posredovati) študentom znanja (ali vsebine), posredovati spoznanja, obdelati (to in to temo) ipd.
- Opisi predvidenih učnih izidov vsebujejo splošne glagole, kot so na primer znati, razumeti, osvojiti (izkazati) znanje, obvladati tehniko ipd., ali pa gre zgolj za naštevane lastnosti in kvalitet, ki naj bi jih imeli študenti, na primer relevantnost, logičnost, izvedljivost, volja za sodelovanje, čut odgovornosti, empatija in spoštovanje ipd.
- V opisih prenesljivih/ključnih spretnosti in drugih atributov gre večinoma za naštevane lastnosti in kvalitet, ki naj bi jih imeli študenti, na primer sposobnost analize in sinteze, sposobnost uporabe znanja v praksi, samostojno delo, ustna in pisna komunikacija, reševanje problemov, sposobnost prilagajanja novim razmeram, sposobnost reševanja konkretnih strokovnih problemov.
- Iz skromnih opisov metod poučevanja (večinoma le tradicionalne oblike, kot so predavanje, seminar, vaje) in ocenjevanja znanja (večinoma le pisni ali ustni izpit) ni mogoče ugotoviti, kako bodo študenti dosegli cilje in učne izide.

Glede na dejstvo, da sta priprava in sprejemanje “bolonjskih” študijskih programov potekala po enotnem postopku in z uporabo vsebinsko enakih obrazcev, lahko kljub majhnemu vzorcu v pregled vključenih predmetov utemeljeno domnevamo, da novoakreditirani visokošolski študijski programi ne izpolnjujejo dveh temeljnih zahtev, ki jih mora izpolnjevati sodoben visokošolski kurikulum – namreč da so učni načrti predmetov (in s tem študijski programi) utemeljeni na predvidenih učnih izidih in notranje ustrezno povezani, to je “poravnani”. To že samo po sebi pomeni potrebo po reviziji in preoblikovanju novo-akreditiranih visokošolskih študijskih programov. Seveda pa je treba najprej premisliti nekatere osnovne predpostavke, na osnovi katerih je v zadnjih desetletjih potekal razvoj visokega šolstva v Sloveniji, še posebej pojmovanje kvalitete in učinkovitosti visokošolskega poučevanja in učenja oziroma študija.

4 Sklep

Nedolgo tega je v svojem pismu akademski skupnosti rektor ene slovenskih univerz zapisal, da je “Bistvena naloga, ki je pred nami, je optimizacija študijskih programov”, podobno pa je izjavil tudi visok uradnik ministrstva, pristojnega za visoko šolstvo, namreč, da morajo “Visokošolski zavodi [morajo] najprej optimirati delovanje” (Delo, 4.10.2012). V času zaostrenih gospodarskih razmer in v luči preteklih reform visokošolskega izobraževanja velja obe zgornji izjavi razumeti predvsem kot napoved varčevanja in zniževanja stroškov, kar v praksi pomeni zmanjšanje števila študijskih programov, neposredne pedagoške dejavnosti visokošolskih učiteljev, sredstev za opremo ipd. Toda na optimizacijo v visokem izobraževanju je mogoče gledati tudi z drugega zornega kota – kot “optimiziranje učenja študentov in s tem družbe nasploh” (Wenger, 2008, str. 3). V tem smislu pomeni optimiziranje visokošolskega izobraževanja predvsem ustvarjanje pogojev, v katerih lahko poteka kakovostno in učinkovito učenje (študij) študentov. Med značilnostmi tako optimi(z)irane univerze so poleg natančno opredeljenih ciljev in predvidenih učnih izidov tudi “skrbno poravnani predmeti, usmerjeni k ciljem programa” (Weiman, b.d).

Zdi se, da je zdaj pravi čas, da se univerze in visokošolske ustanove v Sloveniji odzovejo na spremenjene razmere, v katerih danes opravljajo svoje poslanstvo, in optimirajo svoje delovanje na način, da ustvarjajo pogoje za optimalno učenje (študij) svojih študentov. Kar mora biti skupno optimizacijskim aktivnostim univerz in visokošolskih ustanov, je iskreno prizadevanje za definiranje znanja in uspešnosti študentov na osnovi kriterijev, ki imajo resnični pomen tako za discipline, ki dajejo podlago študijskim programom, kot za potrebe družbe, ki visoko izobraževanje potrebuje in omogoča.

