



DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

UDK 371/372
ISSN 0353-1392

2013 letnik 28

2

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. Maja Hmelak,
dr. Jurka Lepičnik Vodopivec | 3 POMEN NEKATERIH ZNANJ, PRIDOBLENIH
MED ŠTUDIJEM, ZA USPEŠNO DELO V VRTCU |
| Dr. Alja Lipavc Oštir,
dr. Branka Čagran,
dr. Saša Jazbec | 21 USPEŠNOST ROMSKIH UČENCEV PRI POUKU
TUJIH JEZIKOV V SLOVENIJI |
| Mag. Liljana Kač,
dr. Majda Pšunder | 38 ODNOS UČENCEV DO ZNANJA IN UČENJA
OBVEZNEGA DRUGEGA TUJEGA JEZIKA |
| Dr. Saša Aleksij Glažar,
dr. Iztok Devetak | 53 POUK NARAVOSLOVJA IN NARAVOSLOVNA
PISMENOST |
| Dr. Joca Zurc | 67 DIDAKTIČNI VIDIKI POUČEVANJA
ZDRAVSTVENE VZGOJE |
| Dr. Daliborka Purić | 81 USPOSOBLJENOST UČITELJEV ZA RAZLAGO
KNJIŽEVNIH DEL |
| Dr. Buba Stojanović | 93 INDIVIDUALIZIRANI POUK PRI OBRAVNAVI
PRAVLJICE |
| Dr. Erna Žgur | 105 MODEL BIVALNE STANOVANJSKE SKUPNOSTI
ZNOTRAJ INSTITUCIONALNE OSKRBE |
| Dr. Polona Tominc | 118 PODJETNIŠKO IZOBRAŽEVANJE TER
PODJETNIŠKA AKTIVNOST V DELU
PODONAVSKE REGIJE |
| Mag. Marija Runić Ristić,
dr. Ilija Čosić,
dr. Smiljana Mirkov | 131 ZAPOSLOVANJE IN USPOSABLJANJE ZA
VODSTVENE POKLICE |
| Dr. Savko Jekić,
dr. Miroљjub Grozdanović,
dr. Dragan Golubović,
dr. Evica Stojiljković | 146 NAČRTOVANJE ERGONOMSKO
OBLIKOVANEGA POHIŠTVA ZA OTROKE |
| Dr. Ana Vovk Korže | 165 UČNI POLIGONI ZA KREPITEV IZKUSTVENEGA
IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNO
PRIHODNOST |

CONTENTS

- Maja Hmelak, Ph.D.
Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D. 3 THE IMPORTANCE OF ACQUIRING CERTAIN SKILLS DURING STUDIES FOR SUCCESSFUL WORK IN THE KINDERGARTEN
- Alja Lipavc Oštir, Ph.D.,
Branka Čagran, Ph.D.,
Saša Jazbec, Ph.D. 21 THE SUCCESS OF ROMA PUPILS IN THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN SLOVENIA
- Liljana Kač, M.A.,
Majda Pšunder, Ph.D. 38 STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS KNOWLEDGE AND LEARNING OF A COMPULSORY SECOND FOREIGN LANGUAGE
- Saša Aleksij Glažar, Ph.D.,
Iztok Devetak, Ph.D. 53 NATURAL SCIENCE EDUCATION AND NATURAL SCIENCE LITERACY
- Joca Zorc, Ph.D. 67 DIDACTIC ASPECTS OF HEALTH EDUCATION
- Daliborka Purić, Ph.D. 81 TEACHERS' COMPETENCES FOR THE INTERPRETATION OF A LITERARY WORK IN TEACHING
- Buba Stojanović, Ph.D. 93 INDIVIDUALISED INSTRUCTION IN TEACHING FAIRY TALES
- Erna Žgur, Ph.D. 105 A MODEL OF A RESIDENTIAL COMMUNITY WITHIN THE INSTITUTIONAL CARE
- Polona Tominc, Ph.D. 118 ENTREPRENEURIAL EDUCATION AND ACTIVITY IN PART OF THE DANUBE REGION
- Marija Runić Ristić, M.A.,
Ilija Čosić, Ph.D.,
Smiljana Mirkov, Ph.D. 131 RECRUITMENT AND EDUCATION FOR MANAGEMENT PROFESSION
- Savko Jekić, Ph.D.,
Miroљjub Grozdanović, Ph.D.,
Dragan Golubović, Ph.D.,
Evica Stojiljković, Ph.D. 146 PLAYGROUND EQUIPMENT IN THE FUNCTION OF DIDACTIC GAMES
- Ana Vovk Korže, Ph.D. 165 EDUCATIONAL POLYGONS FOR ENHANCING EXPERIENTIAL EDUCATION FOR A SUSTAINABLE FUTURE

Pomen nekaterih znanj, pridobljenih med študijem, za uspešno delo v vrtcu

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.2+377

KLJUČNE BESEDE: praktično usposabljanje, predšolska vzgoja, strokovno znanje, študij, študentje, vrtec

POVZETEK – Avtorici raziskujeta znanja, ki jih je treba pridobiti v času študija. V prvem delu članka najprej predstavita nekatera temeljna teoretična spoznanja o izobrazbi in izobraževanju vzgojiteljev, pri čemer poudarita pomen znanstveno-strokovnega izobraževanja in praktičnega usposabljanja. Dotakneta se tudi študijskega programa Predšolske vzgoje. Osrednji del je namenjen empirični raziskavi, kjer sta na vzorcu 616 študentov in vzgojiteljev proučevali mnenje anketirancev o znanju, ki ga je treba pridobiti v času študija. Ob tem sta preverjali razlike glede na osebo (študenti, vzgojitelji), spol (ženski, moški) in status anketirancev (novinci, uveljavljeni, izkušeni). Rezultati analize razlik med anketiranci glede na osebo, spol in status so pokazali številne statistično pomembne razlike, kljub vsemu pa je najpogosteje izbran odgovor anketirancev pedagoško-psihološka znanja, tesno sledijo znanja s posameznih področij (gibanje, jezik, narava ...).

Original scientific paper

UDC 373.2+377

KEYWORDS: practical training, preschool education, professional competence, studies, students, kindergarten

ABSTRACT – The authors examine the competences that should be acquired during university studies. In the first part of the article, they review certain fundamental theoretical findings about education and training of pre-school teachers, whereby they emphasise the importance of scientific and professional education and practical training. They also take a look at the Preschool Education study programme. The central part of the paper is devoted to the empirical study where a sample of 616 students and pre-school teachers was polled about the competences that need to be acquired during the studies. Within the study, they analysed differences with regard to background (students, pre-school teachers), gender (male, female) and status (beginners, established, experienced). The results of this analysis of differences with regard to background, gender and status revealed a number of statistically significant differences; despite everything, the most common answer was competences in pedagogy and psychology, closely followed by competences in individual fields (movement, language, nature etc.).

1. Uvod

Predšolska vzgoja kot primarni del sistema vzgoje in izobraževanja je v preteklosti doživela veliko sistemskih in vsebinskih sprememb, v zadnjih desetih letih pa je vedno zahtevnejša potreba po visoki strokovni usposobljenosti vzgojiteljev. Od njih se pričakuje strokovna kompetentnost, ki jo morajo pridobiti s kakovostnim na teoriji in praksi utemeljenim izobraževanjem. Prihodnji vzgojitelj, tako Lučić (2007), namreč sodeluje v izgradnji in oblikovanju človeka kot največje vrednote, zato je njegova odgovornost zelo pomembna. On je izvajalec in organizator vzgojno-izobra-

ževalnega procesa, saj pozna pedagogiko, didaktiko in metodiko, v katerih so sistematično zajeta spoznanja o spretnostih vzgoje in izobraževanja. Njegova splošna in strokovna izobrazba, njegove sposobnosti, duhovne in etične vrednote, njegov odnos do dela in otrok neposredno vplivajo na uspešno vzgojo.

2. Izobraževanje vzgojiteljev predšolskih otrok

Do leta 1996, ko sta bila za Slovenijo objavljena *Zakon o vrtcih* in *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, je za ustrezno strokovno usposobljenost vzgojiteljev zadoščala srednja vzgojiteljska šola. Sprejeti Zakon o vrtcih (1996) pa v 40. členu sedaj natančno določa izobrazbene pogoje zaposlenih v vrtcu. Vzgojitelj predšolskih otrok mora imeti:

- “višješolsko ali visokošolsko izobrazbo, pridobljeno po izobraževalnem oziroma študijskem programu za predšolske vzgoje ali
- visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in opravljen izobraževalni oziroma študijski program za izpopolnjevanje za področje predšolske vzgoje”.

V vrtcu se v Sloveniji poleg vzgojitelja v oddelku pojavlja še pomočnik vzgojitelja, ki mora izpolnjevati naslednje pogoje. Imeti mora:

- “srednjo strokovno izobrazbo, pridobljeno po izobraževalnem programu za področje predšolske vzgoje ali
- zaključen četrti letnik gimnazije in opravljen poklicni tečaj za delo s predšolskimi otroki” (prav tam).

Izobraževanje vzgojiteljev zajema dva pomembna, med seboj močno prepletajoča se segmenta, in sicer:

- znanstveno-strokovno izobraževanje in
- praktično usposabljanje.

Preden se osredotočimo na posamezen segment, bi želeli pokazati, kje se stikata oziroma kako se medsebojno prepletata. Namreč študent, prihodnji vzgojitelj, se v procesu študija uči, tako s teorijo kot s prakso, kako učiti oziroma prenašati znanja na predšolske otroke. Buitink (2009) razlaga o praktični teoriji oziroma omeni, da pa nekateri avtorji rečejo tudi praktično znanje. V vsakem primeru gre za teorijo, ki jo študentje, prihodnji vzgojitelji, uporabijo v praksi, torej pri delu s predšolskim otrokom, oziroma za teorijo, katero študentje kot prihodnji vzgojitelji raje dokažejo, prikažejo preko dela, kot jo pa zagovarjajo. Pri tem se osredotočamo na dvoje, in sicer na vsebino (kaj se učimo) in z njo povezane spremembe skozi čas, ter na drugi strani na pot, v okviru katere se študentje, prihodnji vzgojitelji, razvijajo – to je njihov proces profesionalnega razvoja.

2.1. Znanstveno-strokovno izobraževanje

Študentje se v procesu izobraževanja seznanijo z osnovnimi didaktično-metodičnimi in pedagoško-psihološkimi znanji. Batistič Zorec (1997) opredeli znanja, ki jih študentje pridobijo iz različnih področjih:

- *Otroku in vzgoji*, kjer gre za posebna znanja iz pedagogike (teorije vzgoje, didaktike in predšolske pedagogike), psihologije (razvojne in pedagoške psihologije), sociologije, filozofije, specialne pedagogike in zdravstvene vzgoje. Znanja s tega področja vključujejo predvsem različna pojmovanja otroštva in vzgoje v zgodovini in sedanjosti ter različne teorije o razvoju in učenju predšolskih otrok.
- *Teoretična in praktična znanja s posameznih vzgojnih področij* (gibanje, jezik, matematika, umetnost, narava in družba). Študentje pridobijo poglobljena predmetna znanja in nadgradnjo z metodiko, s katero usvajajo načine in oblike posredovanja teh znanj predšolskim otrokom različnih razvojnih obdobj.
- *Komunikacija z otroki in odraslimi* vključuje ustno komunikacijo, branje, pisno izražanje, neverbalno komunikacijo in umetniško izražanje. Študentje se naučijo pogovarjati (dialog, skupinska razprava), prosto pripovedovati (retorika), prenesti svoje informacije poslušalcu (prilagoditi pripovedovanje otrokom različnih starosti, staršem z različno stopnjo izobrazbe, laikom, strokovnjakom...) ter poslušati in upoštevati mnenja drugih. Pomembno je tudi usposabljanje za samostojno proučevanje strokovne literature (razumevanje, kritično analiziranje...), za pisanje strokovnih besedil, za timsko delo itd.
- *O sistemu skrbi za otroke* (šolski sistem, javni in zasebni vrtci, pravne, socialne in zdravstvene institucije). Vzgojitelji morajo biti seznanjeni s storitvami, ki jih nudijo institucije, namenjene pomoči družini in predšolskim otrokom. Pomembno je tudi poznavanje otrokovih pravic.
- *Znanstveno kritično mišljenje*, kar pomeni, da študentje pridobijo sposobnost strokovnega argumentiranja, znanstvene kritičnosti, analitičnega razmišljanja in miselne sinteze.

2.2. Praktično usposabljanje

Z bolonjsko prenovno je marsikje postalo praktično usposabljanje nov predmet v študijskem programu (Gavari Starkie, 2007), medtem ko je program Predšolske vzgoje to poznal in izvajal že prej. V okviru tega je študent določeno število ur (aktivno) prisoten pri vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu. A kot dodaja Gavari Starkie (2007), ni samo prisoten, ampak je njegova naloga aktivno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja v vrtcu skozi daljši čas, pri čemer se od njega pričakuje aktivno vključevanje v proces, uporaba teoretičnih spoznanj v praksi, analiza procesa, primerjava profesionalnih izkušenj ter kritičen odnos do dogajanja.

Plestenjak (1997) ob tem poudarja velik pomen prakse za študentovo poklicno rast in opredeli naslednje funkcije praktičnega usposabljanja:

- *Preverjanje poklicne odločitve*: študenti se pogosto sprašujejo, ali so se pravilno odločili glede prihodnjega poklica. Prvi stiki z vzgojno prakso jim ponudijo odgovor, saj iz “prve roke” dobijo informacije o poklicnem delu, o problemih pri tem delu in o pogojih dela.
- *Spoznavanje predšolskih otrok*: praksa študentom omogoča, da svoje teoretično poznavanje otrok temeljito dopolnijo in nadgradijo. Spoznavajo, kako otroci razmišljajo, reagirajo, čustvujejo, kako se med seboj razlikujejo glede na starost, kako so aktivni. Ugotavljajo, s katerimi otroki najlažje vzpostavijo stik, mlajšimi ali starejšimi.
- *Povezovanje teorije in prakse*: študentje pri praksi na eni strani preverjajo resničnost in pomen teoretičnega znanja, po drugi strani pa praktične izkušnje povezujejo s teoretičnimi zakonitostmi. Na ta način postane teorija bolj razumljiva, praktična dejavnost, podkrepljena s teorijo, pa dobi večjo veljavo.
- *Izkustveno učenje*: znanja in sposobnosti, ki so potrebna za opravljanje vzgojiteljskega dela, ni mogoče dobiti samo s predavanji in študijem iz knjig. V praktičnem usposabljanju se študentje učijo preko lastnih izkušenj, z lastno aktivnostjo in dejavnostjo. Izkustveno učenje temelji na ideji, da se najbolje naučimo stvari, ki jih delamo sami; osrednjo vlogo ima torej celovita osebna izkušnja.
- *Preverjanje usposobljenosti za delo*: samostojno delo v oddelku študentom nudi spoznavanje samega sebe, svojih spretnosti, interesov in zmožnosti. Ugotavljajo, kako se pri delu počutijo, kako so spretni pri vodenju in usmerjanju skupine, kako pri navezovanju stikov, katera vzgojna področja bolje obvladajo, kako se prilagajajo delovnim pogojem. Spoznavajo, kaj jim povzroča največ težav in na katerih področjih bodo morali svoje znanje poglobiti.

Pedagoška praksa nudi študentom vpogled v poklic in konkretno izvajanje pedagoškega dela v vrtcu ter jim na tak način omogoča povezavo teh spoznanj s teorijo. Plestenjak (prav tam) v okviru pedagoške prakse govori tudi o *poklicni socializaciji* prihodnjih vzgojiteljev. Pod tem pojmom razumemo seznanjanje s specifično poklicno kulturo, vrednotami, normami, navadami, spretnostmi in znanji. Študentje pa tudi vzgojitelji se na začetku svoje poklicne kariere učijo prilagajanja svojih pogledov in stališč z novo situacijo. Oblikujejo ustrezne socialne strategije in načine sklepanja kompromisov med lastnimi prepričanji, interesi in ideali ter zunanjimi omejitvami, pogoji in pritiski, ki jih zahteva novo okolje. Tako se študentje postopno integrirajo v svojo prihodnjo poklicno strukturo.

Za realizacijo zgoraj naštetih funkcij in ciljev pedagoške prakse je treba upoštevati določena načela njenega izvajanja. Cencič in Cencič (1994) jih opredelita takole:

- *Načelo integracije teorije in prakse* zahteva vzajemno povezovanje teoretičnega učenja in praktičnega pedagoškega dela. Praksa je proces učenja, v katerem se prepleta opazovanje, mišljenje in delovanje.

- *Načelo primernosti* se uresničuje z ustreznim razmerjem teoretičnega in praktičnega usposabljanja.
- *Načelo smotrnosti in organiziranosti* terja zavestno organizacijo prakse. Če želimo doseči njene cilje, se moramo omejiti na tiste vsebine in oblike dela, ki študentom omogočajo razvoj. Aktivnosti, ki ne izhajajo iz teh ciljev, ne sodijo v okvir prakse.
- *Načelo postopnosti* zahteva kvantitativno in kvalitativno stopnjevanje prakse sorazmerno s stopnjo usposobljenosti študentov. Praksa se mora pričeti z opazovanjem in končati s samostojnim vodenjem oddelka pod mentorstvom.
- *Načelo vsestranske povezanosti in vsestranskega poklicnega delovanja* omogoča celovitost praktičnega usposabljanja. Zahteva vključevanje vseh bistvenih dejavnosti vzgojno-izobraževalnega sistema, za katerega se študentje usposabljaajo.
- *Načelo ekonomičnosti in racionalnosti* se uresničuje z ustrežno časovno organiziranostjo posameznih aktivnosti. Tako v kratkem času potrošimo čim manj energije in čim več dosežemo.
- *Načelo aktivnega in ustvarjalnega delovanja študentov* terja optimalno aktivnost študentov. Poudarek prakse mora biti na učenju spretnosti in ne na pisanju poročil in rutinskem posnemanju.

“Rdečo nit v različnih pojmovanjih prepoznamo po eni strani s poudarjanjem neposredne aktivne vpletenosti posameznika v običajno, vsakdanjo, življenjsko situacijo, v kateri posameznik pridobiva izkušnje, po drugi strani pa z razmišljanjem (refleksijo) posameznika o pridobljenih izkušnjah.” (Lepičnik Vodopivec, 2002, str. 65) Eden pomembnejših strokovnjakov s tega področja, Kolb, pravi, da je “izkustveno učenje vsako učenje v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo proučuje... Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne za razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi kaj naredili v resnični situaciji” (Marentič Požarnik, 2003; cit. po Kolb, 1984, str. 38).

Praksa je le ena metoda izkustvenega učenja. Izobraževanje prihodnjih vzgojiteljev vključuje tudi vrsto drugih. Cencič in Cencič (1994) opredelita naslednje:

- *Strukturne vaje in naloge*: študentje se pri teh aktivnostih neposredno zaposlijo z neko vsebino ali drug z drugim. Postopki vaj so natančno opredeljeni in potekajo korak za korakom. Udeleženci vaj se seznanijo z različnimi spretnostmi, izzovejo določene reakcije in čustvene odzive. Vaje lahko potekajo individualno, v paru ali v skupini.
- *Igranje vlog*: udeleženci igre vlog usmerijo pozornost na nek problem in prevzamejo vnaprej dogovorjen način obnašanja ljudi. Gre za medosebno interakcijo, ki predstavlja realistično vedenje v zamišljeni situaciji. Študentje po navadi dobijo le okvirna navodila in v “kot da bi” situaciji reagirajo tako, kot mislijo, da bi reagiral nekdo drug, ali pa ostanejo “oni sami” in ravnajo kot bi v zamišljeni situaciji ravnali sami. S to metodo študentje povečajo občutljivost za lastna in tuja čustva, stališča in ravnanja. Poznamo več različic igranja vlog: zaprta igra (vnaprej določen scenarij), odprta igra (udeleženci se prosto prilagajajo okoliščinam), igranje vlog lastnih osebnih značilnosti, igranje vlog nasprotnih osebnih značilnosti in zamenjava vlog sredi igre.

- *Simulacije*: simulacije so modeli ali predstavitve posameznih izsekov izkušenj oziroma resničnosti v poenostavljeni obliki v neresnični situaciji. Vnaprej opredeljena pravila in pripravljena gradiva do neke mere določajo dogajanje, vendar lahko udeleženci s svojimi odločitvami vplivajo na potek dogodkov. Pri sodelovanju v dejavnosti aktivno rešujejo nek problem in s tem oblikujejo neposredno izkušnjo, ki jo kasneje analizirajo, ocenjujejo, raziskujejo druge možne rešitve, proučujejo posledice svojega ravnanja in odločanja ipd. Tako učenje je osebno, saj so udeleženci neposredno vključeni v učni proces. Sodelovanje v simulaciji jih motivira, spodbuja njihovo radovednost in poveže kognitivni, emocionalni in vedenjski vidik. Pomaga jim tudi pri pridobivanju socialnih veščin in izboljša sposobnost uživanja v druge.
- *Simulacije mini nastopov*: mini nastopi so ena od variant mikropouka. Udeleženci se razdelijo v več manjših skupin, vsaka izmed njih nato pripravi mini nastop. Izvede ga eden od članov skupine, ki nastopa v vlogi vzgojiteljice. Drugi simulirajo otroke ali pa so v vlogi opazovalcev. Izvajalec mini nastopa se mora vnaprej pripraviti, po izvedbi pa sledita analiza in diskusija vseh sodelujočih. Študent izvajalec dobi povratne informacije, ki mu pomagajo izboljšati določene spretnosti. Pomembno vlogo pri analizi nastopa ima uporaba avdiovizualnih pripomočkov. Tako na primer posnetek izvedbe mini nastopa študentu omogoča soočenje s samim seboj in mu nudi neposredni vpogled v njegovo ravnanje.

V vsakem primeru pa moramo biti pozorni, saj vse kompetence, pridobljene med študijem, niso vedno dovolj. Kljub temu, da za zaposlitev vsak posameznik potrebuje določeno formalno izobrazbo, bi namreč morali več pozornosti nameniti neformalni izobrazbi in delovnim izkušnjam. Šele slednje pomaga posamezniku razviti se v celovito osebnost, kar mu bo koristilo na trgu delovne sile. Nenazadnje tudi delodajalci od mladih kandidatov pričakujejo, da bodo prilagodljivi, inovativni, vodljivi ter da bodo imeli pozitiven odnos do dela. Istočasno pa pri njih opažajo pomanjkanje uporabnega znanja, delovnih navad, motivacije za delo oziroma študij ter odgovornosti (Šinkovec, 2009).

Pravi izziv prakse se tako kaže, kako študente pripraviti do tega, da bodo ob vseh teoretičnih in praktičnih izkušnjam razvili kritično in neodvisno mišljenje ter bodo sposobni kakovostne samoevalvacije. Tak način učenja namreč od študentov zahteva (Gavari Starkie, 2007) sprejetje aktivnega odnosa in obnašanja, ki jim bo omogočal ne samo širjenje in poglobljanje znanja, pač pa tudi preoblikovati ter obnoviti znanje in sposobnosti. Ob tem pa se pojavljajo številna vprašanja (Buitink, 2009) glede pridobljene, naučene ustreznosti vsebin praktične teorije oziroma praktičnega znanja, strukture le-tega in možnosti spreminjanje in posodabljanja le-tega.

3. Študijski program Predšolska vzgoja v Sloveniji

Pred leti je bil program predšolske vzgoje v Sloveniji deležen bolonjske prenovе. S prenovljenim, bolonjski študijem predšolske vzgoje je Pedagoška fakulteta v Mariboru, na katere program in predmetnik se v nadaljevanju sklicujemo (Visokošolski strokovni program predšolska vzgoja, 2007), pričela v študijskem letu 2007/08.

Temeljni cilj programa Predšolska vzgoja je usposobiti študente za kakovostno delo s predšolskimi otroki in tistimi v prvem razredu devetletne osnovne šole, za sodelovanje z njihovimi straši in sodelavci ter drugimi strokovnjaki v vrtcu, šoli in širše.

Splošne kompetence, ki jih bodo v okviru študija pridobili študenti:

- sposobnost analize in sinteze ter predvidevanja rešitev ter posledic,
- sposobnost uporabe znanj v praksi,
- razvoj kritične in samokritične presoje,
- spretnosti komuniciranja in delovanja v timu,
- inicijativnost v procesu vseživljenjskega učenja,
- senzibilnost za okolje, kulturno in narodno identiteto,
- načrtovanje in izvajanje dejavnosti,
- razumevanje posameznika, njegovih vrednot in vrednostnih sistemov.

Predmetnik vsebuje obvezne predmete z integrirano prakso, izbirne predmete z integrirano prakso ter hospitacije in nastope. Poleg navedenega imajo študentje strnjeno prakso in športno vzgojo, ki nista vključeni v predmetnik.

Obvezni predmeti se delijo na temeljne strokovne predmete in strokovne predmete. Izbirni predmeti pa predstavljajo možnost razširjanja in poglobljanja strokovno-didaktičnega znanja na konkretnem predmetnem področju, njegovo aktualizacijo na osnovi novejše domače in tuje literature ter možnost vključevanja študentov v raziskovalne projekte.

Z uspešno opravljenim študijem, ki traja tri leta (6 semestrov), diplomant ali diplomantka pridobi naziv *diplomirani vzgojitelj predšolskih otrok*.

4. Cilj raziskave

Cilj empirične raziskave je bil ugotoviti, katera znanja je po mnenju anketirancev treba pridobiti v času študija.

Pri omenjenih vidikih nas je zanimal obstoj razlik glede na osebo (študenti, vzgojitelji), spol (ženski, moški) in status anketirancev (novinci, uveljavljeni, izkušeni).

5. Metodologija

Kot *raziskovalni metodi* smo uporabili deskriptivno in kavzalno – neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Pri raziskavi smo glede na namene naloge uporabili kvantitativne raziskovalne postopke. K odgovarjanju na raziskovalna vprašanja smo pristopali ekstenzivno na fakulteti in v vrtcu z uporabo anketnih vprašalnikov, ki so nam omogočili vključitev velikega in reprezentativnega vzorca študentov in vzgojiteljev.

Raziskovalni vzorec pri ekstenzivnem delu raziskave je na ravni inferenčne statistike predstavljal enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Zajemal je 616 anketirancev, od tega 296 študentov in 320 vzgojiteljev. Anketiranci so bili iz Slovenije in Hrvaške.

V vzorcu anketiranih oseb je uravnotežen vzorec študentov (48,1%) in vzgojiteljev predšolskih otrok (51,9%). Vse anketirance, tako študente kot vzgojitelje, smo opredelili kot novince, uveljavljene in izkušene na njihovi stopnji izobraževanja oziroma zaposlitve. Pri študentih so kot novinci opredeljeni tisti, ki obiskujejo prvi letnik fakultete, kot uveljavljeni tisti, ki obiskujejo drugi letnik, in kot izkušeni tisti, ki obiskujejo tretji letnik. Pri vzgojiteljih pa so novinci tisti, ki imajo do 5 let delovne dobe, kot uveljavljeni tisti, ki imajo med 6 in 10 let delovne dobe, in kot izkušeni tisti, ki imajo več kot 10 let delovne dobe. Iz podatkov razberemo, da je največ (47,9%) izkušenih in najmanj (23,5%) uveljavljenih anketirancev, novincev je 28,6 odstotka.

Med anketiranci je le peščica moških (2,1%), drugo so ženske, tako študentke kot vzgojiteljice predšolskih otrok. Razlika je velika, zato smemo opredeliti, da gre za vzorec, ki je z vidika spola neuravnotežen v smeri višjega odstotka žensk (97,9%). To je posledica v naši družbi močno zakoreninjene miselnosti o vlogi ženske kot matere, skrbnice, vzgojiteljice in učiteljice otrok. Pri poklicih, povezanih z vzgojo in izobraževanjem otrok, se zato srečujemo s feminizacijo poklica in občutnim pomanjkanjem oseb moškega spola. Slednji so v teh poklicih prisotni bolj ali manj le na vodilnih mestih (vodje, ravnatelji).

Je pa število anketirancev ustrezno z vidika reprezentativnosti vzorca.

Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom, katerega smo najprej sondažno uporabili in nato odpravili morebitne pomanjkljivosti in napake. Nato je bil izveden definitivni anketni vprašalnik. Tega smo izvedli med študenti in vzgojitelji v Mariboru (SLO) in na Reki (HR). Anketiranje je bilo anonimno.

Podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, smo *obdelali* računalniško s pomočjo statističnega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Za vprašanja zaprtega tipa smo določili absolutne (f) in odstotne (f%) frekvence ter tako dobljene podatke prikazali tabelarično. Odvisne zveze med temi spremenljivkami smo preizkusili s χ^2 -preizkusom. V primeru nizkih ali ničelnih empiričnih frekvenc ali ko so bile teoretične frekvence manjše od 5, smo družili sorodne kategorije.

Pri obdelavi podatkov, pridobljenih z ocenjevalnimi lestvicami, smo deskriptivno izražene ocenjevalne stopnje ponderirali, in sicer: *potrebno* z vrednostjo 3, *deloma* z vrednostjo 2 in *nepotrebno* z vrednostjo 1. S temi vrednostmi smo izračunali aritmetične sredine za vsako trditev posebej.

Posamezne trditve smo na podlagi aritmetičnih sredin rangirali in jih med seboj primerjali. Za analizo razlik po posameznih trditvah glede na osebo in spol anketirancev smo uporabili Mann-Whitneyjev U-preizkus, za analizo razlik po posameznih trditvah glede na status anketirancev pa Kruskal-Wallisov preizkus.

6. Rezultati in interpretacija

Tabela 1: Znanja, ki jih je treba pridobiti v času študija

Znanja		Potrebno (3)	Deloma (2)	Nepotrebno (1)	Skupaj	Povprečna ocena trditve
Pedagoško-psihološka znanja.	f	300	274	42	616	2,42
	f%	48,7	44,5	6,8	100	
Znanje s posameznih področij (gibanje, jezik, narava ...).	f	282	306	28	616	2,41
	f%	45,8	49,7	4,5	100	
Didaktično-metodična znanja.	f	253	323	40	616	2,36
	f%	41,1	52,4	6,5	100	
Sposobnost komuniciranja z otroki.	f	269	246	101	616	2,27
	f%	43,7	39,9	16,4	100	
Sposobnost komuniciranja z odraslimi.	f	220	243	153	616	2,11
	f%	35,7	39,4	24,8	100	
Znanstveno-kritično razmišljanje (npr. strokovno utemeljevanje).	f	158	303	155	616	2,00
	f%	25,6	49,2	25,2	100	

Na podlagi rezultatov vidimo, da je najpogosteje (2,42) izbran odgovor anketirancev pedagoško-psihološka znanja. 48,7 odstotka vprašanih meni, da je med študijem najbolj pomembno pridobiti pedagoško-psihološka znanja, da je to deloma potrebno, pa meni še 44,5 odstotka vprašanih. Skupaj kar večina vprašanih, kar je zadovoljujoč rezultat.

Tesno sledi trditev, da je potrebno pridobiti znanja s posameznih področij (2,41), pri čemer je 45,8 odstotka vprašanih dejalo, da je to potrebno, in 49,7 odstotka vprašanih, da je le deloma. Sem štejemo znanja s področja družbe, narave, gibanja, jezika, glasbe, plesa itn. Pomembnost in potrebnost pridobitve didaktično-metodičnih znanj

(2,36), ki se je izkazalo kot tretja najpogosteje izbrana trditev, je potrdilo 41,1 odstotka vprašanih, 52,4 odstotka pa jih je odgovorilo, da je to deloma potrebno. Rezultati so povsem primerljivi z raziskavo, ki jo je izvedla Lepičnik Vodopivec (2010), kjer prav tako ugotavlja, da študentje ocenjujejo pedagoško-psihološka znanja in znanja s posameznih področij kot najpomembnejša, ki jih je treba pridobiti v času študija.

Na podlagi teh rezultatih sklepamo, da študentje in vzgojitelji dobro presoјajo pomembnost informacij in znanja, ki ga je za potrebe delovanja na področju vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok ustrezno pridobiti. Na prvo mesto postavljajo znanja s področja pedagogike in psihologije, kar sta vsekakor temeljni znanstveni vedi za spoznavanje predšolskega otroka in osnova za nadaljnja delovanja. Le vzgojitelj, ki pozna osnovne zakonitosti razvoja, obnašanja in razmišljanja predšolskega otroka, lahko ta spoznanja uspešno integrira na druga pomembna področja in smeri delovanja.

Najmanj pogosto izbrana trditev je znanstveno-kritično razmišljanje, pa še ta dosega povprečno oceno 2,00. Medtem ko je 49,2 odstotka anketirancev menilo, da je to deloma potrebno, jih je približno enako svoje mnenje razdelilo na potrebno (25,6%) in nepotrebno (25,2%). Glede na to, da se vse povprečne ocene gibljejo okrog 2 (kar predstavlja odgovor deloma) ali več, sklepamo, da kot pomembna in potrebna anketiranci ocenjujejo vsa znanja. Dejansko si ne znamo predstavljati, da bi vzgoja in izobraževanje najmlajše populacije, to je predšolskih otrok, potekala le ozko usmerjena v eno ali dve področji, zato so takšni rezultati smiselni in pričakovani pri anketiranih. Ob tem se pokaže, da se tako študentje kot vzgojitelji zavedajo tega in se skozi izobraževanja trudijo pridobiti tako širino kot kakovost najrazličnejših znanj.

Tabela 2: Izid Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlik v trditvah od T1 do T6 glede na osebo anketirancev

Znanja	Oseba	\bar{R}	U	P
Pedagoško-psihološka znanja.	Študenti	414,14	-15,880	0,000
	Vzgojitelji	210,78		
Znanje s posameznih področij (gibanje, jezik, narava ...).	Študenti	408,95	-15,242	0,000
	Vzgojitelji	215,58		
Didaktično-metodična znanja.	Študenti	397,28	-13,397	0,000
	Vzgojitelji	226,38		
Sposobnost komuniciranja z otroki.	Študenti	430,92	-17,824	0,000
	Vzgojitelji	195,26		
Sposobnost komuniciranja z odraslimi.	Študenti	429,31	-17,296	0,000
	Vzgojitelji	196,75		
Znanstveno-kritično razmišljanje (npr. strokovno utemeljevanje).	Študenti	404,42	-13,970	0,000
	Vzgojitelji	219,77		

Hkrati pa Lepičnik Vodopivec (2010) ugotavlja, da se študentje zelo dobro zavedajo, da so izbrali visokošolski strokovni program, katerega glavni namen je izobraziti in naučiti strokovnjake za delo s predšolskim otroci. V tem pogledu je razumljivo, da imajo pričakovanja, vezana na znanstveno-kritično razmišljanje, najnižjo oceno.

Nadalje so nas zanimala morebitne razlike v pričakovanjih o znanjih, ki jih je treba pridobiti v času študija, glede na osebo, spol in status anketirancev.

Na osnovi Mann-Whitneyjevega U-preizkusa izpeljujemo, da se statistično značilne razlike glede na osebo pojavljajo v vseh trditvah, zato v vseh primerih ničelno hipotezo zavrnamo. Povsod je P enak 0,000.

Pri vseh trditvah se kaže tendenca pogostejše izbire pri študentih. Torej, študentje bolj kot vzgojitelji menijo, da je v času študija treba pridobiti pedagoško-psihološka (414,14) in didaktično-metodična (397,28) znanja ter znanja s posameznih področij (408,95) kot tudi razviti znanstveno-kritično razmišljanje (404,42) ter sposobnost komuniciranje z otroki (430,92) in odraslimi (429,31).

Razlogi za takšne rezultate so vsekakor v dejstvu, da študentje študirajo in se torej izobražujejo za vzgojitelje, pri čemer še nimajo delovnih izkušenj kot vzgojitelji, ter se jim v skladu s tem zdi najpomembnejše, da med študijem pridobijo čim več različnih znanj z različnih področij. Po drugi strani pa vzgojitelji ne dajejo takšne teže pridobivanju vseh teh znanj med študijem, kar je razumljivo in tudi realno. V času študija namreč težko pridobimo dovolj in predvsem vsa potrebna znanja za svojo poklicno pot kasneje v življenju. Vzgoja in izobraževanje sta po mnenju mnogih avtorjev (Jaruszewicz in Johnston White, 2009; Martin in Kragler, 1999; Vonta, 2005; Lepičnik Vodopivec, 2010 idr.) namreč dinamičen proces, odvisen od številnih notranjih (osebni interes) in zunanjih dejavnikov (zakoni, trenutne politične in družbene razmere), ki se jim je vedno treba prilagajati.

In medtem ko študentje še menijo, da bodo vsa ali pa vsaj večino potrebnega znanja pridobili med študijem, vzgojitelji, ki so bili na dosedanji poklicni poti določenim spremembam in prilagajanjem zagotovo že izpostavljeni, pa vedo, da študij, kljub široko in kakovostno zastavljenemu in izpeljanemu programu, ne more ponuditi vsega znanja in predvsem dovolj za vso poklicno kariero. Lahko in mora pa vzgojitelju ponuditi kakovostne temelje raznovrstnega znanja, na katerih bo lahko kasneje gradil. Ravno v ta namen so zato kasneje skozi poklicno pot potrebna dodatna strokovna in osebna izpopolnjevanja, s katerimi vzgojitelj raste kot oseba, strokovnjak in uslužbenec ter se tako vseživljenjsko izobražuje, kar označujemo kot profesionalni razvoj vzgojitelja.

Tabela 3: Izid Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlik v trditvah od T1 do T6 glede na spol anketirancev

Znanja	Spol	\bar{R}	U	P
Pedagoško-psihološka znanja	Ženski	308,69	-0,199	0,842
	Moški	299,81		
Znanje s posameznih področij (gibanje, jezik, narava ...)	Ženski	308,80	-0,323	0,747
	Moški	294,58		
Didaktično-metodična znanja	Ženski	308,91	-0,438	0,662
	Moški	289,50		
Sposobnost komuniciranja z otroki	Ženski	308,18	-0,334	0,738
	Moški	323,54		
Sposobnost komuniciranja z odraslimi	Ženski	308,45	-0,046	0,963
	Moški	310,62		
Znanstveno-kritično razmišljanje (npr. strokovno utemeljevanje)	Ženski	307,00	-1,544	0,123
	Moški	377,92		

Na osnovi Mann-Whitneyjevega U-preizkusa izpeljujemo, da se statistično značilne razlike glede na osebo ne pojavljajo v nobeni izmed predlaganih trditvev, zato v vseh primerih ničelno hipotezo obdržimo.

Natančnejši pogled pa pokaže, da dejanske razlike kljub vsemu so. Medtem ko več žensk kot moških meni, da je v času študija treba pridobiti pedagoško-psihološka (308,69) in didaktično-metodična (308,80) znanja ter znanja s posameznih področij (308,80), pa več moških kot žensk meni, da se mora študent med študijem naučiti predvsem sposobnosti komuniciranja z otroki (323,54) in odraslimi (310,62) ter znanstveno-kritičnega razmišljanja (377,92).

Po izidih sodeč dajejo ženske prednost akademskim znanjem, moški pa tako socialnim spretnostim na eni strani kot akademskim znanjem, vendar na višji ravni, na drugi strani. Iz tega lahko sklepamo, kje se eni in drugi počutijo šibkejše. Ženske med študijem želijo pridobiti čim več akademskega znanja, to je znanja s področij pedagogike, psihologije, didaktike in drugih najrazličnejših specifičnih področij, saj čutijo na tem področju pri sebi velik primanjkljaj. Moški pa so šibkejši v socialnih spretnostih, predvsem kar zadeva sposobnost komuniciranja z otroki in odraslimi, ter si prizadevajo, da bi jim študij ponudil več tega znanja in teh izkušenj. Hkrati pa si želijo znanje nadgraditi z razvojem in uporabo znanstveno-kritičnega razmišljanja. Slednje sodi pod okrilje nadaljnega strokovnega izobraževanja, ki ga vrtci oziroma vodstvo morajo zagotoviti svojim zaposlenim, k čemer jih med drugim silijo tudi predpisi oziroma zakonodaja (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 2004).

Tabela 4: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah od T1 do T6 glede na status anketirancev

Znanja	Status	\bar{R}	χ^2	g	P
Pedagoško-psihološka znanja	Novinci	312,39	17,551	2	0,000
	Uveljavljeni	351,99			
	Izkušeni	284,80			
Znanje s posameznih področij (gibanje, jezik, narava ...)	Novinci	313,96	27,936	2	0,000
	Uveljavljeni	362,56			
	Izkušeni	278,67			
Didaktično-metodična znanja	Novinci	293,59	20,682	2	0,000
	Uveljavljeni	360,72			
	Izkušeni	291,73			
Sposobnost komuniciranja z otroki	Novinci	320,72	28,489	2	0,000
	Uveljavljeni	361,67			
	Izkušeni	275,08			
Sposobnost komuniciranja z odraslimi	Novinci	324,51	24,147	2	0,000
	Uveljavljeni	355,12			
	Izkušeni	276,03			
Znanstveno-kritično razmišljanje (npr. strokovno utemeljevanje)	Novinci	311,29	9,852	2	0,007
	Uveljavljeni	342,24			
	Izkušeni	290,25			

S pomočjo Kruskal-Wallisovega preizkusa smo ugotavljali obstoj statistično značilnih razlik glede na status anketirancev. Slednje so se pokazale pri vseh šestih trditvah: pedagoško-psihološka znanja ($P=0,000$), didaktično-metodična znanja ($P=0,000$), znanja s posameznih področij ($P=0,000$), sposobnost komuniciranja z otroki ($P=0,000$), sposobnost komuniciranja z odraslimi ($P=0,000$) in znanstveno-kritično razmišljanje ($P=0,007$). Pri vseh ničelno hipotezo zavrnamo.

Podrobnejši pregled pokaže, da so uveljavljeni anketiranci tisti, ki bolj kot novinci in uveljavljeni ocenjujejo, da je v času študija treba pridobiti pedagoško-psihološka (351,99) in didaktično-metodična (360,72) znanja ter znanja s posameznih področij (362,56) kot tudi razviti znanstveno-kritično razmišljanje (342,24) ter sposobnost komuniciranja z otroki (361,67) in odraslimi (355,12). Najmanj pomembna se pridobitev znanj med študijem v vseh trditvah zdi izkušenim. Do podobnih ugotovitev je prišla tudi Lepičnik Vodopivec (2010) v svoji raziskavi, pri čemer ugotavlja, da imajo začetniki, predvsem študentje, višja in tudi nekoliko idealistična pričakovanja glede

pridobitve (vseh) znanj med študijem. Med študijem pa pridobijo bolj realen vpogled, predvsem pa se začno zavedati, da vseh znanj ne morejo pridobiti le v času študija.

Uveljavljeni, torej posamezniki, ki so že dobili bolj konkreten vpogled v študij in poklic, začno po teh prvih izkušnjah ugotavljati, da je pri delu z otroki potrebnega ogromno najrazličnejšega znanja, spretnosti in sposobnosti. Ob tem spoznavajo, da študij ne more ponuditi vsega in predvsem v tolikšni meri, da bi zadostovalo za vso poklicno pot, ampak je treba veliko samostojne angažiranosti in predvsem pripravljenosti za sprejetje novih izzivov in znanj. Ob tem pa tudi pripravljenost za delo in učenje skozi vso poklicno in življenjsko pot.

7. Sklep

Strokovnost ravnanj, odločanj in presoj v zvezi z otrokom je nekaj, kar se od vzgojitelja kot strokovne in avtonomne osebe za področje predšolske vzgoje upravičeno pričakuje. Pogoj za to pa je močna strokovna podkovanost v tistih predmetih oziroma predmetnih področjih, ki se neposredno dotikajo in ukvarjajo z otrokom, kot tudi na področjih, ki zadevajo osebno rast in rast posameznika kot človeka. Ob tem od vzgojitelja pričakujemo sposobnost kritičnega razmišljanja in presojanja v korist in dobro otroka.

Anketirance smo vprašali, za katera od naštetih znanj menijo, da jih je treba pridobiti v času študija. Pri tem smo jim kot možnosti ponudili pedagoško-psihološka znanja, didaktično-metodična znanja, znanja s posameznih področij (gibanje, jezik, narava ...), sposobnost komuniciranja z otroki in z odraslimi ter znanstveno-kritično razmišljanje. Na podlagi izidov ugotavljamo, da so najpogosteje izbran odgovor anketirancev pedagoško-psihološka znanja, ki dosegajo povprečno oceno 2,42, pri čemer 2 pomeni "deloma" in 3 "potrebno". Na podlagi tega izpeljujemo, da anketiranci dobro presojajo pomembnost področij informacij in znanja, ki je treba za delovanja na področju vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok. Na prvo mesto postavljajo znanja s področja pedagogike in psihologije, kar sta vsekakor temeljni znanstveni vešči za spoznavanje predšolskega otroka in osnova za nadaljnja delovanja. Le vzgojitelj, ki pozna osnovne zakonitosti razvoja, obnašanja in razmišljanja predšolskega otroka, lahko ta spoznanja uspešno integrira na druga pomembna področja in smeri delovanja.

Vsa znanja, pridobljena s študijem, pa niso vedno dovolj in zato Šinkovec (2009) poudarja, da kljub dejstvu, da vsak posameznik za zaposlitev potrebuje določeno formalno izobrazbo, bi morali posebno pozornost nameniti še neformalni izobrazbi in delovnim izkušnjam. Ko govorimo o profesionalizmu na področju predšolske vzgoje kot enem od dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje in izvajanje kakovostnih programov predšolske vzgoje, se strinjamo, da so znanje in spretnosti potrebni, vendar samo to ne zadošča (Peeters in Vandebroek, 2011). Nekateri avtorji (Cameron, 2008;

Moss, 2007; Urban, 2008) so mnenja, da se je treba zavzemati za strokovne delavce, ki so sposobni neprestano reflektirati lastno prakso in ki lahko poiščejo nove rešitve za kompleksne situacije, s katerimi se soočajo.