Slavko Cvetek, Ph.D.

The theory of constructive alignment and implications for the higher education curriculum

In recent decades, the traditional transmission view of a higher education curriculum has changed considerably, and it is becoming increasingly characterised by a constructivist conception of learning and a focus on competences and intended learning outcomes. It is true, however, that these changes and characteristics are often not reflected in higher education courses which often abound with inconsistencies and a lack of alignment; for example, between course objectives and content, between content and objectives and the methods of assessment, etc. As it seems, the key question for course (and study programme) designers thus still remains the same: How to ensure that the students, when they graduate, will know what we want them to know? Among the concepts and models of a higher education curriculum and course design which reflect the

new (constructivist, outcome-based etc.) conception of higher education teaching and learning, the theory of constructive alignment attracted much interest of course (curriculum) designers and there are claims it is currently one of the most influential concepts in higher education.

The theory (the terms idea, concept and model are also used) of constructive alignment (Biggs, 1999; Biggs and Tang, 2007) basically relates to intended learning outcomes in higher education courses and study programmes. The theory is based on two interrelated and mutually dependent principles: a constructivist conception of learning and the alignment of teaching and assessment. "Constructive" here means that the students construct meaning (and thus learn) by engaging in appropriate (relevant) teaching/learning activities, whereas "alignment" refers to a situation in which teaching/learning activities and assessment tasks are aligned with the intended learning outcomes. The desired state, that is, the constructively aligned course in a higher education programme is achieved through a process which basically involves three steps:

- defining intended learning outcomes,*
- designing teaching/learning activities, and*
- selecting assessment tasks.*

When defining the intended learning outcomes, it is important that they are written from the students' perspective and that they show the level of understanding which can be achieved by using active verbs (associated with the subjects being taught and the contexts for learning), and an appropriate taxonomy (Bloom's, Anderson & Krathwohl's or the SOLO taxonomy developed by Biggs, 1999). In the selection of teaching/learning activities, it is important that these are aligned with the predefined learning outcomes, and that we include activities that promote the achievement of higher levels of knowledge. In the third step of constructive alignment, the selection of tasks for the assessment of knowledge (ATs), it is important to ensure that we assess student achievement of learning outcomes, which in practice means the application of criterion-based assessment methods.

Biggs and Tang (2007) critically observe that, although constructive alignment is, in essence, a matter of common sense, most higher education courses and study programmes are not aligned. According to the authors, the main reason for this is the still dominant transmission view of teaching. Other obstacles include institutional constraints such as massive use of lectures and objective tests which mainly focus on declarative knowledge while neglecting students' ability to put this (declarative) knowledge to work. Nevertheless, several authors (e.g. Felder, 2000; Brabrand, 2007, Houghton, 2004, Jackson et al., 2003, Jenkins and Unwin, 2011; Teater, 2011) find that the development of higher education curricula in Europe and the world goes in the direction that was set by the theory of constructive alignment, which can also be seen from publicly available (on the Internet) descriptions of higher education courses and study programmes. Examples from universities in highly developed countries suggest that the principles of constructive alignment (and outcome-based education as such) provide a theoretical basis for many curriculum development- and student learning-oriented projects. In addition, the principles of constructive alignment and outcome-based education are being increasingly

used by agencies responsible for quality assurance and the setting of standards in higher education on a national level (e.g. Quality Assurance Agency for Higher Education in the U.K.). The nature and speed of changes in most highly developed societies and their educational systems in the last decade give reason to believe that the process of designing (and redesigning) higher education courses and study programmes on the principles of constructive alignment and outcome-based education will continue.