Številne obštudijske in konkretne delovne izkušnje posamezniku pomagajo razviti se v celovito osebnost, ki bo znala delovati na trgu delovne sile. Delodajalci (Šinkovec, 2009) od mladih kandidatov namreč vedno pogosteje pričakujejo, da bodo fleksibilni, inovativni, prilagodljivi, vodljivi in da bodo pozitivno naravnani do dela. Hkrati pa od prvih iskalcev zaposlitve pričakujejo še konkretno strokovno znanja, delovne navade, motivacijo za delo in izobraževanje ter odgovornost do dela.

Maja Hmelak, Ph.D., Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D.

The importance of acquiring certain skills during studies for successful work in the kindergarten

In the past, pre-school education as the primary part of the educational system has undergone a number of systemic and substantive changes and, in the last decade, we are noticing an increasing demand for a high level of professional skills in pre-school teachers. They are required to have a high level of professional competence, which they have to acquire through quality education based on theory and practice. This includes two important, closely intertwined segments: scientific and professional education and practical training.

As part of the scientific and professional education, students learn about the basic didactic-methodological and pedagogic-psychological skills, which based on the opinion of Bastič Zorec (1997) includes knowledge of child and education (specific competences in pedagogy, psychology, sociology, philosophy, social pedagogy and health education), theoretical and practical knowledge of individual fields of pre-school education (movement, language, mathematics, art, nature and society), communication with children and adults (oral communication, reading and writing skills, non-verbal communication and artistic expression), the child care system (school system, public and private kindergartens, legal, social and medical institutions), scientific critical thinking, (which means that students become proficient in professional argumentation, scientific critical analysis, analytical thinking and synthesis of ideas).

On the other hand, practical training has a huge impact on students' professional development; this is how Plestenjak (1997) defined the following functions of practical training: testing if they made the correct career choice (students often wonder if they made the right choice regarding their future career), getting to know pre-school children (learning how children think, react, feel, how they are different from each other based on their age, and how active they are), linking theory and practice (practical training allows students to test the significance of theoretical knowledge on the one hand and connect practice with theory on the other), experiential learning (based on

the idea that we learn best if we do the relevant tasks ourselves; the focus is therefore on the comprehensive personal experience), testing their work qualification (independent work in a unit provides students with the chance to get to know themselves, their skills, interests and their potential).

In any case, we have to be careful, as the competences that one acquires during university studies are not always enough. Even though individuals need a certain formal education in order to get a job, more attention should be paid to informal education and work experience. Only the latter helps the individual develop into a whole personality, which will also help him/her on the labour market. At the end of the day, employers expect young candidates to be adaptable, innovative, guidable, and have a positive attitude toward work. At the same time, they find that the young candidates lack applied knowledge, work habits, motivation for work/studies and responsibility (Šinkovec, 2009). It turns out that the real challenge of practical training is to make students develop critical and independent thinking based on the theoretical and practical experience and make them critically assess themselves. This type of teaching requires students (Gavari Starkie, 2007) to adopt an active attitude and a behaviour that will enable them not only to expand and upgrade their knowledge, but also to reshape and renew their competences and skills.

We train pre-school teachers based on the Pre-school Education programme. Several years ago this programme underwent a major review due to the Bologna-based changes in education. The fundamental goal of the programme is to train students for quality work with pre-school children and children in the first grade of the nine-year primary school, for cooperation with their parents, co-workers and other experts in kindergartens, schools and in a wider sense. The syllabus contains mandatory subjects with integrated practical training, elective subjects with integrated practical training as well as demonstration classes and lectures. In addition to that, students also have an intensive practical training and physical education, which are not integrated into the syllabus. If a student successfully completes the three-year programme (6 semesters), he/she is awarded the title pre-school teacher with diploma (diplomirani vzgojitelj predšolskih otrok).

In the study, we were therefore interested in which competences for working as a pre-school teacher in kindergarten the respondents consider necessary to acquire during their education. The research methods used were the descriptive and the causal non-experimental method of empirical pedagogic research. The research sample included 616 respondents – 296 students and 320 pre-school teachers. The respondents were citizens of Slovenia and Croatia. We gathered data through a questionnaire and processed with the statistical package for social sciences.

We asked the respondents which of the listed competences they consider should be mandatory to acquire during the studies. We offered them a list of pedagogical and psychological competences, didactic and methodological competences, competences in individual fields (movement, language, nature etc.), the ability to communicate with children and adults, and scientific and critical thinking. According to the results, we

found that the most commonly chosen answer was pedagogical and psychological skills, which averaged at 2.42, whereby 2 means “partly” and 3 “necessary”. Based on that, we deduced that the respondents have a good judgment of the importance of information and knowledge that are required for education of pre-school children. In the first place, they put competences in the field of pedagogy and psychology, which are definitely the fundamental scientific disciplines for learning about pre-school children and a basis for further actions. Only a pre-school teacher who knows the basic laws of development, behaviour and thinking of preschool children can successfully integrate those findings into other important fields.

Professional actions, decisions and judgment calls regarding the child are something that the pre-school teacher as a professional and autonomous person for pre-school education is justifiably expected to do. However, this requires solid professional competences in those subjects and/or fields that directly affect and deal with the child, as well as the fields that pertain to the personal growth of the individual as a human being. In addition, the pre-school teacher is expected to critically think and evaluate the situation to the benefit of the child. Certain authors (Cameron, 2008; Moss, 2007; Urban, 2008) thus believe that we should strive to produce professionals that are able to constantly reflect their own practices and that can find new solutions for complex situations they are faced with.

LITERATURA

1. Batistič Zorec, M. (1997). Prispevek Oddelka za predšolsko vzgojo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani k profesionalizaciji dela vzgojiteljic in vzgojiteljev. V: Jenko, V., Prešern, T. in Puš Seme, S. (ur.). Profesionalnost v vrtcu: 11. posvet. Ljubljana: Skupnost vzgojnovarstvenih zavodov Slovenije, str. 125–129.
2. Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, str. 118–127.
3. Cameron, C. (2008). What do we mean by ‘competence’? *Children in Europe*, 15, str. 12–13.
4. Cencič, M. in Cencič, M. (1994). Praktično usposabljanje učiteljskih kandidatov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
5. Gavari Starkie, E. (2007). The Practicum: An Example of Changes in the Teaching and Learning Process in the European Higher Education Space. *Odgojne znanosti*, 9, št. 1, str. 119–134.
6. Jaruszewicz, C. in Johnston White, M. (2009). The Teachergarten: Creating an Environment Conducive to Meaningful Teacher Growth. *Early Childhood Education*, 37, str. 171–174.
7. Lepičnik Vodopivec, J. (2002). Izkustveno učenje kot segment vseživljenjskega učenja bodočih vzgojiteljev. V: Arko Tomaić, V. (ur.). Cjeloživotnim učenjem korak bliže djetetu. Rijeka: Grad Rijeka: Dječji vrtić Rijeka, str. 64–72.
8. Lepičnik Vodopivec, J. (2010). Perceived expectations of prospective teachers regarding their career choice. *The new educational review*, 22, št. 3/4, str. 237–251.
9. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9, št. 1, str. 135–150.
10. Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
11. Martin, L. in Kragler, S. (1999). Creating a culture for teachers’ professional growth. *Journal of School Leadership*, 9, št. 4, str. 311–320.

12. Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 16, št. 2, str. 255–268.
13. Peeters, J. in Vandebroek, M. (2011). Childcare practitioners and the process of professionalization. V: Miller, L. in Cable, C. (ur.). *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd, str. 62–76.
14. Plestenjak, M. (1997). Vrtec – študentovo učno okolje. V: Destovnik, K. in Matovič, I. (ur.). *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 84–93.
15. Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004). Pridobljeno dne 12.2.2010, iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200464&stevilka=2910>
16. Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Research Journal*, 16, št. 2, str. 135–152.
17. Visokošolski strokovni program predšolska vzgoja (2007). Pridobljeno 3.2.2009, iz www.pfmb.uni-mb.si/xinha/...programi/PredsolskaVzgoja.pdf
18. Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V: Malej, R. (ur.). *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik / XV. strokovni posvet*. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije, str. 13–31.
19. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Pridobljeno dne 11.2.2011, iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=567>
20. Zakon o vrtcih. (1996). Pridobljeno 14. 2. 2006, iz http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r07/predpis_ZAKO447.html

Dr. Maja Hmelak (1982), asistentka na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Ulica 9. maja 6, 2204 Miklavž na Dravskem polju, SI; Telefon: (+386) 031 222 811

E-mail: maja.hmelak@uni-mb.si

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

Uspešnost romskih učencev pri pouku tujih jezikov v Sloveniji

Izvirni znanstveni članek

UDK 376.7(=214.58)

KLJUČNE BESEDE: romski učenci, tuji jeziki, tuje-jezikovne spretnosti, večjezičnost

POVZETEK – Rezultati raziskave o (ne)uspešnosti romskih učencev pri pouku tujih jezikov na različnih območjih v Sloveniji (Prekmurje (P), Štajerska (Š), Dolenjska in Bela krajina (D/BK)) kažejo, da je treba funkcionalno večjezično naravnano jezikovno politiko prilagoditi posameznim območjem in predvideni jezikovni rabi v bodoče. Raziskava je pokazala, da učenci v P in na Š dosegajo višje ocene pri pouku tujih jezikov in bolj sami ocenjujejo svoje pridobljene spretnosti kot romski učenci na D/BK. Romski učenci na D/BK redkeje opravljajo domače naloge, redkeje spremljajo nemške in angleške televizijske programe, vlogo in možnost uporabe znanja tujih jezikov v kasnejšem življenju pa ocenjujejo kot manj pomembni in vidijo manj možnosti za uporabo. Rezultati so izziv tudi za didaktiko, ki naj bi upoštevala minimalno rabo slovensčine pri pouku tujih jezikov ter razvijala materiale za delo s povezovanjem interesov in upoštevanjem razlik.

Original scientific paper

UDC 376.7(=214.58)

KEYWORDS: Roma pupils, foreign languages, foreign language skills, multilingualism

ABSTRACT – The results of research of the performance levels of Roma pupils in foreign language learning in the regions of Prekmurje (P), Štajerska (Š), Dolenjska and Bela Krajina (D/BK) presuppose the language policy-planning that is oriented towards functional multilingualism for each particular region and adapted to pupils' language use in their respective future lives. The reasons for higher performance levels in P, Š definitely include the differences between the regions as well as the proximity to the Austrian border. The results obtained present a challenge to the didactics of foreign language teaching, which should consider the demand for a well-conceived minimum level of use of Slovene in foreign language teaching and develop materials for working with Roma pupils through combining the interests of the Roma pupils and taking into account the differences.

1. Uvod

Sodobne raziskave večjezičnosti so pokazale, da je ena od prednosti večjezičnega posameznika tudi ta, da se uspešneje uči tujih jezikov, najpogosteje so to tretji ali pa četrti jezik (prim. npr. The Bilingualism Reader, 2007, Pathways to Multilingualism, 2008, Bilingual Education in the 21st Century, 2009). V slovenskem prostoru obširnejše študije, ki bi pokazale uspešnost teh večjezičnih posameznikov pri usvajanju tretjega (četrtga) jezika, žal ni. Vsekakor tudi ni študij, ki bi dokazovale nasprotno, pa naj gre za madžarsko, italijansko manjšino, romsko skupnost ali priseljence oziroma druge posameznike, ki odraščajo večjezično. Nekatere posamezne raziskave iz zadnjih let so na primer pokazale, da na dvojezičnih šolah v Prekmurju (Kavaš, 2009) glede opismenjevanja učencev ne obstajajo razlike glede na jezik, v katerem se učenci

opismenjujejo, tako se enako uspešno opismenjujejo v obeh jezikih, razlike med njimi so posledica njihovih individualnih sposobnosti in ne vloge L1 in L2. (Ne)uspeh romskih učencev (v nadaljevanju RU) v slovenski enojezični šoli problematizira nekaj raziskav (v nadaljevanju), vendar pa celostnega in sistematičnega pregleda večjezičnega odraščanja in sobivanja Romov na različnih območjih Slovenije še nimamo.

V članku bomo poskušale to področje deloma osvetliti in podkrepiti z empirično raziskavo, ki je bila v maju in juniju 2010 narejena med RU v Sloveniji. Izhodišče za raziskavo so različni demografski dejavniki, socialni status in prestiž tujih jezikov na posameznih območjih v Sloveniji, ki so razlog za različno razvijanje tujejezikovnih spretnosti.

V poročilih projekta o inkluziji Romov na OŠ Bršljin (Krakar, 2010) je za tuji jezik (angleščino) zapisano, da imajo RU pri tem predmetu (enako kot pri matematiki in slovenščini) v šolskem letu 2005/2006 povprečno oceno 2,00, medtem ko je njihov povprečni uspeh enak 2,02. V naslednjem šolskem letu se njihova povprečna ocena pri matematiki in slovenščini dvigne na 2,06, pri angleščini pa na 2,03, povprečen učni uspeh pa je 2,16. V poročilih je še navedeno, da je pri RU razkorak v znanju in razumevanju največji na jezikovnem področju, zato je bila vsem RU nudena individualna učna pomoč pri tujem jeziku (angleščini) trojezično (slovensko – romsko – angleško), kadar je le bilo možno. V teh zapisih tuji jezik ne izstopa v pozitivnem smislu, deloma izstopa celo negativno. Individualni vodeni intervju, ki smo ga v sklopu raziskave v fazi predpriprave kvantitativnega dela pomladi 2010 opravile z učiteljico tujega jezika (nemščine) na OŠ Janka Padežnika v Mariboru, nam daje drugačno sliko. Učiteljica je poročala, da so RU motivirani za pouk nemščine, ki jo šola ponuja kot prvi tuji jezik, da pri pouku prav oživijo, se radi vključujejo in da glede ocen med njimi in neromskimi učenci načeloma ni razlik. Razlike med opisanimi situacijama glede tujega jezika na obeh šolah zahtevajo podrobnejše analize oziroma postavljanje v širši okvir. Žal je v literaturi premalo podatkov o tem, ali se področje usvajanja tujih jezikov problematizira v primeru romskih skupnosti tudi v drugih državah Evrope, čeprav je izobraževanje Romov aktualna tema današnje jezikovne politike. Različni projekti in organizacije v nekaterih državah spodbujajo izobraževanje Romov, med drugim tudi učenje tujih jezikov, predvsem angleščine. Primeri: EU projekt Step In II (od 2007) v Varni (Bolgarija) financiranje Open Society Foundation za romsko mladino na American University v Sofii (Bolgarija) enoletni program učenja angleščine, računalništva in drugega kot pripravo na študij na univerzi. Na Gradiščanskem so Romi priznana manjšina in imajo fakultativni pouk romščine od leta 1994, ki se ga pa ne udeležujejo vsi učenci, ker nekateri starši menijo, da je obvladovanje nemščine in angleščine koristneje.

Učno neuspešnost RU v šolah v Sloveniji obravnava nekaj raziskav, vendar se nobena od njih posebej ne posveča usvajanju tujih jezikov. Krek in Vogrinc (2005, str. 127) za RU na Dolenjskem na osnovi anketiranja učiteljev ugotavljata, da sta najpomembnejša razloga za njihovo neuspešnost pogosta odsotnost od pouka in pomanjkljivo znanje slovenskega jezika. Tudi Zadavec (1989, podobno projekt na OŠ Črenšovci, 1999, raziskavi nista bili empirično preverjeni) ugotavlja, da je največji problem

neobvladovanje slovenskega jezika. RU se v šolah v Sloveniji ne učijo svojega jezika (prim. Skubic Ermenc, 2003, str. 291; Husar Černjavič, 2006) in ne razvijajo svoje kulture. Starši RU razumejo in občutijo vzgojo v šoli in drugih ustanovah kot odtujevanje sebi in prvotni skupnosti (Nečak Lük, 1999, str. 109; Horvat, 1999, str. 14). RU so pogosto obravnavani kot "učenci s posebnimi potrebami" (Husar Černjavič, 2006, str. 56), čeprav njihova drugačnost izhaja predvsem iz pomanjkljivega znanja slovenskega jezika. Učitelji pri pouku naj ne bi zniževali ciljev dela, saj so tudi za RU obvezni minimalni standardi znanj, vendar pa raziskava (Peček, Čuk, Lesar 2005, po Husar Černjavič, 2006, str. 57) na razredni stopnji kaže, da so učitelji najbolj popustljivi pri Romih, kar pomeni, da ne reagirajo ustrezno ob nedoseganju minimalnih standardov znanja oziroma si pred tem problemom zatiskajo oči. Posledice tega so, da učenci sicer napredujejo v višje razrede, vendar pa ravno nedoseganje standardov v nižjih razredih kasneje v višjih razredih pripomore k temu, da učenci prej zase ugotavljajo, da doseganja zahtevanega preprosto ne zmorejo. Ob vsem tem je problematičen tudi odnos sovrstnikov do RU in njihovih staršev, ki je podcenjujoč in RU stigmatizira (prav tam). Ker je problematično neobvladovanje slovenskega jezika, zaključujemo, da RU ob vstopu v šolo ne obvladujejo slovenščine funkcionalno vezano na določena področja oziroma da so njihove produktivne spretnosti v slovenščini precej šibko razvite. To podkrepljujejo tudi podatki o vključenosti romskih učencev v vrte.

Raziskava, v okviru katere je bila opravljena primerjava po področjih, ki je tema tega prispevka, je zajela primerjavo med (ne)uspehom RU pri pouku tujih jezikov v primerjavi z neromskimi (Jazbec, Lipavc Oštir, Čagran, 2012). Pokazali so se naslednji izsledki: sredstvo komunikacije med RU in drugimi ter med samimi RU je slovenščina, romščino uporabljajo zelo redko. Kot pomembne jezike RU prepoznavajo angleščino, za njo sledi slovenščina, medtem ko neromski učenci kot pomembni prepoznavata angleščino in nemščino. Kot najljubši jezik oboji navajajo slovenščino. RU torej romščine ne navajajo kot priljubljenega jezika in ta ugotovitev bi gotovo morala spodbuditi diskusije tako pedagogov kot snovalcev jezikovne politike ter nosilcev odločitev. Kar zadeva ocene v šoli, dosegajo RU pri pouku angleščine in nemščine nižje ocene kot neromski. Tudi ta ugotovitev zahteva pomembne institucionalne in konceptualne premisleke. Pogoj za uspešno vključevanje učencev v šole v Sloveniji so glede na enojezični habitus, ki prevladuje, razvite jezikovne spretnosti v slovenščini. Da tudi RU to ponotranjajo, kaže dejstvo, da je slovenščina zanje ne samo pomemben, ampak tudi najljubši jezik. Ker pa tega pogoja RU pogosto ne izpolnjujejo, so neuspehi in demotivacija v šoli programirani vnaprej. Jezikovne spretnosti v J1 so pogoj za uspešno razvijanje spretnosti v L2 in TJ. Na spretnostih v romščini RU v slovenskih šolah ne morejo graditi ali pa ne zadostno, nezadostne spretnosti v slovenščini pa vzpostavljajo nekakšen začaran krog, v katerem je poudarjena vloga slovenščine pri pouku TJ, to je osredinjane na pridobivanje struktur in strategij učenja TJ, primerjave med jezikoma, učenje besed s pomočjo slovenščine. S tem se pouk TJ v šolah kaže kot premalo odprt prostor za večjezično in večkulturno realnost.

Kljub temu, da je neobvladovanje slovenskega, to je večinskega jezika, največji problem pri vključevanju v šolo pri vseh RU, ki se mu pridruži še neobiskovanje pou-

ka in drugi negativni dejavniki, izhajamo vseeno iz razlik med regionalnimi območji. Klopčič (2007, str. 141) ugotavlja, da analiza demografskih podatkov popisa v RS izkazuje bistvene razlike v položaju romske skupnosti v Prekmurju, na Dolenjskem, Posavju in Beli krajini ter v večjih mestih. Tako med Romi na Dolenjskem, v Posavju in Beli krajini izstopa izrazito nizka izobrazbena struktura in sorazmerno visoko število nepismenih oseb ali oseb brez dokončane osnovne šole. Najvišje število upokojencev med Romi v Prekmurju dokazuje, da so se zaposlovali že pred časom. Sicer pa prekmurški Romi izboljšujejo svoj socialno-ekonomski položaj z občasnim delom v Avstriji, medtem ko Klopčič (ibid) za Rome v večjih mestih navaja višjo stopnjo izobrazbe in dejstvo, da se le-ti od večinskega prebivalstva po splošnih demografskih kazalcih bistveno ne razlikujejo. Tudi učiteljice in učenci v Mariboru so v intervjujih povedali, da se odrasli Romi iz Maribora tudi relativno pogosto zaposlujejo v Avstriji. Pričakujemo, da se te razlike odražajo tudi v šoli.

2. Raziskava

Namen raziskave je pokazati razlike v uspehu in odnosu do pouka tujih jezikov na posameznih območjih v Sloveniji (P, Š, D/BK). Namen je bil uspeh in odnos do pouka tujih jezikov osvetliti v kontekstu izvenšolskega razvijanja tujejezikovnih spretnosti. Pričakovani rezultati raziskave lahko služijo kot osnova za razvijanje didaktično konceptualnih predlogov za učenje tujih jezikov, bolj učinkovito realizacijo koncepta funkcionalne večjezičnosti v šoli v Sloveniji in izboljšanje stanja glede na področje ter njihovo implementacijo. Iz naštetih predvidevanj izhajajo naslednje domneve. RU v P in na Š v primerjavi z RU na D/BK:

- dosegajo višje ocene pri pouku tujih jezikov,
- so uspešnejši pri vseh štirih tujejezikovnih spretnostih (branje, pisanje, slušno razumevanje, govorjenje),
- pogosteje opravljajo domače naloge,
- pogosteje spremljajo tujejezikovne TV programe,
- v večjem številu navajajo, da se jim zdi učenje tujih jezikov pomembno,
- pogosteje navajajo možnosti uporabe tujih jezikov in več različnih možnosti, ko bodo odrasli.

V empirični raziskavi (tipa survey) smo uporabili deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo. V raziskavo smo zajeli neslučajnostni, namenski vzorec (z vidika izbora slovenskih osnovnih šol z RU, po podatkih MIZKŠ več kot 10 učencev) učencev od 4. do 9. razreda (n=1121) s treh območjih (P, Š, D/BK), in sicer romskih (n=435), slovenskih (n=585) in drugih (hrvaške, srbske, madžarska ali albanske narodnosti (n=101)). V tem članku bomo uporabili predvsem rezultate raziskave, ki se navezujejo na RU na različnih območjih. V P je anketo izpolnilo 182, na Š 87 in na D/BK 166 RU. Anketiranje je potekalo skupinsko, nevodeno. Učenci so v skladu z navodili

izpolnjevali anketni vprašalnik s prevladujočimi zaprtimi vprašanji (dihotomna vprašanja, vprašanja z verbalnimi in stopnjevanimi odgovori) in polodprtimi vprašanji.

Anketni vprašalnik je izdelan v skladu z merskimi karakteristikami. Veljavnost vprašalnika temelji na racionalni presoji ekspertov za vsebinsko in metodološko plat, empirična validacija pa sloni na sondažni uporabi vprašalnika, ki je pokazala, da nekatera vprašanja vsi učenci niso enako razumeli, zato smo jih popravili ali izločili. Zanesljivost vprašalnika smo zagotovili z natančnimi navodili, enopomenskimi, specifičnimi vprašanji ter primerjanjem odgovorov na vsebinsko sorodna vprašanja. Objektivnost vprašalnika smo nadzorovali v fazi izvedbe anketiranja, in sicer z nevednim skupinskim anketiranjem ter v fazi vrednotenja z razbiranjem prevladujočih vprašanj zaprtega tipa brez subjektivnega presojanja. Rezultate predstavljamo tabelarično, in sicer z navedbo absolutnih (f) in odstotnih frekvenc ($f\%$). Statistično preverjanje razlik pa temelji na uporabi χ^2 -preizkusa, in sicer običajnega (Pearsonovega) preizkusa ter alternativnega (Likelihood Ratio) preizkusa v primerih, ko je bilo več kot 20 odstotkov teoretičnih frekvenc manj kot 5.

3. Rezultati in interpretacija

3.1. Nabor tujih jezikov v P, na Š in D/BK

Nabor tujih jezikov igra vlogo pri ugotavljanju uspešnosti, saj se motivacija za učenje posameznega jezika kaže različno na območjih, kjer smo raziskavo izvajali. Na območjih P in Š se RU učijo več različnih jezikov, kar kažejo podatki v tabeli 1.

Kakor kaže izid χ^2 -preizkusa, je razlika med RU treh pokrajin v učenju jezikov statistično značilna. Na D/BK močno prevladuje (95,2%) učenje slovenščine in angleščine, na Š se poleg slovenščine in angleščine več RU uči še nemščino (29,9%) in nekaj (19,5%) samo slovenščino in nemščino. V P pa je bolj kot v drugih dveh pokrajinah ob slovenščini uveljavljen nemški jezik (28,6%) in nekaj je takih RU, ki se poleg že omenjenih jezikov učijo madžarščino, to so tisti, ki obiskujejo eno štirih dvojezičnih osnovnih šol v Prekmurju. Tak nabor tujih jezikov je pogojen z več dejavniki, med katerimi je tudi gospodarska navezanost na avstrijski prostor, ki je veliko močnejša v P in na Š, prav tako tudi število dnevnih migrantov iz pokrajin v Avstrijo (prim. Lipavic Oštir, Jurkas, 2008). Primerjava med vsemi tremi območji kaže, da je raznolikost učenja v P največja oziroma da je tukaj nabor jezikov, ki jih osnovne šole ponujajo, največji. Deloma je to tako zaradi obveznega učenja madžarščine na dvojezičnih osnovnih šolah, deloma pa podobno kot na Š posledica umikanja nemščine kot TJ1 iz šol v korist angleščini. Nemščina je res vedno redkeje TJ1, obenem pa šole, kjer je nemščina bila v prejšnjih letih še TJ1, ta jezik ponujajo kot izbirni predmet ali kot TJ2, za katerega obstaja zanimanje zaradi bližine meje in gospodarskih koristi.

Tabela 1: RU in nabor tujih jezikov glede na območje bivanja

Jeziki	P		Š		D/BK		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
SL + NE	52	28,6	17	19,5	1	0,6	70	16,1
SL + AN	66	36,3	43	49,4	158	95,2	267	61,4
SL + NE + AN	42	23,1	26	29,9	4	2,4	72	16,6
SL + NE + MAD	10	5,5	0	0,0	0	0,0	10	2,3
SL + AN + MAD	4	2,2	0	0,0	0	0,0	3	0,7
SL + AN + FR	1	0,5	0	0,0	2	1,2	4	0,9
SL + NE + AN + MAD	3	1,6	0	0,0	0	0,0	3	0,7
Drugi	4	2,2	1	1,1	1	0,6	6	1,4
Skupaj	182	100,0	87	100,0	166	100,0	435	100,0

Izid χ^2 -preizkusa (Likelihood Ratio): $\chi^2=186,607$, $P=0,000$

3.2. Uspešnost RU pri pouku tujih jezikov po posameznih območjih

Če so izvenjezikovni in izvenšolski demografski in socialni dejavniki negativnejši, pričakujemo odražanje na uspešnosti tudi pri pouku tujih jezikov. Uspešnost se odraža pri samih ocenah, ki jih učenci dosegajo, kot tudi pri zaznavanju lastne uspešnosti ter opravljanju šolskih obveznosti, od katerih izpostavljam domače naloge. Usvajanje jezikovnih spretnosti pri tujih jezikih je povezljivo tudi z mediji, izbrali smo televizijo. Razlike po posameznih območjih bivanja kažejo tabele 2, 3, 4 in 5.

Statistično značilno razliko med pokrajinami smo odkrili v doseženih ocenah pri slovenskem in angleškem jeziku. RU v P in na Š večinoma (dobra polovica) dosegajo zadostno oceno, na D/BK pa so ob sicer prevladujoči zadostni oceni pogosteje kot na drugih dveh območjih ocenjeni z nezadostno oceno.

Pri pouku angleščine so po ocenah v prednosti RU s Š, sledijo jim učenci iz P, na D/BK pa spet zasledimo najvišji odstotek ocenjenih z nezadostno oceno.

Po ocenah iz nemščine statistično značilne razlike nismo potrdili ($P=0,132$), velja pa izpostaviti, da se tudi tukaj kaže podobna smer razlike, RU iz P in še bolj s Š dosegajo tudi pri tem jeziku višje ocene, kot jih RU z D/BK. Razen tega se kaže tudi večja razpršenost ocen od 2 do 5 pri nemščini kot pri angleščini, kjer je več zadostnih ocen, pri čemer je ta razpršenost večja v P in na Š kot na D/BK.

Tabela 2: RU in dosežene ocene pri pouku tujih jezikov glede na območje bivanja

Jezik	Ocena	P	Š	D/BK	Izid χ^2 -preizkusa	
		f%	f%	f%	χ^2	p
SL	1	8,8	5,7	18,7	19,681	0,013
	2	52,2	55,2	53,6		
	3	22,0	26,4	25,5		
	4	12,6	8,0	4,2		
	5	4,4	4,6	3,0		
AN	1	16,7	5,6	26,5	39,348	0,000
	2	47,4	49,3	59,6		
	3	14,9	25,4	6,6		
	4	11,4	9,9	4,8		
	5	9,6	9,9	2,4		
NEM	1	6,7	2,9	14,3	12,453	0,132
	2	38,5	40,0	57,1		
	3	28,8	28,6	14,3		
	4	18,3	5,7	0,0		
	5	7,7	22,9	14,3		

Preverili smo zaznavanje lastne uspešnosti pri vseh štirih jezikovnih spretnostih (poslušanje, branje, govorjenje, pisanje). Izhajale smo iz tega, da so negativnejši demografski in socialni izvenjezikovni dejavniki povezljivi tudi z zaznavanjem lastne uspešnosti, podatki so prikazani v tabeli 3. Učence smo spraševale po tem, ali so uspešni pri posamezni tujejezikovni kategoriji glede na pogostnost (od nikoli do vedno).

Pri vseh jezikovnih spretnostih obstajajo statistično značilne razlike med RU glede na območje bivanja. RU z D/BK pogosteje kot RU z drugih dveh območij zaznavajo, da so pri branju, pisanju, govorjenju in poslušanju tujega jezika neuspešni. Za RU s Š in še bolj iz P pa je značilna pogostejša uspešnost.

Pokazalo se je, da so RU pri tujem jeziku uspešnejši pri poslušanju in govorjenju kot branju in pisanju. Vsekakor so pa pri vseh spretnostih manj uspešni RU z območja D/BK. To je lahko posledica komunikativne metode, na kateri danes gradi večina učbenikov za tuje jezike, sicer bi pričakovali, da bodo učenci sebe ocenjevali kot uspešne pri branju. Psiholigvistično sta namreč receptivni kategoriji (tj. poslušanje in branje) tisti, ki ju usvojimo pred produktivnima (poslušanje, govorjenje).

Tabela 3: RU in zaznavanje lastne uspešnosti pri pouku tujih jezikov glede na območje bivanja

Spretnosti	Stopnja	P		Š		D/BK		Izid χ^2 -preizkusa	
		f	f%	f	f%	f	f%	χ^2	p
Branje	Nikoli	24	13,2	14	16,1	48	28,9	19,985	0,003
	Redko	88	48,4	33	37,9	73	44,0		
	Pogosto	49	26,9	30	34,5	31	18,7		
	Vedno	21	11,5	10	11,5	14	8,4		
Pisanje	Nikoli	27	14,8	15	17,2	51	30,7	18,052	0,006
	Redko	85	46,7	35	40,2	64	38,6		
	Pogosto	56	30,8	26	29,9	34	20,5		
	Vedno	14	7,7	11	12,6	17	10,2		
Govorjenje	Nikoli	17	9,3	8	9,2	25	15,1	17,731	0,007
	Redko	74	40,7	39	44,8	93	56,0		
	Pogosto	51	28,0	21	24,1	28	16,9		
	Vedno	40	22,0	19	21,8	20	12,0		
Poslušanje	Nikoli	20	11,0	5	5,7	23	13,9	20,865	0,002
	Redko	55	30,2	39	44,8	72	43,4		
	Pogosto	61	33,5	22	25,3	25	15,1		
	Vedno	46	25,3	21	24,1	46	27,7		

Med šolskimi obveznostmi pri pouku tujih jezikov so domače naloge najpogostejše. Razlike po posameznih področjih prikazuje tabela 4.

Tabela 4: RU in opravljanje domačih nalog po posameznih območjih bivanja

Opravljanje domačih nalog	P		Š		D/BK	
	f	f%	f	f%	F	f%
Vedno	41	22,5	26	29,9	23	13,9
Pogosto	109	59,9	52	59,8	102	61,4
Nikoli	32	17,6	9	10,3	41	24,7
Skupaj	182	100	87	100	166	100

Med RU s treh območij bivanja obstaja statistična značilna razlika ($P=0,007$) v opravljanju domačih nalog. RU na D/BK manj pogosteje opravljajo domače naloge (24,7%), sledijo jim RU iz P (17,6%). Najbolj redno opravljajo domače naloge RU na Š (29,9%). Ravno tako RU na D/BK redkeje redno opravljajo domače naloge (13,9%), pogosteje jih redno opravljajo RU v P (22,5%) in najpogosteje s Š (29,9%). Neopravljanje domačih nalog je povezljivo z neobiskovanjem pouka, vendar žal nimamo na voljo podatkov o tem, če na splošno RU v P in na Š pouk obiskujejo bolj redno kot tisti na D/BK. Na to lahko sicer sklepamo glede na siceršnje kazalce, ni pa statistično potrjeno.

Tujejezikovne spretnosti pomaga razvijati tudi spremljanje tujejezikovnih televizijskih programov. Učenci tako predvsem razvijajo spretnost poslušanja v tujem jeziku, posredno pa tudi druge spretnosti. Zanimalo nas je, katere tujejezikovne televizijske programe spremljajo RU na posameznih območjih.

Tabela 5: RU in spremljanje tujih TV programov po posameznih območjih bivanja

TV programi	P		Š		D/BK	
	f	f%	f	f%	f	f%
Nem (PRO 7, RTL, VIVA)	50	27,5	8	9,2	41	24,7
ANG (Cartoon Network, MTV)	5	2,7	9	10,3	11	6,6
HRV (HTV)	8	4,4	4	4,6	14	8,4
DRUGI	8	4,4	7	8,0	5	3,0
NEM + ANGL	23	12,6	15	17,2	6	3,6
NEM + HRV	26	14,3	3	3,4	48	28,9
NEM + DRUGI	17	9,3	10	11,5	10	6,0
ANG + HRV	1	0,5	6	6,9	3	1,8
ANG + DRUGI	4	2,2	3	3,4	1	0,6
HRV + DRUGI	1	0,5	2	2,3	1	0,6
NEM + ANG + HRV	9	4,9	9	10,3	13	7,8
NEM + ANG + DRUGI	14	7,7	8	9,2	5	3,0
NEM + HRV + DRUGI	9	4,9	0	0,0	7	4,2
NEM + ANG + HRV + DRUGI	7	3,8	3	3,4	1	0,6
Skupaj	182	100,0	87	100,0	166	100,0
Izid χ^2 -preizkusa (Likelihood Ratio): $\chi^2=98,608$, $P=0,000$						

Razlika med RU treh pokrajin v gledanju TV je statistično značilna. V P jih večina (27,5%) gleda nemške programe, nato nemške in hrvaške (14,3%) ter nemške in angleške programe. RU na D/BK najpogosteje spremljajo nemške in hrvaške programe (28,9%) ter samo nemške (24,7%) programe. Na Š pa prevladuje gledanje nemških in angleških programov (17,2%), sledi z enakim odstotkom (10,3%) gledanje samo angleških programov ter nemških skupaj z angleškimi in drugimi programi. Gledanje nemških pa tudi hrvaških programov je bolj značilno za RU na D/BK in v P, angleških pa za RU na Š.

3.3 Občutenje pomembnosti tujih jezikov

Izvenjezikovni dejavniki imajo pomembno vlogo na samo pridobivanje jezikovnih spretnosti v starosti 10–14 let. Učenci se zavedajo oziroma predvidevajo, kakšno vlogo bodo tuji jeziki igrali v njihovem življenju, saj opazujejo vlogo tujih jezikov v njihovi družini, okolici in širše. Prav tako je njihovo stališče o pomembnosti tujih jezikov do neke mere oblikovala že sama šola. Izsledke prikazujeta tabeli 6 in 7.

Tabela 6: RU in pomembnost tujih jezikov glede na območje bivanja

Pomembnost tujih jezikov	P		Š		D/BK	
	f	f%	f	f%	f	f%
Da	163	89,6	84	96,6	139	83,7
Ne	19	10,4	3	3,4	27	16,3
Skupaj	182	100	87	100	166	100
Izid χ^2 -preizkusa (Pearson): $\chi^2=9,594$, $P=0,008$						

Obstaja statistično značilna razlika ($P=0,008$) med RU glede na območje bivanja. Da je učenje tujih jezikov pomembno, meni več RU na Š (96,6%) in v P (89,6%) kot na D (83,7%).

Statistično značilna razlika glede na območje bivanja obstaja v štirih situacijah, to je raba TJ v službi ($P=0,013$), na počitnicah ($P=0,000$), na obiskih ($P=0,000$) in ob TV ($P=0,000$).

Več kot polovica RU iz P, s Š in z D/BK povezuje tuje jezike in možnost njihove uporabe v službi, vendar so med njimi razlike glede na območje bivanja, tako RU iz P in s Š vidijo več možnosti uporabe (71,4 in 69%) v primerjavi s tistimi z D/BK (56,6%). Preživljanje počitnic in uporabo tujega jezika povezuje največ RU na Š (87,4%), manj v P (70,3%) in najmanj na D/BK (61,4%). Precej manj možnosti uporabe tujih jezikov vidijo RU v povezavi z obiski, rezultati kažejo na 41,8 v P, 63,2 na

Š in samo 25,9 odstotka na D/BK. Ta predvidevanja gotovo izhajajo iz življenja družin, v katerih je sorazmerno malo stikov z angleško ali nemško govorečim okoljem, posebej še na D/BK. Najmanjše razlike so med RU pri predvidevanju uporabnosti tujih jezikov v povezavi s TV. Odstotki se gibljejo med 69 (Š), 72,5 (P) in 71,1 odstotka (D/BK). Tujejezični televizijski programi so pomemben sestavni del preživljanja časa osnovnošolcev, kar kažejo tudi navedeni odstotki. RU iz P in s Š torej predvidevajo več možnosti uporabe tujih jezikov izven šolskega konteksta kot njihovi sovrstniki na D/BK, pa naj gre za službo, počitnice in obiske. Samo gledanje televizije je kategorija, kjer so več ali manj izenačeni. Tudi podatki iz te tabele odlikavajo situacijo, ki se je pokazala pri drugih tabelah in ki ima razloge v večjem številu dejavnikov, med njimi izstopajo demografski in socialni.

Tabela 7: RU in predvidena raba tujih jezikov glede na območje bivanja

Raba tujih jezikov		P		Š		D/BK		Izid χ^2 preizkusa
		f	f%	f	f%	f	f%	
V službi	Da	130	71,4	60	69	94	56,6	$\chi^2 = 12,607$ P=0,013
	Ne	21	11,5	6	6,9	31	18,7	
	Ne vem	31	17	21	24,1	41	24,7	
	Skupaj	182	100	87	100	166	100	
Na počitnicah	Da	128	70,3	76	87,4	102	61,4	$\chi^2 = 20,530$ P=0,000
	Ne	33	18,1	6	6,9	31	18,7	
	Ne vem	21	11,5	5	5,7	33	19,9	
	Skupaj	182	100	87	100	166	100	
Obiski	Da	76	41,8	55	63,2	43	25,9	$\chi^2 = 35,642$ P=0,000
	Ne	76	41,8	20	23	94	56,6	
	Ne vem	30	16,5	12	13,8	29	17,5	
	Skupaj	182	100	87	100	166	100	
TV	Da	132	72,5	60	69	118	71,1	$\chi^2 = 1,169$ P=0,000
	Ne	37	20,3	21	24,1	33	19,9	
	Ne vem	13	7,1	6	6,9	15	9	
	Skupaj	182	100	87	100	166	100	
Internet	Da	129	70,9	65	74,7	132	79,5	$\chi^2 = 5,123$ P=0,275
	Ne	31	17	10	11,5	16	9,6	
	Ne vem	22	12,1	12	13,8	18	10,8	
	Skupaj	182	100	87	100	166	100	

4. Sklep

Anketa in njeni rezultati so potrdili predvidevanja oziroma raziskovalne domneve. Tako RU v P in na Š dosega višje ocene pri pouku tujih jezikov kot RU na D/BK, obenem pa le-ti na območjih P in Š bolj sami ocenjujejo svoje pridobljene spretnosti pri tujih jezikih kot romski sovrstniki na D/BK. S tem je povezano tudi opravljanje obveznosti pri pouku tujih jezikov; RU na D/BK redkeje opravljajo domače naloge, prav tako pa redkeje tudi spremljajo nemške in angleške televizijske programe. Vloga in pomembnost ter možnost uporabe znanja tujih jezikov v kasnejšem življenju RU na D/BK ocenjujejo kot manj pomembne in vidijo manj možnosti za njihovo uporabo, kot je to v primeru RU iz P in Š. Celotna slika, ki se nam kaže, govori o slabši uspešnosti in manj zanimanja ter predvidenega smisla učenja tujih jezikov pri RU na D/BK. Gotovo so med vzroki za to demografske in socialno-ekonomske razlike, obenem pa tudi vloga bližine meje z Avstrijo, ki predstavlja tudi za romsko skupnost danes v P in na Š možnost izboljšanja ekonomske situacije z zaposlovanjem preko meje. Te neposredne ekonomske prednosti najbrž RU na D/BK ne zaznajo ali pa ne v taki meri.

Pridobljeni rezultati predstavljajo izziv tako za jezikovno politiko kot tudi za didaktiko poučevanja tujih jezikov. V drugih raziskavah zabeležene težave s slabšim obvladovanjem slovenščine nas peljejo do zaključka, da se tudi pri RU, a najbrž pri njih še opazneje zaradi slabšega obvladovanja slovenščine, kaže potreba po premišljeni minimalni rabi slovenščine pri pouku tujih jezikov. Razen tega nas navede na to, da je smiselno razmišljati o materialih, razvitih za delo z RU, materialih, ki bi smiselneje povezovali zanimanja RU in upoštevali demografske in socialno-ekonomske razlike. Za zdaj je to prepuščeno vsaki posamezni učiteljici oziroma učitelju. Načrtovanje jezikovne politike na posameznih območjih Slovenije mora biti prilagojeno temu, kar lahko predvidevamo kot jezikovno rabo oziroma potrebe po tujejezikovnih spretnostih učencev v njihovi bodočnosti.

Pri pouku tujega jezika naj bi bili učenci s slovenščino kot L1 izenačeni tistim, ki imajo kot L1 nek drugi jezik, saj pouk tujega jezika naj ne bi potekal tako, da se učenje naslanja – izhaja iz predpostavke, da učenci obvladajo slovenski jezik, primerjajo strukture, prevajajo besede v slovenščino ipd. Raziskava, ki smo jo izvedle in v svojih vidikih obravnava tudi uspešnost romskih in neromskih učencev pri tujem jeziku, je pokazala (Jazbec, Lipavic Oštir, Čagran, 2012), da temu očitno ni tako, saj RU dosega slabše uspehe pri tujem jeziku kljub svojemu večjezičnemu odraščanju in kljub predvideni izenačenosti pri tujem jeziku. Temu se pridružuje tudi razlika med posameznimi območji, kot jo prikazuje članek. Oboje je dovolj močen pokazatelj tega, da je treba začeti vsakodnevno prakso v šolah spreminjati.

Alja Lipavac Oštir, Ph.D., Branka Čagran, Ph.D., Saša Jazbec, Ph.D.

The success of roma pupils in the foreign language learning in Slovenia

Contemporary studies on multilingualism have shown that one of the advantages of multilingualism is that a multilingual individual is more successful in acquiring additional foreign languages. Unfortunately, broader studies on the success rate of such multilingual individuals when learning a third (or a fourth) foreign language have yet to be conducted on the Slovene scale. There are also no studies which include the Hungarian or Italian minority, the Roma community, immigrants or other individuals that would refute the advantage of multilingualism as stated above. Even though the (poor) success of Roma pupils in monolingual Slovene schools has been treated in several research papers, a comprehensive and systematic overview of the multilingual upbringing and the coexistence of the Roma in various regions throughout Slovenia still has not been composed. In this paper, we will attempt to shed some light on certain parts of this aspect and substantiate our findings with an empirical research, which we conducted among Roma pupils in Slovenia from May to June 2010. The bases for the study are different demographic factors, the social status and the prestige of certain foreign languages in individual regions of Slovenia, which facilitates the differences in the processes of foreign language acquisition. Research on the poor educational success of Roma pupils in Slovene schools has shown that, regardless of the region they come from (Dolenjska or Prekmurje), the most prevalent reasons for the failures of Roma children are their frequent absence from school and an insufficient level of competence in the Slovene language.

Roma pupils are often treated as “pupils with special needs”, even though their differentness originates mainly from the lack of competence in the Slovene language. The consequence is that, although the pupils achieve promotion to higher grades, their inability to meet the standards in lower grades leads them later in higher grades to the realisation that they are simply not capable of achieving what is expected of them. An additional obstacle is the stigmatising, dismissive attitude of their non-Roma peers towards them as well as towards their parents. Because insufficient skills in the Slovene language present a grave disadvantage, we conclude that Roma pupils are not functionally proficient in the Slovene language or, in other words, their productive skills in Slovene are very weakly developed. The study, which is the central topic of this paper and within the scope of which various different fields were observed, includes a comparison between the (poor) performance levels of Roma and non-Roma pupils in foreign language learning (Jazbec, Lipavac Oštir, Čagran, 2012). The research led to the following findings: Slovene is the most prevalent medium of communication between Roma pupils and non-Roma pupils as well as among Roma pupils themselves. Romani is spoken very rarely. Roma pupils consider English as the first and Slovene as the second important (foreign) language, whereas non-Roma pupils consider English and German as important foreign languages. Both regard Slovene to be their favourite language. Thus, Roma pupils do not regard Romani as their favourite language. This particular finding

should urgently facilitate a discussion among experts in various fields as well as competent authorities in the field of education and language policy. With regard to marks, Roma pupils obtain lower marks in comparison with non-Roma pupils in the academic subjects of “English as a foreign language” and “German as a foreign language”. This particular finding constitutes a valid reason for reconsidering the current institutional and conceptual situation. Competence in the Slovene language prior to enrolment in school is a prerequisite for the successful integration and functioning of pupils in Slovene schools according to the dominant monolingual habitus. The fact that Roma pupils regard Slovene as not only important but also as their favourite language shows that they are internalising the aforementioned principle. But since Roma pupils still very often do not fulfil the prerequisite of being sufficiently competent in the Slovene language, this leads to poor success levels and subsequent demotivation at school. Language competence in the first language (L1) is the prerequisite for a successful acquisition and development of skills in the second language (L2) as well as in foreign languages (FL). Competence in the Romani language is unfortunately not a sufficient basis for the Roma pupils to develop further language skills in Slovene schools, whereas insufficient competence in the Slovene language places them amidst a vicious circle. Slovene has a prominent role in foreign language learning as the base language through which linguistic structures, learning strategies, comparisons between languages and vocabulary are conveyed upon the learners. Thus, foreign language education in school is a confined space that prevents the multilingual and multicultural reality from thriving.