Based on the aforementioned, a question arises whether the development of the higher education curriculum in Slovenia reflects the above changes and developments. In the last decade, there seems to be a growing awareness among academic staff and administrators that the goals set by the Bologna reform – outcome-based education being one of its key principles – have not been achieved, and that there is a need for another curriculum reform. A brief look into descriptions of newly accredited higher education study programmes (most of them are freely available on websites of respective universities) shows that most of them are not “aligned”, that is, that they are inconsistent with the principles of constructive alignment (and the principles of outcome-based learning). In a recent review of a small number of randomly selected descriptions of higher education courses taught at one of Slovenian universities, it was found that, based on these descriptions, it is often not possible to establish what the student will be expected to know or be able to do at the end of the course. Most common inconsistencies (with the principles of the theory of constructive alignment and the principles of outcome-based learning) that were found in the review include the use of inappropriate (too general, unclear, teaching as transmission-based) verbs, and the use of single words (abilities, characteristics and qualities) instead of statements with clearly defined learning outcomes. These findings suggest there is a need for revision and redesign (reconstruction) of the newly accredited higher education courses in accordance with the principles of constructive alignment and outcome-based learning. The author believes it is time that universities and higher education institutions in Slovenia respond to changed circumstances and optimise their activities by creating conditions for optimised learning of students, which can be achieved by applying the principles of constructive alignment.

LITERATURA

1. Adams, S. (2004). Using Learning Outcomes – A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. Pridobljeno dne 23.02.2012 s svetovnega spleta: http://www.ehea.info/Uploads/qualification/040620learning_outcomes-adams.pdf.
2. Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessment. New York: Addison Wesley Longman.
3. Barnett, R. (1992). Learning to Effect. Buckingham: SRHE and Open University Press
4. Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. Higher Education, 40(4), str. 409–422.
5. Barr, R.B., Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. Change Magazine, 27(6), str. 13–25.
6. Beck, U. (1986). Risk Society: Towards a New Modernity. London: Sage Publications.

7. Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, str. 347–364
8. Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Open University Press.
9. Biggs, J. (2002). "Aligning the Curriculum to Promote Good Learning", *Constructive Alignment in Action: Imaginative Curriculum Symposium*, LTSN Generic Centre. Pridobljeno dne 22.01.2012 s svetovnega spleta: <http://78.158.56.101/archive/palatine/files/1023.pdf>.
10. Biggs, J. (2003). *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives* (Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre). Pridobljeno dne 22.01.2012 s svetovnega spleta: http://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/global_uni/internationalisation/downloads/Aligning_teaching.
11. Biggs, J.B., Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning – the SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
12. Biggs, J., Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3. izd.). Buckingham: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
13. Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
14. Boulton-Lewis, G.M. (1995). The SOLO Taxonomy as a Means of Shaping and Assessing Learning in Higher Education. *Higher Education Research & Development* 14 (2), str. 143–154.
15. Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
16. Brabrand, K. (2007). *Constructive Alignment for Teaching Model-Based Design for Concurrency* (vabljeni referat na konferenci TeaConc'2007). Pridobljeno dne 11.02.2012 s svetovnega spleta: <http://www.itu.dk/~brabrand/teaconc.pdf>.
17. Brabrand, C., Dahl, B. (2007). *Constructive alignment and the SOLO taxonomy: a comparative study of university competences in computer science vs. mathematics*. In Proc. Seventh Baltic Sea Conference on Computing Education Research (Koli Calling 2007), Koli National Park, Finland. CRPIT, 88. Lister, R. and Simon, Eds. ACS. 3–17.
18. Brooks, J.G., Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Curriculum Development. Macquarie University, Learning and Teaching Centre (Assesment Toolkit Resources). Pridobljeno dne 22.08.2011 s svetovnega spleta: http://staff.mq.edu.au/teaching/curriculum_development/
19. Cvetek, S. (2002). Argumenti za prenovu izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika* 53(5), str. 124–143.
20. Cvetek, S. (2008). *Evalvacija programa za izobraževanje učiteljev angleškega jezika na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru*. V: Janez Skela (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem : pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, str. 803–819.
21. Cvetek, S. (2012) *Utemeljitev potrebe po preoblikovanju učnih načrtov predmetov in študijskih programov Fakultete za zdravstvene vede Univerze v Mariboru (neobjavljeno gradivo)*. Univerza v Mariboru, Fakulteta za zdravstvene vede.
22. Duke, C. (1992). *The Learning University: Towards a New Paradigm*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
23. Felder, R.M. (2000). The Scholarship of Teaching. *Chemical Engineering Education*, 34(2), str. 1–4.
24. Gibbs, G. (1992) *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Education Services.
25. Gonzalez J., Wagenaar R. (ur.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Final Report Phase One*. University of Deusto/University of Groningen. Pridobljeno dne 02.04.2010 s svetovnega spleta: <http://www.unideusto.org/tuning/>.
26. Houghton, W. (2004). *Engineering Subject Centre Guide: Learning and Teaching Theory for Engineering Academics*. Loughborough: HEA Engineering Subject Centre. V: *Constructive Alignment – and why it is important to the learning process*. The Higher Education Academy, Engi-