Although insufficient competence in the Slovene language as the ‘majority language’ – also paired with frequent absence from school as well as other negative factors – poses the gravest problem with regard to the integration of Roma pupils in school, we still proceed from differences between the regions. The analysis of the demographic data obtained in the most recent census of the Republic of Slovenia shows a significant difference in the situation between the Roma communities in Prekmurje, Dolenjska, Posavje, Bela Krajina, and the Roma communities living in larger cities. A distinctly low educational structure, a proportionally high illiteracy rate and a vast number of individuals without completed primary or lower secondary school education are observed in the Roma populations of Dolenjska, Posavje and Bela Krajina. The highest number of retirees among the Roma in Prekmurje reveals that individuals from the local Roma population have been regularly employed and accordingly insured for a longer period of time. Moreover, the Prekmurje Roma are regularly improving their socio-economic status by seeking occasional employment opportunities in Austria. Meanwhile, the level of education has been on the increase among the Roma living in larger cities. Furthermore, the general demographic indicators also hint at less significant differences between the Roma population and the non-Roma population living in larger cities. We assume that regionally based differences are also significant in school. The aim of the research is to reveal the differences in the levels of success and the attitude toward foreign language learning between individual regions in Slovenia (Prekmurje (P), Štajerska (Š) and Dolenjska/Bela Krajina (D/BK)). The aim was to observe the (poor) success in and the attitude toward foreign language learning in the context of the extracurricular

acquisition of foreign language skills. The expected results may serve as a basis for developing proposals for didactic foreign language learning concepts, in order to more efficiently implement and realise the concept of functional multilingualism in Slovene schools as well as improve the language situation in the individual regions. Based on the aforementioned assumptions, we propose the following hypotheses: Roma pupils in P and Š achieve higher marks in foreign language subjects; demonstrate a higher level of foreign language proficiency (reading, writing, listening comprehension, speaking); complete their homework more regularly; follow foreign language TV programmes more frequently; state to a greater extent that they consider foreign language learning as important in their lives; consider the possibility of applying foreign language skills in adulthood to a greater extent in comparison with their Roma peers from D/BK.

The empirical research (survey) was based on the descriptive and causal non-experimental method. The survey sample was not chosen randomly. It was selected purposely and intentionally (from Slovene primary/lower secondary schools which included more than 10 Roma pupils based on the data provided by the Ministry of Education, Science, Culture and Sport of the Republic of Slovenia – MIZKŠ) and included pupils enrolled in grades 4 to 9 (aged between 10 and 15 years) ($n = 1121$) from three Slovenian regions (P, Š, D/BK). The sample included Roma pupils ($n = 435$), Slovene pupils ($n = 585$) and pupils of other nationalities (Croatian, Serbian, Hungarian, and Albanian ($n = 101$)). The pupils completed a survey questionnaire consisting mostly of closed-type (dichotomous, verbal and scaled answers) and semi-open questions according to instructions. The research results are presented in tables as absolute (f) and percentage frequencies ($f\%$). The statistical testing of differences is based on a regular Pearson's chi-square test (χ^2 -test) and an alternative likelihood-ratio test in cases where more than 20% of the theoretical frequencies were less than 5.

The survey and the obtained results have proved the proposed hypotheses. Thus, Roma pupils in P and Š achieve higher marks in foreign language subjects in comparison with their Roma peers from D/BK. Roma pupils in P and Š are also better at assessing their acquired foreign language skills than their Roma peers from D/BK. Roma pupils in P and Š also complete their homework more regularly and follow foreign language TV programmes broadcast in German and English more frequently than their Roma peers from D/BK. Furthermore, Roma pupils in P and Š consider the role and the meaning of foreign language learning as more important, and see more possibilities for the potential use of their foreign language skills in adulthood in comparison with their Roma peers from D/BK. The whole picture reveals that Roma pupils from D/BK are less successful at, less interested in, as well as see less sense in foreign language learning. The reasons for this are most definitely demographic and socio-economic. The aspect of proximity to the Austrian border, which presents an important means of improving the socio-economic situation by offering access to employment opportunities for the Roma community from P and Š, also plays an important role. Roma pupils from D/BK probably do not recognise an offer of such direct economic advantages, or at least not to a significant extent.

The obtained results pose a challenge to both the current language policy trends as well as the current didactic principles of foreign language teaching. Difficulties in mastering the Slovene language, as observed in other studies, lead to the conclusion that the case of Roma pupils – probably even more so due to their insufficient level of competence in the Slovene language – hints at the demand for a well-conceived minimum level of use of Slovene in foreign language teaching. Furthermore, there is an evident need for the development of materials for working with Roma pupils that would be sensibly based on the interests of the Roma pupils and would also consider the present demographic and socio-economic differences.

Currently, when it comes to devising appropriate teaching materials, each teacher has to rely on their own individual competence and knowledge. Language policies should be devised for each Slovene region individually according to a predicted need for language use or a predicted level of requirement for foreign language skills needed by pupils in their respective future lives.

LITERATURA

1. Center za socialno delo Lendava (1991). Položaj Romov in reševanje romske problematike v občini Lendava. Razprave in gradivo. Revija za narodnostna vprašanja, št. 25, str. 159–173.
2. Garcia, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century. Cichester: Wiley-Blackwell.
3. Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann.
4. Horvat, J. (2006). Die Lage der Roma in Slowenien. V: Klopčič, Vera, Miroslav Polzer. (ur.). Wege zur Verbesserung der Lage der Roma in Mittel- und Osteuropa. Beiträge aus Österreich und Slowenien. Wien: Braumüller. Ethnos 54, str. 13–17.
5. Husar Černjavič, M. (2006). Socialna integracija romskih učencev v prekmurskih osnovnih šolah. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
6. Jazbec, S., Lipavc Oštir, A., Čagran, B. (2012). Performance Levels of Roma Pupils in (Foreign) Language Learning: the Case of Slovenia..
7. Kavaš, P. (2009). Opismenjevanje na dvojezičnih osnovnih šolah v Prekmurju: diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
8. Klopčič, V. (2007). Položaj Romov v Sloveniji. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
9. Kočevar, L. (1991). Informacija o položaju Romov v občini Murska Sobota. Socialno-demografski vidik romske problematike. Razprave in gradivo. Revija za narodnostna vprašanja, št. 25, str. 179–185.
10. Kovač Šebart, M., Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. Sodobna pedagogika, št. 54 (1), str. 28–43.
11. Krakar, T. (2010). Inkluzija učencev Romov v Osnovni šoli Bršljin. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
12. Krek, J., Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. Sodobna pedagogika, št. 56 (2), str. 118–139.
13. Levinson, P. M. (2007). Literacy in English Gypsy Communities: Cultural Capital Manifested as Negative Assets American. Educational Research Journal, št. 44 (1), str. 5–39.
14. Mackey, W. F. (2005). Bilingualism and Multilingualism. V: Ammon, Ulrich et al. (ur.). Sociolinguistics. Soziolinguistik. Berlin, New York: de Gruyter, str. 1483–1495.

15. Mühlgaszner, E. (2008). Language Education Policy Profile. Austria. Minority public Education in Burgenland. <http://www.coe.int/lang> (13.4.2012)
16. Nečak Lúk, A. (2006). Zur Erforschung der Sprache der Roma in Slowenien. V: Klopčič, Vera, Miroslav Polzer. (ur.) *Wege zur Verbesserung der Lage der Roma in Mittel- und Osteuropa. Beiträge aus Österreich und Slowenien.* Wien: Braumüller. Ethnos 54, str. 108–113.
17. Peček Čuk, M., Lesar, I. (2005). Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo? *Sodobna pedagogika*, št. 56 (5), str. 70–95.
18. Skubic Ermenc, K. (2003). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
19. Štrukelj, P. (1991). Etnološke raziskave romske populacije v Sloveniji. *Razprave in gradivo. Revija za narodnostna vprašanja*, št. 25, str. 36–55.
20. UNESCO and Council of Europe (2007). *Education of Roma children in Europe Towards quality education for Roma children: transition from early childhood to primary education.*
21. Wei, L. (2007). *The Bilingualism Reader.* London, New York: Routledge.
22. Williams Fortune, T. in T., Diane J. (2008). *Envolving Perspectives on Immersion Education.* Clevedon: Multilingual Matters.
23. Zadavec, J. (1989). *Zdravstvena kultura Romov v Prekmurju.* Murska Sobota: Pomurska založba.

Dr. Alja Lipavic Oštir (1965), izredna profesorica za nemški jezik na Filozofski fakulteti v Mariboru.
Naslov: Smrekarjeva 9, 2000 Maribor, SI; Telefon (+386) 040 128 466
E-mail: alja.lipavic@uni-mb.si

Dr. Saša Jazbec (1971), docentka za didaktiko nemškega jezika in književnosti na Filozofski fakulteti v Mariboru.
Naslov: Bevkova 3, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 031 855 334
E-mail: sasa.jazbec@uni-mb.si

Dr. Branka Čagran (1961), redna profesorica za pedagoško metodologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Sprehajalna pot 8, Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 229 36 88
E-mail: branka.cagran@uni-mb.si

Odnos učencev do znanja in učenja obveznega drugega tujega jezika

Pregledni znanstveni članek

UDK 81'246.3:373.3

KLJUČNE BESEDE: obvezni drugi tuji jezik, mnenja učencev, večjezičnost, osnovna šola

POVZETEK – V prispevku je predstavljena raziskava o odnosu učencev obveznega drugega tujega jezika do znanja in pouka tega jezika in tujih jezikov nasploh. Raziskava je bila izvedena s pomočjo anketiranja učencev v treh zaporednih letih v 7., 8. in 9. razredu. Rezultati anketiranja so pokazali, da se učenci strinjajo z učenjem dveh obveznih tujih jezikov v šoli, da so zadovoljni z izbiro jezika ter da prepoznajo uporabno vrednost znanja tujih jezikov za vsakodnevno komuniciranje. Nadalje je bilo ugotovljeno, da je uspeh pri prvem tujem jeziku povezan z uspehom pri drugem tujem jeziku ter da učenci znanju tujih jezikov pripisujejo pomembno vlogo pri zaposlitvi in uspehu v življenju. Ugotovitve raziskave potrjujejo pravilnost odločitve, da se obvezni drugi tuji jezik uvede kot obvezni predmet v osnovno šolo. Razmisliti bi bilo treba, na kakšen način doseči boljši učni uspeh pri drugem tujem jeziku pri manj uspešnih in jezikovno nadarjenih učencih.

Review scientific paper

UDC 81'246.3:373.3

KEYWORDS: compulsory second foreign language, students' opinion, plurilingualism, primary school

ABSTRACT – The paper presents the research into the attitude of the compulsory second foreign language (FL) students towards knowledge and towards foreign languages as such. The research was carried out with the help of a survey among 7th, 8th and 9th grade students in three consecutive years. The results showed that students agreed with learning two foreign languages at school and were on the one hand satisfied with the choice of the language, and on the other hand aware of the value of foreign languages mastery in everyday communication. Furthermore, it was established that success with the first FL was connected to the success with the second FL and that the students perceived FL knowledge as an important factor in both their job career as well as in their success in life. The research outcomes confirm that the decision about a compulsory second FL implementation was justified. A further consideration is necessary in order to find out how to raise the level of success with FL two in both less successful students as well as the gifted ones.

1. Uvod

Večjezičnost velja za temeljno načelo Evropske unije (EU), je družbeno dejstvo in nuja vsakega posameznika (Maastrichtska pogodba, 1992; 126. člen, Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti, 2003; Ključne kompetence, 2006; Strategija o večjezičnosti, 2008). Velik pomen medjezikovnemu in medkulturnemu sporazumevanju za delovanje posameznika v družbi 21. stoletja pa pripisujejo tudi številni strokovnjaki (Skela, 2011; SEJO, 2011; Grosman, 2010; Neuner in sod., 2009; Lo Bianco, 2008; Byram, 2008). Kljub tujim jezikom naklonjenim družbenim in strokovnim prizadevanjem je bilo v Resoluciji o evropski strategiji za večjezičnost (2008)

ugotovljeno, da je tujejezikovno znanje državljanov EU še zmeraj nezadostno. Zato je bil izražen ponoven poziv državam EU k dvema prednostnima ciljema politike večjezičnosti, in sicer omogočiti državljanom, da bodo poleg svojega maternega jezika znali še dva jezika (po formuli $M + 2$), in povečati ozaveščenost o jezikovni raznolikosti evropske družbe kot prednosti pri medkulturnem dialogu in konkurenčnosti.

Pouk tujih jezikov se je v slovenskem izobraževalnem sistemu z uvedbo devetletne osnovne šole v letu 1998 okrepil tako glede obsega in trajanja pouka kot tudi števila tujih jezikov. Učenci se tako učijo prvega tujega jezika (1. TJ) šest let namesto prejšnjih štiri, saj s poukom začnejo dve leti prej. Z devetletko je bil uveden tudi drugi tuji jezik (2. TJ) kot izbirni predmet od 7. do 9. razreda v obsegu dveh ur na teden oziroma skupaj 204 ure.

Pouk tujih jezikov v obliki interesnih dejavnosti ali tečajev poteka v vrtcih in osnovnih šolah tudi izven obveznega programa, kar kaže na naklonjen odnos staršev, šole in lokalne skupnosti do učenja tujih jezikov (Orešič, 2008). Pri tem pa se izpostavlja problem zagotavljanja kontinuitete učenja in učnega napredka zaradi raznolikosti znanja učencev in večkratnih prekinitev. Tako imenovani večni začetniki se k istemu jeziku vedno znova vračajo na osnovni ravni, zaradi česar upade motivacija za učenje, vprašljiva pa je tudi ekonomičnost takega učenja (Orešič, 2008).

Da bi vsem učencem osnovnih šol v formalni obliki zagotovili kontinuirano učenje 2. TJ, je bil leta 2007 v noveli zakona o osnovni šoli uveden kot obvezni predmet od 7. do 9. razreda. Postopno uvajanje se je začelo s šolskim letom 2008/2009. Šole so se v uvajanje vključevale na podlagi razpisov pristojnega ministrstva, za katerega so morale imeti tudi pridobljeno soglasje vseh staršev bodočih sedmošolcev. V letu 2012/2013 je pouk obveznega 2. TJ izvajalo 159 osnovnih šol. Šole, ki so z uvajanjem pričele v prvem letu, so bile vključene v poskus, ki ga je zasnovala in spremljala projektna skupina na Zavodu RS za šolstvo. Spremljava poskusa se je osredotočala na didaktične, metodične in organizacijske vidike poučevanja in učenja 2. TJ.

Za ta prispevek se osredotočamo na tisti del raziskave, s pomočjo katerega smo z anketiranjem učencev ugotavljali njihov odnos do učenja in znanja obveznega 2. TJ. Na učenčev odnos vplivajo osebni – nevrofiziološki, emocionalni, kognitivni – kot tudi zunanji dejavniki – učno okolje, tradicija, metode – ter dejavniki, ki so povezani s specifično učenjem in poučevanjem tujih jezikov (Neuner in sod., 2009, str. 28). Odnos učencev do učenja tujih jezikov namreč vpliva na njihovo dožemanje pouka in pričakovanja od pouka, je rezultat osebnih izkušenj pri učenju in kulturno pogojenih vzorcev (Rück, 2009, str. 47). Kar je pri učenju 2. TJ zlasti pomembno, je dejstvo, da so si učenci pri učenju jezikov (materinščine in 1. TJ) že pridobili določeno znanje, izkušnje in metajezikovne strategije, ki jim učenje 2. TJ olajšajo.

2. Metodologija

Da bi pridobili mnenje učencev o uvedbi 2. TJ kot obveznega predmeta, smo s pomočjo anketnega vprašalnika izvedli anketiranje. To je potekalo trikrat, in sicer v letih 2009, 2010 in 2011. Interpretacije nekaterih rezultatov anketiranja učencev smo podprli tudi z rezultati opravljenih preizkusov znanja v 7., 8. in 9. razredu.

Osnovna populacija raziskave je bila 1782 učencev 7. razreda s 47 osnovnih šol, na katerih so začeli v šolskem letu 2008/2009 izvajati obvezni 2. TJ. Na teh šolah je 2. TJ poučevalo 61 učiteljev. Od skupno 91 oddelkov so se v 73 oddelkih učili nemščino, v 11 oddelkih angleščino, 5 oddelkih italijanščino in v dveh oddelkih francoščino kot obvezni 2. TJ.

Raziskovalni vzorec za anketiranje učencev je bil izbran izmed učencev v osnovni populaciji v vsakem šolskem letu posebej, in sicer slučajno z enostavnim slučajnim vzorčenjem. Vzorčenje je potekalo v skupinah, izbrane so bile šole in ne posamezni učenci. Čas zajema podatkov, velikost raziskovalnega vzorca in stopnja odzivnosti v triletnem obdobju anketiranja učencev so prikazani v tabeli 1.

Tabela 1: Raziskovalni vzorec anketiranja učencev

<i>Čas zajema podatkov</i>	<i>Velikost vzorca</i>	<i>Stopnja odzivnosti</i>	<i>Odstotek odzivnosti (%)</i>
Junij 2009	620 učencev 7. razreda iz 15 šol	573 vprašalnikov iz 15 šol	92,4
Junij 2010	539 učencev 8. razreda iz 15 šol	372 vprašalnikov iz 11 šol	69,0
Junij 2011	588 učencev 9. razreda iz 17 šol	397 vprašalnikov iz 14 šol	67,5

Stopnja odzivnosti je bila v prvem letu anketiranja 92,4, leta 2010 69,0 in leta 2011 67,5-odstotna. Anketne vprašalnike so učenci izpolnjevali v šoli. Anonimnost vprašalnikov je bila zagotovljena z dodeljenimi šiframi učencev. Samo anketiranje učencev so izvedli učitelji 2. TJ in izpolnjene vprašalnike poslali po pošti na naslov Zavoda RS za šolstvo.

Na istem vzorcu učencev kot za anketiranje so bili v okviru spremljave poskusa zbrani tudi rezultati s preizkusov znanja 2. TJ. Ti so bili analizirani tako posebej kot na podlagi združevanj na osnovi šifer učencev v povezavi z odgovori učencev na anketni vprašalnik. Podatki iz odgovorov na anketne vprašalnike in rezultatov preizkusov so bili zajeti in obdelani s pomočjo računalniškega programa SPSS. Prikazani so na ravni deskriptivne statistike in inferenčne statistike ter predstavljeni v dokumentu (Deutsch, 2011).

Anketni vprašalnik za učence je bil zasnovan posebej za potrebe spremljave poskusa. Vsa tri leta je bil uporabljen enak vprašalnik. Vsebinsko 13 vprašanj se je nana-

šala na podatke o 1. TJ, o številu tujih jezikov, ki bi jih učenec rad govoril oziroma se jih učil v šoli, na podatke o 2. TJ, o zadovoljstvu, težavah, zahtevnosti in izvedbi pouka 2. TJ, o stopnji strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na poučevanje obveznega 2. TJ in na učenje tujih jezikov nasploh, ter o možnostih, ki jih nudi znanje 2. TJ. Odgovore pri vprašanjih od 1 do 9 ter 13 so učenci izbirali izmed ponujenih odgovorov (izbirni tip odgovorov), odgovore pri vprašanjih 10, 11 in 12 pa so učenci vnašali na osnovi petstopenjske lestvice, na kateri pomeni vrednost 1 “sploh ne drži” in vrednost 5 “popolnoma drži”.

3. Rezultati in interpretacija

Učenci bi se radi učili in znali več kot dva tuja jezika

Tabela 2: Število tujih jezikov, ki bi jih učenci radi govorili in bi se jih učili v šoli

Število tujih jezikov	7. razred (2008/2009)				8. razred (2009/2010)				9. razred (2010/2011)			
	Bi radi govorili		Bi se učili v šoli		Bi radi govorili		Bi se učili v šoli		Bi radi govorili		Bi se učili v šoli	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Nobenega	7	1,2	19	3,3	7	1,9	8	2,2	6	1,5	15	3,8
Enega	74	13,0	126	22,1	63	17,0	90	24,3	47	11,9	82	20,9
Dva	205	36,0	256	44,8	134	36,2	171	46,2	146	37,0	192	48,9
Tri	176	30,9	136	23,8	109	29,5	90	24,3	104	26,3	79	20,1
Štiri ali več	108	18,9	34	6,0	57	15,4	11	3,0	92	23,3	25	6,4
Skupaj	570	100,0	571	100,0	370	100,0	370	100,0	395	100,0	393	100,0

Iz podatkov o številu tujih jezikov, ki bi jih učenci radi govorili, lahko sklepamo, da so učenci v veliki večini naklonjeni znanju več kot enega tujega jezika, saj skupni delež tistih učencev, ki si želijo govoriti tri in več tujih jezikov, zajema skoraj polovico anketiranih učencev (od 44,9 do 49,8%).

Iz tabele 2 je tudi razvidno, da bi se v šoli učilo najmanj dva tuja jezika približno dve tretjini učencev. Iz teh rezultatov lahko ugotovimo, da ima družbeni vpliv kot je umestitev dveh obveznih tujih jezikov v predmetnik, velik vpliv na mnenje učencev o številu tujih jezikov, ki bi se jih učili v šoli.

Angleščina in nemščina sta med učenci najbolj priljubljena tuja jezika

Rezultati odgovorov učencev kažejo, da si jih največ želi govoriti angleško (od 92,8 do 94,5%) in nemško (od 78,2 do 80,4%). Po priljubljenosti med učenci sledijo hrvaščina (36,8%, 26,1% in 38,3%), francoščina (34,6 do 35,8%) in italijanščina (29,7%, 19,9% in 27,5%). Pod možnost 'drugo' so učenci v vseh treh letih največkrat vpisali španščino (23,9%, 17,5% in 20,7%).

Pri učencih v slovenskih osnovnih šolah je tako kot pri večini učencev EU najbolj priljubljena angleščina. To je tudi jezik, ki se ga kot 1. TJ v šolah uči velika večina vseh učencev v državah EU (Key Data on Language Learning, 2008, str. 62). Pri anketiranih učencih je po priljubljenosti na drugem mestu nemščina, sledijo ji hrvaščina, francoščina, italijanščina in španščina, medtem ko je madžarščina pri učencih manj priljubljena. Nemščina je tudi sicer najbolj razširjeni 2. TJ v šolah srednje in vzhodne Evrope, francoščina kot drugi tuji jezik pa v šolah južne Evrope (Key Data on Language Learning, 2008, str. 12). Zanimiva je ugotovitev, da je hrvaščina med anketiranimi učenci priljubljena, vendar se je po podatkih pristojnega ministrstva v slovenskih šolah kot izbirni predmet v letu 2011/2012 učilo le 63 učencev, kot obvezni 2. TJ je ni izbrala do sedaj nobena šola.

Učenci so z izbranim obveznim drugim tujim jezikom zadovoljni

Tabela 3: Zadovoljstvo učencev z izbiro 2. TJ

Zadovoljstvo z izbiro 2. TJ	7. razred (2008/2009)		8. razred (2009/2010)		9. razred (2010/2011)	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Da	416	73,1	278	75,1	294	74,4
Ne	153	26,9	92	24,9	101	25,6
Skupaj	569	100,0	370	100,0	395	100,0

Opomba: $\chi^2=0,518$; sig.=0,772

Delež učencev, ki so bili zadovoljni z izbiro 2. TJ, se v treh letih giblje od 73,1, 75,1 in 74,4 odstotka. Delež je med šolskimi leti precej stabilen, prav tako ni zaznati statistično značilnih razlik med leti. Povezava med zadovoljstvom učencev z izbiro 2. TJ in dosežkom na preizkusu je pokazala, da so učenci, ki so bili zadovoljni z izbiro 2. TJ, na preizkusu znanja dosegli v povprečju več točk, tako skupaj kot po posameznih področjih. Prav tako so učenci, ki so trdili, da imajo težave z učenjem 2. TJ, na preizkusu znanja dosegli v povprečju manj točk, tako skupaj kot po posameznih področjih. Tako lahko ugotovimo, da je zadovoljstvo učencev povezano z njihovimi dosežki na preizkusu.

Učencem se pouk 2. TJ zdi zanimiv, mu lahko sledijo, nimajo preveč domačih nalog, ne učijo se preveč slovnice in med poukom se v tem tujem jeziku zadosti pogovarjajo.

Učenci v povprečju ocenjujejo pouk 2. TJ kot zanimiv, saj se njihove ocene gibljejo nad vrednostjo 3, in sicer 3,76 v 7. razredu, 3,66 v 8. razredu in 3,65 v 9. razredu. Ugotavljamo tudi, da je bila glede na ocene učencev pri pouku nova učna snov obravnavana v ustreznem tempu, da so se učenci 2. TJ večinoma lahko naučili v šoli, da pri pouku ni prevladovala slovnica in da so učitelji dajali učencem dovolj priložnosti med poukom za pogovarjanje v tem tujem jeziku. To pa je tudi v skladu z didaktičnimi priporočili v učnem načrtu za obvezni 2. TJ (Kač in Šečerov, 2008). Učenec ima pri 12, 13 oziroma 14 letih že nekaj izkušenj in védenja o svetu, predhodno se je že učil vsaj en tuji jezik v šoli, zato ima do določene mere usvojene jezikovne strategije in strategije učenja jezikov. Dosežena stopnja kognitivnega razvoja, usvojene jezikovne strategije učenja in znanje materinščine in 1. TJ mu na ta način olajšajo učenje 2. TJ. Pri 2. TJ je tako bolj poudarek na sporazumevalnih in učnih strategijah, jezikovni in medkulturni uzaveščenosti oziroma oblikovanju vrednot/odnosa do tujih oziroma drugih jezikov itd.

Učenci prepoznajo uporabno vrednost znanja 2. TJ za osebno in poklicno življenje

Rezultati učenčevih ocen znanja 2. TJ za njihovo osebno življenje kažejo na to, da uporabnost znanja 2. TJ vidijo predvsem na tistih področjih, ki jih kot mlade zanima: potovanje v tujino, sporazumevanje z vrstniki, pridobivanje informacij s spleta, gledanje televizije in poslušanje glasbe. Morda je iskati vzrok za nižjo oceno uporabnosti pri trditvi, ki se nanaša na branje knjig, revij in časnikov, v splošno manjšem zanimanju mladostnikov za branje knjig.

Učenci so visoko ocenili uporabnost znanja 2. TJ tudi za njihovo bodočo poklicno kariero. Trditev "Če bom znal/a najmanj dva tuja jezika, se bom lažje zaposlil/a." so v 7. razredu ocenili s 4,29, v 8. razredu s 4,27 in v 9. razredu 4,34. Učenci so se prav tako v precejšnji meri strinjali s trditvijo "Če hočeš biti uspešen v življenju, moraš govoriti več tujih jezikov." Ocene strinjanja s tem so bile 4,14, leto kasneje 3,98 in v 9. razredu 4,09. S tem potrdimo ugotovitev, da učenci prepoznajo uporabno vrednost znanja dveh tujih jezikov za pridobitev zaposlitve in uspeh v življenju.

Uspeh učenca pri 1. TJ je povezan z uspehom pri 2. TJ

Tabela 4: Korelacije med doseženimi točkami na preizkusu znanja 2. TJ v 9. razredu, končno oceno 1. TJ v 8. razredu in pričakovano oceno 2. TJ v 9. razredu

<i>Pearson/Spearman</i>	<i>Skupno število doseženih točk</i>	<i>Končna ocena pri 1. TJ v 8. razredu</i>	<i>Pričakovana končna ocena pri 2. TJ</i>
Skupno število doseženih točk	1	0,519(**)	0,538(**)
Končna ocena pri 1. TJ v 8. razredu	0,548(**)	1	0,492(**)
Pričakovana končna ocena pri 2. TJ	0,649(**)	0,558(**)	1

*Opomba: ** Korelacija je statistično značilna pri stopnji 0,01 (2-delna).*

Iz podatkov v tabeli 4 izhaja, da skupno število doseženih točk na preizkusu znanja 2. TJ v 9. razredu pozitivno in statistično značilno korelira s končno oceno učencev pri 1. TJ v 8. razredu in s pričakovano končno oceno pri 2. TJ v 9. razredu. Na preizkusu znanja 2. TJ bolj uspešni učenci so imeli pri 1. TJ višjo oceno in tudi pri 2. TJ so pričakovali višjo oceno. Tako lahko sklenemo, da sta uspeh pri učenju 1. TJ in uspeh pri učenju 2. TJ v pozitivni korelaciji.

Zahtevnost učenja 2. TJ se za učno šibkejše učence z leti povečuje

Tabela 5: Odgovori učencev 7., 8. in 9. razreda o zahtevnosti pouka 2. TJ

Zahtevnost pouka 2. TJ	7. razred (2008/2009)		8. razred (2009/2010)		9. razred (2010/2011)	
	f	f%	f	f%	f	f%
Premalo zahteven	45	7,9	33	8,9	34	8,6
Ravno prav zahteven	468	81,8	256	69,2	306	77,3
Prezahteven	59	10,3	81	21,9	56	14,1
Skupaj	572	100,0	370	100,0	396	100,0

Opomba: $\chi^2=25,645$; sig.=0,000

Iz podatkov v tabeli 5 je razvidno, da je pouk 2. TJ ravno prav zahteven veliki večini učencev. Delež učencev, ki jim je pouk 2. TJ prezahteven, se je v drugem letu učenja povečal (21,9%) in v tretjem letu zopet upadel (14,1%). Delež učencev, ki jim je pouk 2. TJ premalo zahteven, ostaja vsa tri leta stabilen (okrog 8%). Pri tej ugotovitvi se zastavlja vprašanje, na kakšen način naj poteka prilagajanje pouka različnim ravnem znanja posameznih skupin učencev, da bodo napredovali vsi v skladu s svojim znanjem in zmožnostmi. V primeru, da učitelj izvaja pouk v skladu z ravnijo znanja večine učencev v razredu, bodo prikrajšani učno šibkejši in učno močnejši.

Zahtevnost pouka 2. TJ je nižja kot zahtevnost pouka 1. TJ

Iz odgovorov učencev v Tabeli 6 je razvidno, da je približno ena tretjina učencev poročala o oceni odlično pri 1. TJ, pri čemer delež odgovorov z leti nekoliko upada. Da so imeli pri 1. TJ oceno prav dobro, je odgovorila prav tako tretjina učencev (33,9%, 30,5% in 29,4%). Oceno dobro je imelo približno ena petina učencev, delež učencev, ki so imeli pri 1. TJ oceno zadostno, pa se z leti povečuje (od 8,7%, 14,6% na 14,9%). Razlika med razredi je statistično značilna (signifikanca je 0,026).

Iz odgovorov učencev o pričakovani oceni pri 2. TJ lahko ugotovimo, da so te ocene v primerjavi z ocenami pri 1. TJ višje, opazno je nižanje ocen v 8. razredu. Domnevamo lahko, da je to povezano z večjim številom novih predmetov v 8. razredu, povečanjem intenzivnosti učenja pri 2. TJ in kumulativnem učinku slabšega učnega uspeha na učenje 2. TJ.

Tabela 6: Odgovori učencev 7., 8. in 9. razreda o končni oceni pri 1. TJ v preteklem letu in pričakovani oceni pri 2. TJ

Pričakovana ocena	7. razred (2008/2009)				8. razred (2009/2010)				9. razred (2010/2011)			
	1. TJ		2. TJ		1. TJ		2. TJ		1. TJ		2. TJ	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Nezadostno	1	0,2	4	0,7	0	0,0	2	0,6	0	0,0	2	0,5
Zadostno	50	8,7	33	6,2	54	14,6	68	19,0	59	14,9	47	12,3
Dobro	125	21,9	75	14,0	80	21,6	81	22,6	103	26,1	75	19,7
Prav dobro	194	33,9	159	29,8	113	30,5	81	22,6	116	29,4	94	24,7
Odlično	202	35,3	263	49,3	123	33,2	126	35,2	117	29,6	163	42,8
Skupaj	572	100,0	534	100,0	370	100,0	358	100,0	395	100,0	381	100,0

Opomba: 1. TJ: $\chi^2=17,390$; sig. = 0,026; 2. TJ: $\chi^2=54,619$; sig. = 0,000

Na to domnevo kaže tudi korelacija med odgovori učencev glede zahtevnosti pouka in njihovimi dosežki na preizkusu znanja. Učenci, ki so pouk 2. TJ ocenili kot premalo zahtevnega, so v povprečju na preizkusu dosegli največ točk (41,21 od skupno 50), tako skupaj kot po posameznih področjih preverjanja. Nekoliko slabši uspeh (skupaj 36,43 točk) so dosegli učenci, ki so pouk 2. TJ ocenili kot ravno prav zahtevnega, in najslabši uspeh učenci (skupaj 28,44 točk), ki so pouk 2. TJ ocenili kot prezahtevnega. Razlike so statistično značilne, tako pri preizkusu kot celoti kot po posameznih področjih. Ugotovimo lahko, da se soodvisnost znanja in napredka pri učenju z leti krepi.

Anketirani učenci se v povprečju strinjajo s trditvijo, da je dobro, da imajo v šoli dva obvezna tuja jezika. Njihove povprečne ocene so 3,77 prvo leto, 3,89 drugo in 3,83 tretje leto. Te vrednosti ocen, ki se celo nekoliko zvišujejo, so toliko bolj prese-netljive, če upoštevamo njihove ocene glede zahtevnosti in težav pri pouku 2. TJ ter dosežka pri preizkusu znanja.

Učenci se ne strinjajo s trditvijo, da bi se 2. TJ morali učiti v šoli več kot dve uri na teden. Ocene so 2,63 prvo leto, 2,88 drugo in 2,81 tretje leto. Učenci se prav tako ne strinjajo s trditvijo, da je učenje 2. TJ za njih dodatna obremenitev. Ocene so 2,49 prvo leto, 2,73 drugo in 2,58 tretje leto. Ugotovimo lahko, da se učenci strinjajo s dejstvom, da se v šoli učijo dva obvezna tuja jezika, in sicer v predvidenem obsegu dveh ur na teden, pouk 2. TJ za večino ne predstavlja dodatne obremenitve.

4. Sklep

Rezultati anketiranja med učenci obveznega 2. TJ kažejo na njihovo željo po znanju več tujih jezikov. Skoraj polovica učencev bi rada govorila tri ali več jezikov.

V šoli bi se večina učencev učila najmanj dva tuja jezika. Tako visoko naklonjenost učencev do znanja in učenja tujih jezikov si lahko razlagamo z družbenim priznanjem vloge tujih jezikov, umeščenostjo dveh tujih jezikov v osnovnošolski predmetnik v obliki izbirnega predmeta ali interesne dejavnosti, s soglasjem staršev za učenje dveh tujih jezikov, pridobljenim znanjem in izkušnjami učencev pri učenju slovenščine in 1. TJ, in z dejstvom, da učenci v znanju tujih jezikov vidijo njihovo uporabno vrednost v osebnem in poklicnem življenju. Ta ugotovitev je v podporo učenju več tujih jezikov v osnovni šoli, z večjim obsegom ur, prejšnjim začetkom, večjo pestrostjo ponudbe in poukom nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. Podatki o poučevanju tujih jezikov v evropskih državah namreč kažejo, da obstaja trend povečevanja obsega ur, zgodnejšega začetka učenja tujih jezikov v osnovnih šolah in izvajanja pouka nejezikovnih predmetov v tujih jezikih (t. i. CLIL pristop) (Key Data on Language Learning, 2008, str. 10). S tem dejstvom sovпада tudi dejanska praksa na slovenskih osnovnih šolah. Tuji jeziki se poučujejo kot interesne dejavnosti, uspešno so bili zaključeni projekti uvajanja zgodnejšega poučevanja tujih jezikov v 1. VIO (Čagran, 1996; Lipavic Oštir in sod., 2010), preizkušeni so bili nekateri modeli CLIL-a (Jazbec in Lipavic Oštir, 2010), v predlogu novele zakona o osnovni šoli iz leta 2011 je predviden zgodnejši začetek učenja obveznega 1. TJ v 2. razredu, oziroma neobveznega 2. TJ v 4. razredu. Glede na to predlagamo, da se učenje tujih jezikov v šolah okrepi. Ker je število ur in šolskih predmetov omejeno, bi veljalo razmisliti v bolj ekonomičnem načinu pouka tujih jezikov, kot je na primer pouk nejezikovnih predmetov v tujem jeziku.

Med anketiranimi učenci je po pričakovanih najbolj priljubljen tuji jezik angleščina zaradi svoje splošno priznane sporazumevalne vloge v svetu, v vsakodnevem medijskem okolju učencev ter statusa 1. TJ. Na drugem mestu po priljubljenosti je nemščina, kar ne preseneča spričo dejstva, da se je uči približno 80 odstotkov anketiranih učencev kot obvezni 2. TJ, da ima v Sloveniji (še vedno) status 1. TJ in v državah srednje in vzhodne Evrope prevladujoč status 2. TJ. Francoščina in hrvaščina imata po priljubljenosti med učenci približno enak delež (okrog ene tretjine odgovorov), vendar se prve kot obvezni 2. TJ učijo le na eni šoli, hrvaščino kot obvezni 2. TJ sploh ne. Tudi zastopanost obeh jezikov kot izbirnega predmeta je manjša v primerjavi z izkazano željo po učenju. Italijanščino bi rada znala dobra četrtina anketiranih učencev, kar je malo glede na dejstvo, da je to eden izmed uradnih jezikov v državi in jezik sosedov. V še slabšem položaju kot italijanščina je med učenci po priljubljenosti madžarščina, ki ima v Sloveniji enak status kot italijanščina, vendar bi jo govorilo manj kot desetina vprašanih učencev. Izkazalo se je tudi, da je španščina med učenci priljubljena, saj je ta jezik kot prost odgovor zapisala približno petina učencev. Tako lahko ugotovimo, da status državnega in sosedskega jezika pri učencih ne vpliva na njihovo zanimanje za ta jezik ter da je verjetno učenčevu zanimanje za določen jezik povezano z njegovimi pozitivnimi predstavami o tem jeziku, državi in ljudeh, ki ta jezik govorijo. Do podobne ugotovitve so prišli tudi v raziskavi o odnosu učencev do tujih jezikov v nekaj evropskih državah, kjer so ugotovili, da angleščina po priljubljenosti močno prevladuje ter da so drugi tuji jeziki zastopani v veliko manjših deležih, med njimi so učenci navedli italijanščino, španščino in francoščino (Meißner in sod., 2008, str. 161).

Zaradi prevladujočega položaja angleščine kot 1. TJ bi bilo treba razmisliti o posebni vlogi, ciljnih in metodah poučevanja tega jezika. Pouk angleščine kot jezik prestiža mora biti odskočna deska za nadaljnje učenje jezikov in razvoj medkulturne zavesti. Tu je potreben poseben razmislek o povezanosti jezika s angleško govorečimi kulturami oziroma o angleščini kot zgolj sporazumevalnem orodju v mednarodni komunikaciji. Nadaljnje vprašanje v zvezi z angleščino je tudi ta, da bi ravno zaradi njene razširjenosti in priljubljenosti kazalo uvesti kak drug tuji jezik kot 1. TJ. S tem bi omogočili učencem spoznavanje drugih jezikov in znanje dveh tujih jezikov na ravni 1. TJ. Na to opozarjata med drugimi tudi Lipavic Oštir in sod. (2011) in Meißner in sod. (2008). S tem bi se povečala možnost učenja več različnih jezikov.

Glede na dokaj malo število različnih jezikov, ki se jih učenci v slovenskih šolah učijo kot 2. TJ – na poskusnih šolah prevladuje nemščina – predlagamo, da se ustvari regionalna mreža šol, kjer bi se določene šole profilirale za določene jezike. Tako bi se nabor jezikov lahko povečal in zadostil naboru jezikov, ki jih govorijo na določenem območju ali sosesčini, – uradni jeziki, jeziki priseljencev – ali so uradni jeziki držav EU ali oddaljeni jeziki itd. – ter bil v določeni meri tudi v skladu z zanimanjem učencev za jezike.

Ker je motiviranost za učenje jezikov pri posameznikih bolj odvisna od pozitivne učne izkušnje pri učenju in doseganja učnega napredka kot od nadarjenosti ali inteligence (Meißner in sod., 2008, str. 30), naj bo pouk tujih jezikov tak, da bo za učenca pomenil pozitivno izkušnjo. Tu je pomembna vloga učitelja in šolske klime, ki spodbuja znanje tujih jezikov.

Zaradi ugotovitve, da je uspeh pri 1. TJ povezan z uspehom pri 2. TJ in da se delež učencev, ki jim pouk z leti učenja postaja prezahteven, večja, bi bilo poleg učenja jezikov kot pozitivne izkušnje treba pouk naravnati tako, da bo učenec napredoval v skladu s svojimi zmožnostmi. Tu lahko Evropski jezikovni listovnik (Čok in sod., 2011; Skela in Holc, 2006) odigra pomembno pedagoško vlogo samovrednotenja znanja, razvoja medkulturne in medjezikovne zavesti pri učencih ter priprave na vseživljenjsko učenje jezikov. Z Evropskim jezikovnim listovnikom imamo pri pouku tujih jezikov v slovenskem dodiplomskem izobraževanju pozitivne izkušnje (Holc, 2010). Zato predlagamo, da se nudi strokovna podpora učiteljem glede diferenciacije pouka in uporabe Evropskega jezikovnega listovnika pri pouku tujih jezikov. Prav tako naj se Evropski jezikovni listovnik sistemsko uvede v šole kot oblika vrednotenja znanja tujih jezikov.

Anketirani učenci odgovarjajo, da jim je pouk zanimiv, vendar bi pri iskanju rešitev za čim bolj kakovosten pouk 2. TJ lahko bolj sistematično v pouk prenašali spoznanja večjezikovne didaktike ali didaktike terciarnih jezikov. Ta izhaja iz pojmovanja, da obstaja ena temeljna človekova jezikovna zmožnost, ki se z učenjem tujih jezikov razvija in diferencira (Neuner in sod., 2009, str. 24). Pri tem se je treba navezovati na učenčevo obstoječe jezikovno znanje, njegove izkušnje z jeziki in učenjem jezikov. Tako imenovani jezikovni transfer se mora v okviru šole izvajati tako, da se (tuji) jeziki, ki se uvajajo drug za drugim in se dalj časa poučujejo vzporedno, pove-

zujejo in nadgrajujejo. Tako bi učenec trajno razvijal celostno jezikovno sporazumevalno zmožnost (prav tam). Tujejezikovni pouk v šoli naj se ne bi osredotočal samo na posredovanje jezikovnega sistema (besedišče, slovnica, izgovarjava, intonacija, pravopis) oziroma jezikovnih spretnosti (razumevanje in sporočanje) v posameznih jezikih, temveč bi usposobil učenca, da bi tudi po zaključku šole obdržal zanimanje za izboljšanje in razširjanje tujejezikovnih znanj in pridobil vedenje o tem, kako se lahko še naprej samostojno uči tujih jezikov.

Zato je toliko bolj pomembno kvalitetno izobraževanje in nadaljnje usposabljanje učiteljev (tujih) jezikov ne samo za poučevanje določenega jezika, temveč tudi za zmožnost povezovanja z drugimi jeziki in razvijanje večjezikovne zavesti. Ker je pri učenju nadaljnjih jezikov pomembno obstoječe jezikovno znanje in izkušnje, je pri pouku treba vključiti jezike, ki jih učenci poznajo oziroma govorijo. Iz anketiranja staršev v poskusu je bilo ugotovljeno, da skoraj vsi učenci izhajajo iz enojezičnih slovensko govorečih družin (92,4%). Hkrati pa ni nezanemarljivo dejstvo, da je materinščina učencev v slovenskih šolah tudi hrvaščina, srbsščina, albanščina, bosanščina, romščina, makedonščina, kitajščina itd. Število otrok priseljencev se še povečuje, kar pouk tujih jezikov lahko s pridom izkoristi.

Za uspešno izvajanje večjezikovnega koncepta v šolah bi bilo nadalje treba strokovno svetovanje o učenju in znanju tujih jezikov tako staršem, učiteljem, učencem in zainteresirani javnosti glede učenja jezikov, začetka, obsega, nabora, izbora, trajanja pouka tujih jezikov, kvalitetnega pouka, pozitivnega učnega okolja in učni izkušnji, o tem, da so si jeziki enakovredni, o dejavnikih, ki vplivajo na njihov status, veljavo in pomen, o vlogi jezikov pri dojemanju sveta in medkulturni razsežnosti itd.

Poleg oblikovanja večjezikovne politike na lokalni oziroma šolski ravni je treba oblikovati tudi državne smernice za večjezikovno politiko. Ta naj bi izhajala iz večjezikovnega koncepta, omogočila večjo pestrost ponudbe jezikov v osnovnošolskem in srednješolskem kurikulumu, večjo avtonomijo šolam pri oblikovanju skupnega jezikovnega kurikula, zagotavljala nadaljevanje učenja jezikov na prehodu iz osnovne na srednjo šolo ter vzgajala učence za medkulturno in večjezikovno zavest in vseživljenjsko učenje jezikov.

Liljana Kač, M.A., Majda Pšunder, Ph.D.