- neering Subject Centre. Pridobljeno dne 14.01.2012 s svetovnega spleta: <http://www.engsc.ac.uk/learning-and-teaching-theory-guide/constructive-alignment>.
27. Jackson, N. (2002). QAA: Champion for Constructive Alignment!. LTSN Generic Centre and University of Surrey. Pridobljeno dne 07.03.2012 s svetovnega spleta: http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource_database/id169_QAA_Champion_for_Constructive_Alignment.
28. Jackson, N., Wisdom, J., Shaw, M. (2003). Using learning outcomes to design a course and assess learning. The Generic Centre: Guide for Busy Academics. York: Higher Education Academy. Pridobljeno dne 07.03.2012 s svetovnega spleta: http://www.ntu.ac.uk/cadq/quality/res_learn_teach/10989.pdf.
29. Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (1998). The Theory and Practice of Learning. London: Kogan Page.
30. Jenkins, A., Unwin, D. (2011). How to write learning outcomes. Pridobljeno dne 19.08.2011 s svetovnega spleta: <http://www.ncgia.ucsb.edu/giscc/units/format/outcomes.html>.
31. Lyotard, J.F. (1984). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Theory and History of Literature, št. 10, Manchester University Press.
32. Marentič Požarnik, B. (1997) Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V: Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje (Zbornik prispevkov, ur. K. Destovnik in I. Matovič), Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, str. 9–18.
33. Ramsden, P. (2003) Learning to Teach in Higher Education, (2nd Ed.). London, New York: Routledge, Falmer.
34. Schön, D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
35. Skela, J. (2001). Usposabljanje bodočih učiteljev angleščine: Kritični prerez sedanje prakse. Andragoška spoznanja, 2, str. 81–6.
36. Slack, F., Beer, M., Armit, G. (2003). Assessment and Learning Outcomes: The Evaluation of Deep Learning in an On-line Course. Journal of Information Technology Education, 2.
37. Spady, W.G. (1994). Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
38. Teater, B.A. (2011). Maximizing student learning: a case example of applying teaching and learning theory in social work education. Social Work Education, 30(5), str. 571–585.
39. Tyler, R.W. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago: University of Chicago Press.
40. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu iz leta 2004 (Uradni list RS, št. 63/2004). Pridobljeno dne 07.07.2012 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200463&stevilka=2875>.
41. Zgaga, P. (2009). Kruta resnica o naši bolonjski reformi, Večer, 28. februar 2009, str. 10–11.
42. Zupan, J. (2009). Kaj je avtonomija univerze? Večer, 11. april 2009, str. 11.
43. Weiman, C. (2006). A new model for post-secondary education, the optimized university, campus 2020: Think piece. University of British Columbia. Pridobljeno dne 01.03.2010 s svetovnega spleta: http://www.cwsei.ubc.ca/resources/files/BC_Campus2020_Wieman_think_piece.pdf.
44. Wenger, G.R. (2008). Partnerships for Public Purposes: Engaging Higher Education in Societal Challenges of the 21st Century. National Center for Public Policy and Higher Education. Pridobljeno dne 07.09.2012 s svetovnega spleta: <http://www.highereducation.org/reports/wegner/wegner.pdf>.

Dr. Slavko Cvetek (1952), izredni profesor za didaktiko angleškega jezika, višji znanstveni sodelavec na Fakulteti za zdravstvene vede v Mariboru.

Naslov: Terčeva 39, Ribniško selo, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 251 47 79

E-mail: slavko.cvetek@uni-mb.si

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 poslati 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 Šilaha. 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@pedagogika-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), it 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 Šilaha. 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 Board or submit your questions to the email address editorial.office@didactica-slovenica.si.