Students' attitude towards knowledge and learning of a compulsory second foreign language

The article presents the research into the attitude of the compulsory second foreign language (FL2) students towards knowledge and towards foreign languages as such. The research was carried out through a survey among 7th, 8th and 9th grade students in three consecutive years. The survey was part of the trial monitoring of the gradual implementation of FL2 in 47 Slovene elementary schools. The trial results confirm

the students' desire for foreign language knowledge. One can understand such a high rate of the students' inclination towards knowledge and foreign language learning as a social recognition depending on numerous factors: the role of the foreign languages, the inclusion of two foreign languages as elective or extracurricular activities in the elementary school curriculum, the parents' consent for two foreign languages learning, students' knowledge and experience gained in Slovene and first foreign language (FL1) classes as well as the fact that students understand that knowledge of foreign languages is indispensable in both their personal and professional life. This finding supports multiple language learning to a greater extent at the primary level, and also favours an earlier start of FL instruction and a diversity of choice on the one hand as well as instruction of other subjects in foreign languages on the other hand. One has to admit that Slovene elementary schools follow the aforementioned practice. Foreign languages are taught as extracurricular activities, projects dealing with early introduction of foreign languages in the first round of elementary school were successfully completed, there were some CLIL models tested (Jazbec and Lipavc Oštir, 2010), the draft of the Elementary School Act (2011) anticipates an earlier start of the first FL instruction in the 2nd grade, and introduction of an elective second FL instruction in the 4th grade. According to the above mentioned situation, we propose a stronger role of FL instruction in schools. Due to the fact that the number of school subjects and the number of school lessons are limited, it would be worth considering a more economical way of FL instruction, such as integrated FL learning.

As expected, the survey results show that students like English best, probably thanks to its generally acknowledged communicative function in the world, its role in the media and its status of the first foreign language in schools. German occupies the second place; French and Croatian are not learnt to a great extent and, consequently, only one third of the students surveyed like these two languages. Only one quarter of the students surveyed would like to master Italian, which is surprising as Italian is one of the official languages in Slovenia and the language of our neighbours at the same time. Hungarian has the same status as Italian but is even less popular – less than a tenth of the students surveyed would use it. Spanish is popular among one fifth of the students. One can conclude that the status of a language (state language, the language of the neighbours) does not influence its popularity.

Furthermore, the research results show the students' satisfaction with their choice of the second FL and the way it is taught. They claim that they can follow the instruction, talk in a foreign language and that there is not too much homework and learning of grammar. The students surveyed are aware of the usefulness of the second FL knowledge in their private life: they can visit foreign countries, communicate with their peers from abroad, visit foreign web pages, follow TV programmes and understand foreign songs. They also perceive FL learning as useful in their future job career. Despite the fact that students are satisfied with FL instruction, one should transfer multi-language didactics into the classroom more systematically. This didactics is connected to the notion of the human innate ability for language acquisition which develops and differentiates by learning foreign languages (Neuner et al., p. 24). When

learning a foreign language one should relate to the student's prior experience with language learning and to his or her knowledge. The so-called language transfer should exist at school and the foreign language learning should be based not only on developing students' linguistic competence, but also on developing students' interest in continuous language learning and self-study when they finish their formal schooling.

This is why pre-service and in-service teacher training comprising not only one language but multilingualism is crucial. The instruction should concentrate on languages students speak or are familiar with. Despite the fact that most students surveyed come from monolingual Slovene families (92.4%), one should take into consideration the fact that students in Slovene schools have other language backgrounds as well. The number of immigrant children is rising, which could benefit FL instruction.

Bearing in mind both the fact that success in FL1 is connected with success in FL2 as well as the fact that there is a growing number of students who claim that FL instruction becomes too difficult in senior years, instruction should be a positive experience enabling students to advance at their own pace. The European Language Portfolio (Čok et al., 2011, Skela and Holc, 2006), a self-assessment tool focusing on intercultural and inter-language awareness as well as lifelong language learning could play an important pedagogical role. In Slovenia, we have positive experience at the primary and secondary level with the usage of the European Language Portfolio (ELP). That is why we suggest more support be provided to teachers in the field of differentiation and the ELP usage in FL instruction. In addition, the ELP should be systematically implemented in our school system as an assessment tool in FL instruction.

The students are in favour of learning two compulsory foreign languages at the current level and they do not feel the second FL learning to be an additional burden. Owing to the fact that motivation for FL learning depends more on the positive individual learning experience and success than on talent and intelligence (Meißner et al., 2008, p. 30), the role of teachers is critical.

According to the relatively small number of second foreign languages taught in Slovene schools, a kind of regional school networks specialised in certain languages is worth considering. In this way the choice of languages would grow and would meet the needs of both the languages spoken in certain regions and the languages spoken in the neighbouring countries as well as the EU official languages or more distant languages; such a choice would partly be in accordance with students' interest in languages.

If we want this multilingual concept to succeed, professional counselling on learning and the proficiency in foreign languages should be provided to all parties involved (parents, teachers, students and the public). The counselling should deal with the beginning and the scope of FL learning, language choice, duration of FL instruction, quality of instruction, positive learning environment, learning experience with the equality of languages, factors which influence the status and the significance of a certain language, the role of languages regarding intercultural awareness, etc.

Besides local or school multilingual policy, state guidelines regarding this field should be implemented. They should be based on the multilingual concept and should

provide for a greater variety of language choice at lower and upper secondary level curricula. The guidelines should enable both more autonomy for schools in designing a common language curriculum and continuous FL learning at the upper secondary level. FL learning should concentrate on intercultural and multilingual awareness as well lifelong language learning.

LITERATURA

1. Byram, M. (2008). Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education. V: M. Ivšek (ur.), Jeziki v izobraževanju, Zbornik prispevkov konference, Ljubljana 25. – 26. septembra 2008, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 19–26.
2. Deutsch, T. (2011). Analiza zbranih podatkov za končno poročilo o spremljavi poskusa “Postopno uvajanje obveznega drugega tujega jezika v osnovni šoli”. Priloga B. V: L. Kač, Končno poročilo o spremljavi poskusa “Postopno uvajanje obveznega drugega tujega jezika v osnovni šoli” za šolska leta 2008/2009, 2009/2010 in 2010/2011. Zavod RS za šolstvo.
3. Čagran, B. (1996): Evalvacija projekta tuji jeziki na razredni stopnji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Čok, L., Šečerov, N., Skela, J., Zorman, A. (2011). Evropski jezikovni listovnik: za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Hufeisen, B., Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Europäisches Fremdsprachenzentrum. Goethe-Institut, Svet Evrope.
6. Grosman, M. (2010): Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje, Sodobna pedagogika 1/2010, str. 16–27.
7. Holc, N. (2010). Evropski jezikovni listovnik kot nov pristop k vrednotenju znanja. V: Holc, N. (ur.) Nemščina, Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 287–294.
8. Jazbec, S. in Lipavc Oštir, A. (ur.) (2010). Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Zgledi CLIL-a. Elektronski vir. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno dne 17. 4. 2012 s svetovnega spleta <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf>.
9. Kač, L. (2011). Končno poročilo o spremljavi poskusa “Postopno uvajanje obveznega drugega tujega jezika v osnovni šoli” za šolska leta 2008/2009, 2009/2010 in 2010/2011. Zavod RS za šolstvo.
10. Kač, L., Šečerov, N. (2008). Učni načrt za obvezni drugi tuji jezik v osnovni šoli, 204 ure. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno dne 21. 4. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3367>.
11. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. (2008). Eurydice network. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Pridobljeno dne 11. 3. 2012 s svetovnega spleta: http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf.
12. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. (2006). Priporočila Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije L394/10, 18. 12. 2006. Pridobljeno dne 2. 4. 2012 s svetovnega spleta: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/oj/2006/l_394/l_39420061230sl00100018.pdf.
13. Lipavc Oštir A., Jazbec, S., Pevec Semec, K., Pižorn, K., Dagarin Fojkar, M., Jurišević, M., Vogrinc, J., Nolimaj, F. (2010). Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Elektronski vir: <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (27. 1. 2012).
14. Lo Bianco, J. (2008). Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian – European – World citizens. V: M. Ivšek (ur.), Jeziki v izobraževanju, Zbornik prispevkov konference, Ljubljana 25. – 26. septembra 2008, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9–17.

15. Maastrichtska pogodba/The Maastricht Treaty. (1992). Pridobljeno dne 4. 4. 2012 s svetovnega spleta: <http://eurlex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>
16. Meißner, F.-J., Beckmann, Ch., Schröder-Sura, A. in sod. (2008). Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Sokrates Projekt. Pridobljeno dne 6. 5. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20deutschland.pdf>.
17. Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiša, A., Marx, N., Koithan, U., Erlenwein, S. (2009). Deutsch als zweite Fremdsprache, Fernstudieneinheit 26. München: Goethe Institut, Langenscheidt.
18. Orešič, H., (2008): Kurikularne in izvenkurikularne oblike učenja tujih jezikov v vrtcih, Zavod RS za šolstvo, neobjavljeno gradivo.
19. Resolucija Sveta EU o evropski strategiji za večjezičnost (2008). Sprejeta 18. 11. 2008. Pridobljeno dne 2. 4. 2012 s svetovnega spleta: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/sl/08/st16/st16207.sl08.pdf>.
20. Rück, N. (2009). Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler. Dissertation. V: De Floria-Hansen, I. (ur). (2009). Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Band 2. Kassel: Universität Kassel, kassel university press. Pridobljeno dne 6. 5. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-676-3.volltext.frei.pdf>
21. SEJO. Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011). Svet Evrope, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. Elektronski vir. Pridobljeno dne 2. 4. 2012 s svetovnega spleta: http://www.mizks.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir_sejo/.
22. Skela, J. (2011). Opredelitev tujezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. V: *Sodobna pedagogika 2/2011*, str. 114–133.
23. Skela, J. in Holc, N. (2006). Evropski jezikovni listovnik: za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let. Ljubljana, Maribor: Ministrstvo za šolstvo in šport, Dravska tiskarna.
24. Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti – Akcijski načrt 2004–2006. (2003). Evropska komisija. Pridobljeno dne 2. 4. 2012 s svetovnega spleta: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf
25. Stabej, M. (2011). Jezikovni potrošnik in potrošnica. V: *Sodobna pedagogika 2/2011*, str. 102–113.

*Mag. Liljana Kač (1966), višja svetovalka za nemščino na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo.
Naslov: Šerkova ul. 11, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 05 902 35 72
E-mail: liljana.kac@zrss.si*

*Dr. Majda Pšunder (1948), redna profesorica na oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Mariboru.
Naslov: Ul. Katerine Mede 11, 2000 Maribor; SI; Telefon: (+386) 02 613 16 57
E-mail: majda.psonder@um.si*

Pouk naravoslovja in naravoslovna pismenost

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.014.22:5

KLJUČNE BESEDE: naravoslovna pismenost, pouk naravoslovja, družben pomen naravoslovja

POVZETEK – V prispevku je definirana naravoslovna pismenost, opisan je njen razvoj ter pomen za življenje posameznika v informacijski družbi. Učenje in poučevanje naravoslovnih vsebin naj bo usmerjeno k razvijanju naravoslovne pismenosti učencev, dijakov in študentov. Podana sta primera dveh modulov, ki interdisciplinarno povezujeta naravoslovne pojme pri obravnavi učnih vsebin o življenjskih okoljih. Tudi pri izobraževanju učiteljev naravoslovnih predmetov je treba poudariti pomen razvijanja naravoslovne pismenosti učencev. To je pomembno predvsem za bodoče učitelje razrednega pouka, ki nimajo vedno razvitega pozitivnega odnosa do naravoslovja, kar v času študija negativno vpliva na razvoj njihove naravoslovne pismenosti in se kasneje v praksi prenaša na njihove učence.

Review scientific paper

UDC 37.014.22:5

KEYWORDS: natural science literacy, natural science education, social importance of natural sciences

ABSTRACT – This paper defines natural science literacy as well as its development and importance for the life of the individual in the information society. Teaching and studying natural science content should be directed towards developing the natural science literacy of learners, pupils and students. There are examples of two modules which in an interdisciplinary manner link the natural science concepts in dealing with the teaching content on living environments. In educating teachers of natural science subjects, it is also necessary to stress the significance of developing students' natural science literacy. This is particularly important for future class teachers who do not always have a developed positive relationship towards natural sciences, which has a negative influence on their development of natural science literacy during the studies, and is later in practice transferred to their pupils.

1. Uvod

V sodobnem svetu se informacijska tehnologija bliskovito razvija, zato je ena izmed nalog izobraževanja usposobiti posameznika, da se bo sposoben prilagajati trendom globalizacije in se vključevati v visoko razvito znanstveno-tehnološko družbo (Julien in Barker, 2009). V informacijski družbi je za osebni in ekonomski razvoj posameznika pomembno, da razvije sposobnosti prepoznavanja virov informacij in poti do njih, razumevanja in kritičnega ovrednotenja informacij ter njihove učinkovite in etične uporabe. Na področju poučevanja naravoslovja se kot pomemben cilj vedno bolj uveljavlja pomen naravoslovne pismenosti kot potreba za uspešno delovanje posameznika v družbi in s tem za reševanje problemov v življenju in poklicu. Naravoslovno izobraževanje je ključ do pozitivnih sprememb v družbi, razvija pozitiven odnos do okolja in vključuje posameznika v napore za trajnostni razvoj.

2. Razvoj in definiranje naravoslovne pismenosti

Na razvoj naravoslovne pismenosti je leta 1957 vplivala izstrelitev Sputnika v Sovjetski zvezi (prvi Zemljini umetni satelit) v vesolje. Takrat so v ZDA ugotovili, da državljani slabo poznajo naravoslovne vede, njihov hiter razvoj in vpliv na življenje ljudi. Da bi izboljšali naravoslovno izobrazbo, so v ZDA izpeljali šolsko reformo. V njej so poudarili naravoslovne vsebine, predvsem pa njihov način poučevanja, da bi mlade motivirali za te vsebine (Laugksch, 2000). Naravoslovna pismenost je definirana tudi kot poznavanje naravoslovja, potrebna za racionalno razmišljanje o znanosti v odnosu do posameznika, družbe, politike, ekonomske problematike in drugih polj, pomembnih za razvoj človeštva (Hurd, 1958). Danes ima predvsem skrb za trajnostni razvoj pomembno osnovo v naravoslovno pismenem državljanu. Pozitiven odnos ljudi do naravoslovja podpira razvoj znanosti in tehnologije (Waterman, 1960). Pella in sod. (1966) navaja, da naravoslovno pismen posameznik razume osnovne naravoslovne pojme in soodvisnost med naravoslovjem in družbo, priznava znanstveno etiko naravoslovnega raziskovanja in razlikuje med naravoslovjem in tehnologijo. Shen (1975) razlikuje tri kategorije naravoslovne pismenosti: praktično, družbeno in kulturno. Praktična naravoslovna pismenost pokriva sposobnost uporabe naravoslovnega znanja pri reševanju praktičnih problemov; družbena zajema odločanje in reševanje splošnih družbenih problemov, povezanih z energijo, uporabo naravnih virov, zdravjem, zdravo prehrano, varovanjem okolja in drugimi osnovnimi življenjskimi problemi; kulturna pa izraža motiviranost posameznika za poznavanje naravoslovja in povezovanje med naravoslovjem in družboslovjem. Arons (1983) povezuje doseganje naravoslovnih kompetenc s posameznikovimi intelektualnimi sposobnostmi predvsem: s sposobnostjo opazovanja in sklepanja, postavljanja in preverjanja hipotez in zavedanja, da so razumevanje naravoslovnih pojmov in s tem povezani posameznikovimi dosežki rezultat opazovanja, sklepanja in razlaganja, torej intelektualnega dela. Mayer (1997) povezuje naravoslovno pismenost s poznavanjem naravoslovnih vsebin in sposobnostjo razlikovanja znanstvenega in neznanstvenega pristopa. Hazen in Trefil (1999) razumeta naravoslovno pismenost kot znanje, potrebno za razumevanje splošnih življenjskih problemov, in kot sposobnost razumevanja, povezovanja in kritičnega vrednotenja dnevnih novic z naravoslovno vsebino. DeBoer (2000) povezuje naravoslovno pismenost z razumevanjem narave in njenega pomena za življenje ter s sposobnostjo znanstvenega razmišljanja.

Graber in sod. (2002) meni, da je za razvito posameznikovo naravoslovno pismenost pomembno:

- vedeti (znanje in sistemski pristop),
- narediti (uporaba strategij učenja, razumevanje in uporaba jezika naravoslovja, sposobnost predstavitev informacij),
- vrednotiti (poznavanje kriterijev in sposobnost razvrščanja, prepoznavanje pomena naravoslovja za življenje) in
- razmišljati (sposobnost kritičnega mišljenja in logičnega sklepanja o naravoslovnih pojavih).

Glede na družbeno okolje razlikujemo (Gilbert in Treagust, 2009):

- nominalno naravoslovno pismenost (prepoznavanje izbranih pojmov, ugotavljanje napačnih razumevanj),
- funkcionalno naravoslovno pismenost (ustrezen opis pojma, razumevanje pojma pa je pogosto omejeno),
- pojmovno naravoslovno pismenost (razumevanje pojmovnih sklopov, razumevanje pristopov pri raziskovalnem delu) in
- večdimenzionalna naravoslovna pismenost (razumevanje povezovanja naravoslovja z drugimi vedami, sociološke dimenzije naravoslovja v povezavi s posameznikovim življenjem).

Podobno Bybee (1997) razlikuje štiri stopnje naravoslovne pismenosti: od imenske preko funkcionalne, konceptualne do procesne pismenosti.

3. Razvijanje naravoslovne pismenosti

Splošne ugotovitve avtorjev (Laugksch, 2000; Schwartz in sod., 2006; Gilbert in Treagust, 2009) o tem, kako razvijati naravoslovno pismenost, je možno podati v osmih točkah:

- poučevanje naravoslovja se mora navezovati na realne probleme;
- učenje naravoslovja je v sodobnem svetu kulturna vrlina in prispeva k večji informiranosti družbe;
- posameznika je treba usposobiti za kritično branje in vrednotenje vsebin s področja naravoslovja, saj je za odgovorno ravnanje posameznika ključno, da razume z znanostjo povezane informacije o problemih, s katerimi se srečujemo v življenju;
- učenje naravoslovja je treba povezati s trajnostno naravnim izkoriščanjem naravnih virov in razvijanjem pozitivnega odnosa do varstva okolja (varstvo voda, neonesnažen zrak, biotska pestrost in drugo);
- učenje naravoslovja naj vključuje tudi estetske vidike (skladnost in lepoto narave);
- treba je razvijati in ceniti naravoslovno vedoželjnost;
- poznati pomen tehnologije za razvijanje različnih področij naravoslovja ter
- upoštevati, da je znanje naravoslovja pomembno za karierno usmeritev.

Naravoslovno pismen posameznik zna postavljati vprašanja in razume odgovore na vprašanja, ki se nanašajo na njegovo življenje in okolje, v katerem živi. Ob tem se postavlja vprašanje, ali je naravoslovna pismenost dosegljiv cilj za vse (Shmos, 1995). Iz nacionalnih standardov za naravoslovno izobraževanje v ZDA je razvidno, da morajo učenci med šolanjem pridobiti osnove naravoslovne pismenosti, kar pomeni, da mo-

rajo poznati osnovne naravoslovne pojme, jih razumeti in znati uporabiti (National Research Council, 1996). V dokumentu je poudarjeno, da v naravoslovnih kurikulumih ni treba na ta račun širiti učnih vsebin, ampak se je treba osredotočiti na tiste vsebine, ki so ključne za razvijanje naravoslovne pismenosti, in te poučevati učinkoviteje. To pomeni, da se za poučevanje teh vsebin uporabljajo taki učni pristopi, ki vključujejo metode in oblike dela sodelovalnega učenja, ki omogoča v šolski situaciji učinkovito komunikacijo na vseh relacijah. V Veliki Britaniji so naravoslovnih kurikulumi za učence od 5. do 16. leta starosti naravnani tako, da razvijajo predvsem naravoslovno pismenost (Millar in Osborne, 1998). Glavni namen naravoslovnega izobraževanja v Avstraliji je razvijati naravoslovno pismenost na vseh ravneh izobraževanja obveznega šolanja (Goodrum in sod., 2001). V dokumentih OECD pa je zapisano, da je osnovni namen naravoslovnega izobraževanja razviti naravoslovno pismenost in ne le poznavanje posameznih naravoslovnih pojmov (OECD, 1999; Harlen, 2001).

Govoriti o naravoslovni pismenosti je enako kot govoriti o naravoslovnem izobraževanju, ki ga je treba operacionalizirati v smislu uporabnosti usvojenega znanja (DeBoer, 2000). V kontekstu naravoslovne pismenosti je treba razvijati sposobnosti razumevanja vpliva znanosti in razvoja tehnologije na naš vsakdan, sposobnosti identificiranja problemov in uporabe strategij aktivnega vključevanja v reševanje problemov ter argumentiranja sprejetih odločitev.

Thomas in Durant (1987) sta pripravila izhodišča za razvijanje naravoslovne pismenosti, ki vključujejo tudi tehnologijo:

- upoštevanje specifičnosti in omejitev naravoslovja (naravoslovni pristop, sposobnost posploševanja in ekstrapolacije, povezovanje eksperimentalnih ugotovitev s teoretično razlago);
- poznavanje strukture jezika v naravoslovju in tehnologiji;
- razumevanje razlike med naravoslovjem in tehnologijo ob upoštevanju narave, nalog in omejitev tehnologije;
- poznavanje pristopov pri delu v naravoslovju in tehnologiji, vključno z zasnovo raziskav in poznavanjem odnosa med raziskavami in razvojem;
- upoštevanje odnosov in povezav med naravoslovjem, tehnologijo in družboslovjem, poznavanje vloge znanstvenikov in tehnologov kot strokovnjakov v družbi in pri sprejemanju odločitev;
- sposobnost razumevanja in uporabe tehniških informacij in produktov tehnologij;
- osnovno razumevanje interpretacije številčnih podatkov v povezavi s statistiko in verjetnostjo.

Podoben pregled pojmovanja naravoslovne pismenosti sta pripravila Norris in Phillips (2003), v katerem sta izpostavila še pomen neformalnega vseživljenjskega izobraževanja, pozitivnega odnosa do naravoslovja ter upoštevanje presoje in tveganj pri prenosu naravoslovnih odkritij v prakso. Povezala sta tudi posameznikovo nara-

voslovno pismenost z bralnimi in pisnimi sposobnostmi, kar omogoča sposobnost analize in interpretacije naravoslovnih in tehnoloških besedil.

Skupina ekspertov za funkcionalno naravoslovje pri OECD je v okviru projekta PISA (Programme for International Student Assessment) izoblikovala osnovne kriterije, kaj naj bi vedeli petnajstletniki o naravoslovnih vsebinah (OECD 2009a, 2009b). Naravoslovna pismenost je v okviru raziskav PISA opredeljena z naslednjih vidikov: naravoslovnega konteksta (življenjske situacije, ki se navezujejo na naravoslovje in tehnologijo) in naravoslovnih kompetenc. Izbrane so bile tri glavne naravoslovne kompetence: prepoznavanje naravoslovnih vsebin, razumevanje znanstvene razlage naravoslovnih pojavov, uporaba znanstvenih dokazov pri oblikovanju zaključkov, poznavanje naravoslovnih vsebin (razumevanje naravoslovnih pojmov in izhodišč naravoslovja) in odnosa do naravoslovja (interes za naravoslovje in raziskovanje v naravoslovju, odgovornost do naravnih virov in okolja).

4. Pouk naravoslovja in naravoslovna pismenost

Učenje naravoslovja pomeni razvijanje razumevanja pojmov, pravil in izrazoslovja, učenje o naravoslovju pa razumevanje narave naravoslovja in povezav med naravoslovjem, družboslovjem in socialnimi odnosi. Naravoslovno znanje je definirano z dejstvi, pojmi, njihovimi povezavami in stališči. Pojmi, postopki in stališča se med seboj povezujejo in se pri učenju navezujejo na lastne izkušnje. Pri poučevanju naravoslovja je pomembno zbiranje in organiziranje podatkov, analiza podatkov ter njihovo povezovanje in postavljanje zaključkov. Podatke pridobivamo z opazovanjem, eksperimentiranjem, sporočanjem in napovedovanjem. Pri učenju naravoslovja se razvijajo:

- mentalna struktura v povezavi z izkušnjami;
- sposobnost oblikovanja idej;
- pristopi pri preverjanju idej in uporabi rezultatov;
- aktivnosti, ki oblikujejo pozitiven odnos do naravoslovja in varovanja okolja.

Da bodo učenci postali aktivni in uspešni posamezniki, ki se bodo kritično vključili v družbene tokove, morajo med šolanjem pridobiti osnove naravoslovne pismenosti. Kot primer pomanjkanja naravoslovne pismenosti lahko navedemo dogodek, ko se je s tovornjaka stresla vreča železovega oksida. Cesto so zaprli in pristojni za odstranjevanje so v zaščitnih oblekah za odstranjevanje nevarnih odpadkov začeli odstranjevati železov oksid. Strokovnjaki so jim skušali dopovedati, da je železov oksid dejansko rja in ni nevaren odpadek. Če bi bile osebe, usposobljene za odstranjevanje odpadkov, naravoslovno pismene, bi bodisi upoštevale nasvete strokovnjakov, saj bi jih lahko kritično ovrednotile, bodisi bi s svojim osnovnim znanjem lahko ugotovile, da je snov, ki se je stresla na cesto, nenevarna in bi tako porabili manj časa in denarja za odstranjevanje.

V Angliji so v okviru projekta Naravoslovje za 21. stoletje razvili za učence (15–16 let) izobraževalni program za razvijanje naravoslovne pismenosti (Millar, 2006). Izhodišče programa je dejstvo, da so državljani potrošniki naravoslovnih ugotovitev in ne tisti, ki jih ugotavljajo. Pri oblikovanju tega programa so strokovnjaki najprej identificirali ključna naravoslovna področja in pojme, ki jih obravnavajo članki v časnikih in drugih informacijah za javnost. Razumevanje te vrste informacij ne zahteva poglobljenega poznavanje nekaterih osnovnih naravoslovnih pojmov in njihovih povezav, ampak pregledno integrirano povezavo med dejstvi in pojmi posameznih vsebinskih področij. V okviru tega projekta (Oxford Cambridge in RSA Examination, 2005) je definiranih devet modulov, pomembnih za razvijanje posameznikove naravoslovne pismenosti:

- Jaz in moji geni (Genska teorija in dednost, Celica kot osnovna enota v organizmu),
- Kvaliteta zraka,
- Zemlja in vesolje (Nastanek vesolja, Nastanek planeta Zemlje, Sončni sistem),
- Ostati zdrav (Mikroorganizmi in bolezni),
- Materiali (Snovi, Snovi in njihove lastnosti – povezava struktura lastnosti, Kemijska sprememba),
- Energija in življenje (Viri energije, Potrebe po energiji),
- Življenje na Zemlji (Ohranitev življenja, Soodvisnost organizmov, Kemijski cikli, pomembni za življenje, Kroženje snovi v naravi, Evolucija in naravna selekcija),
- Prehrana ter
- Radioaktivne snovi (Radioaktivnost).

Drug primer takega pristopa, ki pa je bolj usmerjen v kemijo, je projekt Kemija v kontekstu (Chemistry in Context), razvit v okviru Ameriškega kemijskega društva. Projekt, katerega cilj je bil učbenik, ki je prvič izšel leta 1994 in se stalno dopolnjuje tako, da je do leta 2009 doživel že šest ponatisov. Učbenik je namenjen študentom, ki ne študirajo kemije, ampak jim je kemijsko znanje podpora pri razumevanju drugih predmetov. Kemijski pojmi so podani na osnovni ravni in vključeni v kontekstualni okvir, ki je družbeno, politično, ekonomsko in etično definiran. Študenti spoznajo izbrane kemijske pojme in razvijajo kritično razmišljanje ter kompetence, ki omogočajo oceno prednosti in slabih strani ravnanja v življenjskih situacijah, povezanih z razvojem naravoslovja in tehnologije. Poglavja obravnavajo okoljske vsebine: Zrak, ki ga dihamo, Zaščita ozonske plasti, Globalno segrevanje, Energija, kemija in družba, Voda, ki jo pijemo, Nevtralizacija kislega dežja, Alternativni viri energije, Prehrana, Genski inženiring, Spreminjanje molekul ter priprava zdravil in Umetne mase (Eubanks in sod., 2009).

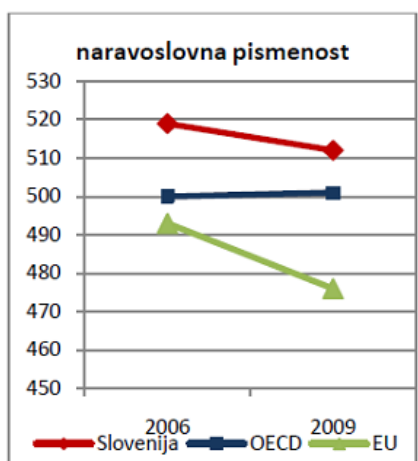
Slovenski pristopi pri poučevanju naravoslovja izhajajo iz znanstvene zakonitosti strok, ki se v zadnjem času v večji meri navezujejo na realne primere. To se odraža v večji meri v učnih gradivih za osnovno kot za srednjo šolo. Uporaba gradiv, ki ne

doprinesejo k razvijanju naravoslovne pismenosti, se odraža tudi v nepriljubljenosti naravoslovja med srednješolci (Juriševič in sod., 2008).

Naravoslovno pismenost lahko opredelimo s kompetencami, kontekstom, znanjem in odnosom. Kompetence se odražajo v sposobnosti prepoznavanja naravoslovnih vprašanj ter uporabi in povezovanju informacij pri njihovem razumevanju in reševanju. Kontekst vključuje obravnavo realnih življenjskih situacij, odnos pa se odraža z zanimanjem za naravoslovna vprašanja, kar se kaže tudi v razvijanju odgovornega ravnanja v okolju. V empirični študiji (Glažar in sod., 2006) je tristo učiteljev naravoslovja, med katerimi so prevladovali osnovnošolski učitelji, ocenilo dvanajst kompetenc (seznam kompetenc je pripravila skupina ekspertov) glede na to, v kolikšni meri so jih pridobili med študijem in glede na potrebe prakse. Anketiranci so posamezno pridobljeno in zaželeno kompetenco ocenjevali na osnovi štiristopenjske ocenjevalne lestvice. Največjo razliko med povprečnimi vrednostmi pridobljenih in zaželenih kompetenc so anketiranci izrazili pri kompetencah usposobljenost za varno ravnanje s snovmi in varno eksperimentiranje, sposobnost ocene varnosti dela (-0,63) in poznavanje vpliva kemije in kemijske tehnologije na razvoj družbe (-0,62). Učitelji so prešibko usposobljeni za povezovanje kemijskih vsebin z življenjem, to je za razlago pojavov in sprememb okoli nas. Posledica tega je, da se učenci premalo zavedajo pomena kemije za življenje in posledic neodgovornega ravnanja s snovmi na okolje. Poučevanje in učenje naravoslovja na naših šolah je še vedno usmerjeno predvsem v spoznavanje pojmov in je le v manjši meri povezano z razumevanjem realnih problemov (Glažar in Plut, 2005; Glažar in sod., 2006). To je delno tudi posledica izobraževanja bodočih učiteljev naravoslovnih predmetov. V teh programih so premalo upoštevana skupna izhodišča za spoznavanje in razumevanje naravoslovja, ki bi podprla povezovanje naravoslovnih ved in spoznavanje pojmov ter njihovih povezav v kontekstu realnih problemov. Da bi zanimanje za naravoslovje in s tem tudi uporabnost tega znanja povečali, ima na stopnji srednje šole vrsta držav (kot npr. Danska) predmete naravoslovja na treh zahtevnostnih stopnjah. Prva raven, ki je najmanj zahteven, je namenjen predvsem razvijanju naravoslovne pismenosti, zahtevnejša druga in tretja raven pa sta namenjena poglobljenemu razumevanju stroke (Glažar, 2007).

Kompetence učiteljev naravoslovja naj bi omogočale razvoj učenčeve naravoslovne pismenosti. Mednarodne raziskave naravoslovne pismenosti kažejo, da so slovenski učenci v primerjavi z učenci sodelujočih držav naravoslovno nadpovprečno pismeni. Iz grafa 1 je razvidno, da je naravoslovna pismenost v državah OECD nekoliko višja v raziskavi PISA 2009 glede na rezultate raziskave PISA 2006. V enakem obdobju pa je naravoslovna pismenost v Sloveniji padla, enako kot tudi v državah EU. Padec v državah EU je večji kot v Sloveniji. Pri tem je treba upoštevati, da so rezultati za naravoslovno pismenost v Sloveniji v raziskavi PISA 2009 še vedno višji od rezultatov v državah OECD in EU.

Slika 1: Primerjava rezultatov naravoslovne pismenosti iz raziskave PISA 2006 in 2009 (vir: OECD PISA 2009).



Povprečni rezultati slovenskih učencev v raziskavi PISA 2009 kažejo, da dosega 85 odstotkov učencev temeljne naravoslovne kompetence na 1. in 2. ravni, v OECD in v EU je teh učencev 82 odstotkov.

Naravoslovno pismenost na 1., 2. in 3. ravni dosega v povprečju 62 odstotkov slovenskih učencev (PISA 2006, 63%), kar pomeni, da so učenci sposobni oblikovanja razlage rezultatov in sklepov preprostih raziskav, ki neposredno izhajajo iz danih podatkov ali dokazov.

Najvišje naravoslovne kompetence (6. raven) tako v Sloveniji kot v OECD in EU dosega 1 odstotek učencev (PISA 2006, 2,2%). Ta raven naravoslovne pismenosti zahteva prepoznavanje, razlago in uporabo naravoslovnega znanja v različnih življenjskih situacijah in sposobnost povezovanja različnih virov informacij in razlag za utemeljevanje svojih odločitev.

Sklepamo lahko, da imajo učenci težave z doseganjem kompetenc, ki vključujejo raziskovalne pristope pri spoznavanju naravoslovnih pojmov in s tem šibko razvito sposobnost načrtovanja ter izvajanja raziskovalnega dela in definiranja odvisnih in neodvisnih spremenljivk. Manj težav imajo učenci pri doseganju kompetence, ki se nanaša na prikaz učenčevega znanja in razumevanja bistvenih naravoslovnih pojmov. Tudi analiza rezultatov raziskave TIMSS 2007 kaže, da so manj uspešni učenci pri interpretaciji podatkov, pridobljenih na osnovi laboratorijskega opazovanja in meritev, ter uporabi znanja pri reševanju kvalitativnih in kvantitativnih problemov. Učenci so uspešnejši pri reševanju nalog, ki zahtevajo poznavanje dejstev, pojmov in teorij, kemijske nomenklature, zgradbe atomov in molekul (Svetlik in sod., 2008; Štraus in sod., 2007; Glažar in Devetak, 2010; Devetak in sod., 2011).

Učenčevo doseganje boljših rezultatov na mednarodnih primerjalnih študijah naravoslovnega znanja je povezano tudi z izkušnjami učencev pri vrednotenju njihovega znanja med šolanjem. Pri tem imajo pomembno vlogo učiteljeve strategije preverjanja in ocenjevanja znanja. Te strategije naj bi bile v skladu s smernicami preverjanja naravoslovnega znanja na mednarodnih raziskavah, vendar rezultati raziskave Medpredmetna povezava vsebin in razumevanje predmetu naravoslovje M. Urbančiča, kažejo, da to ni tako. Z analizo intervjujev s 35 učenci je ugotovljeno, da:

- se učenci učijo naravoslovje iz zvezkov z ustnim ponavljanjem ali ponavljanjem s prepisovanjem;
- se učijo naravoslovje na pamet;
- učence po določenem času učenja (pol ure) starši vprašajo, da vidijo, koliko so se naučili;
- učenci menijo, da je pri ustnem ocenjevanju lažje dobiti dobro oceno kot pri pisnem ocenjevanju, predvsem če še učijo;
- učenci se učijo le dan ali dva pred pisanjem preizkusa, saj se je po njihovem mnenju treba manj učiti za dobro oceno pri naravoslovju kot pri matematiki, angleščini in slovenščini;
- učenci se zavedajo, da bodo slabše ocenjeni, kot bi bili, če bi se zares učili;
- učitelji postavljajo predvsem faktografska vprašanja, zato težje postavljajo podvprašanja, in da učitelji pomagajo učencem pri odgovorih ter
- se je naravoslovne vsebine lažje učiti, ker je manj vsebine in ni treba toliko razmišljati (Urbančič, 2012).

Skleniti je mogoče, da učitelji ne spodbujajo razvijanja višjih ravni uporabe naravoslovnega znanja, kar se odraža na rezultatih mednarodnih preverjanjih znanja (PISA in TIMSS). Za doseganje višjih ravni znanja je treba pri poučevanju naravoslovnih predmetov v večji meri vključevati učence v aktivno sodelovanje pri pouku.

5. Sklep

Na osnovnošolskem izobraževanju je treba že na razredni stopnji pri učencih razviti pozitiven odnos do naravoslovja, na kar pa vpliva predvsem učiteljev odnos do naravoslovja in tehnologije. Učitelji z negativnim odnosom uporabljajo pri pouku v manjši meri aktivne metode dela, kar vpliva tudi na razvijanje naravoslovne pismenosti (Sulun in sod., 2009). Tudi slovenski študenti študijske smeri učitelj razrednega pouka kažejo nezadostne ravni interesa za naravoslovne predmete (Juriševič in sod., 2008). Odnosu učiteljev razrednega pouka do naravoslovja je treba posvetiti pozornost predvsem med dodiplomskim izobraževanju in pri kasnejšem stalnem strokovnem izpopolnjevanju (Ozden in sod., 2008).

Povezovanje formalnega in neformalnega izobraževanja se mora v večji meri prekrivati in podpirati pri razvijanju naravoslovne pismenosti (Xiufeng, 2009). Neformalno izobraževanje, ki je vseživljenjski proces, pogosto poteka s podporo medijev. Pomembno je branje naravoslovnih besedil in njihovo razumevanje, ogled oddaj in filmov z naravoslovno vsebino in druge aktivnosti, ki omogočajo posamezniku, da se vključuje v razpravo in oblikuje lastna stališča. Za neformalno izobraževanje so značilne aktivnosti, ki jih spodbujajo vsakodnevni dogodki, pa tudi aktivnosti, kot so obiski muzejev, razstav, hiš eksperimentov, botaničnih in živalskih vrtov, obiski v industriji in raziskovalnih institutih ter druge občolske dejavnosti.

Pristop pri pouku naravoslovja mora biti celosten, življenjski in s tem medpredmeten, ki podpira različne vidike, s katerimi lahko učitelji motivirajo učence in jih spodbujajo za delo, pri tem pa učitelji skupaj z učenci učno snov razgradijo z opazovanjem, eksperimentiranjem, razmišljanjem, navezovanjem na življenjske situacije (Glažar in Plut, 2005). Del tega procesa pa je tudi razvijanje naravoslovne pismenosti.

Saša Aleksij Glažar, Ph.D., Iztok Devetak, Ph.D.

Natural science education and natural science literacy

In the contemporary world, in which information technology is developing rapidly, one of the roles of education is to equip the individual to be able to adapt to the trends of globalisation and include him/herself in the highly developed scientific-technical society (Julien and Barker, 2009). Scientific literacy is increasingly establishing itself as an important goal in the field of science education as well as a requirement for the successful functioning of the individual in society, necessary for solving problems related both to one's profession and life in general. Science education is key to positive changes in society; it develops a positive attitude towards the environment and facilitates the inclusion of the individual in efforts aimed at sustainable development.

The launch of Sputnik, the Earth's first artificial satellite, by the Soviet Union in 1957 had an important influence on the development of scientific literacy. With educational reform in the USA in the 1960s, there was therefore an emphasis on the significance of science content and, above all, on the way of teaching such content so that young people would be motivated with regard to science (Laugksch, 2000). Scientific literacy is primarily defined as the knowledge of science that is necessary for rational reflection on science in relation to the individual, society, politics, economic issues and other fields important for the development of humanity (Hurd, 1958). Thus, Shen (1975) defined three categories of scientific literacy: practical, civic and cultural. Graeber et al. (2002) believe the following factors are important for the individual's development of scientific literacy: (1) to know (knowledge and a systemic approach), (2) to do (the use of learning strategies, the comprehension and use of the language of science, the ability to present information), (3) to evaluate (a knowledge of criteria and an ability to classify,

a recognition of the importance of science for life), and (4) to reflect (the ability of critical thought and logical deduction regarding scientific phenomena). With regard to the social environment, we differentiate (Gilbert and Treagust, 2009): (1) nominal scientific literacy (recognising selected concepts, determining misunderstandings), (2) functional scientific literacy (the appropriate description of a concept, but understanding is frequently limited), (3) conceptual scientific literacy (an understanding of conceptual fields and approaches to research work), and (4) multidimensional scientific literacy (an understanding of the connection between science and other fields of knowledge, the sociological dimensions of science in relation to the individual's life).

The general findings of authors (Laugksch, 2000; Schwartz et al., 2006; Gilbert and Treagust, 2009) on how to develop scientific literacy can be summarised in eight points: (1) science education should be linked to real problems; (2) science education in the contemporary world is a cultural virtue and contributes to the increased informedness of society; (3) it is necessary to equip the individual for critically reading and evaluating content from the field of science, since it is crucial that he/she understands science-related information about problems encountered in life in order for the individual to behave responsibly; (4) science education should be linked with the sustainable natural exploitation of natural resources and the development of a positive attitude towards environmental preservation (water preservation, unpolluted air, biotic diversity etc.); (5) science education should also include aesthetic aspects (the harmony and beauty of nature); (6) it is necessary to develop and value a thirst for scientific knowledge, (7) to recognise the significance of technology for the development of various fields of science, and (8) to bear in mind that a knowledge of science is important for career orientation. Within the context of scientific literacy, it is necessary to develop an ability to understand the influence of science and the development of technology on our everyday lives, identify problems and apply strategies of active inclusion in solving problems as well as provide arguments for decisions made. Science education means the development of an understanding of concepts, rules and terminology, whereas education about science includes an understanding of the nature of science and the links between natural science, sociology and social relationships. Key factors in science instruction include the selection and organisation of data, the analysis of data and its interconnection and the establishment of conclusions. Data is obtained through observation, experimentation, reporting and predicting. Two teaching modules that link science concepts regarding environmental context in an interdisciplinary way are presented. Within the framework of the project *Science in the 21st Century*, an education programme for the development of scientific literacy for students (15-16 years) was developed in England (Millar, 2006). The starting point of the programme is the fact that citizens are consumers of scientific findings rather than those who conduct research. Another example of such an approach, in this case more focused on chemistry, is the project *Chemistry in Context*, developed by the American Chemical Society. The project's goal was to develop a textbook in which basic chemical concepts are presented and included in a contextual framework that is socially, politically, economically and ethically defined (Eubanks et al., 2009).

The competencies of science teachers should facilitate the development of students' scientific literacy. International research of science literacy shows that, in comparison with students of other participating countries, Slovene students have above average science literacy (OECD PISA 2009). The achievement of better results in international comparative studies of science knowledge is also linked with students' experience in the assessment of their knowledge during schooling. Teachers' strategies for testing and evaluating knowledge play an important role in this regard. These strategies should be in line with the guidelines for testing science knowledge in international research; however, the results of the research Interdisciplinary Across Subjects and the Understanding of Science, conducted by M. Urbančič, show that this is not the case. It can be concluded that teachers do not encourage the development of higher cognitive skills of the application of scientific knowledge, which is reflected in the results of international testing of knowledge (PISA and TIMSS). In order to achieve higher levels of knowledge, it is necessary for students to be actively included in instruction when teaching science subjects. Teachers with a negative attitude use active methods of teaching to a lesser extent in the classroom, which also has an influence on the development of scientific literacy (Sulun et al., 2009). Furthermore, pre-service primary school teachers demonstrate an inadequate level of interest in science subjects (Juriševič et al., 2008). The attitude of primary school teachers towards science should initially be addressed during undergraduate education and later with ongoing professional development (Ozden et al., 2008).

The linking of formal and informal education should be covered and supported to a greater extent in the development of scientific literacy (Xiufeng, 2009). Informal education, which is a lifelong process, often takes place with the support of the media. Of particular importance are reading and understanding scientific texts, viewing programmes and films with science content as well as other activities that enable the individual to participate in discussion and form his/her own points of view. Typical of informal education are activities stimulated by everyday events and activities such as visiting museums, exhibitions, experiment houses, botanical gardens and zoos, as well as trips to industrial and research institutes and other extracurricular activities. The approach to science instruction should be holistic, life-oriented and thus cross-curricular, supporting various aspects with which teachers can motivate students and encourage them to work. Together with the students, teachers can break up the teaching material with observation, experimentation, reflection, and establishing connections with real-life situations (Glažar and Plut, 2005). An integral part of this process is the development of scientific literacy.

LITERATURA

1. Arons, A. B. (1983). Achieving wider scientific learning. *Deadalus*, 112, 2, 91–122.
2. Branscomb, A. W. (1981). Knowing how to know. *Science, Technology, Human Values*, 6, 36, 5–9.
3. Bybee, R. (1997). Achieving scientific literacy: From purposes to practical action. Portsmouth, NH: Heineman.

4. DeBoer, G. F. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 6, 582–601.
5. Devetak, I., Glažar, S. A. (2010). Approach to developing the learning to learn strategy in chemistry. V: M. Valencic Zuljan (ur.), J. Vogrinc (ur.). *Facilitating effective student learning through teacher research and innovation*. Ljubljana: Faculty of Education, 399–414.
6. Devetak, I., Križaj, M., Glažar, S. A. (2011). Vodeno aktivno učenje kemije kislin, baz in soli. V: V. Grubelnik (ur.). *Razvoj naravoslovnih kompetenc: izbrana gradiva projekta*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko, 106–112.
7. Eubanks, L. P., Middlecamp, C. H., Heltzel, C. E., Keller, S. W. (2009). *Chemistry in Context. Applying Chemistry to Society*. Sixth Ed. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
8. Gilbert, J. K., Treagust, D. F. (2009). Models and Modelling in Science Education, Multiple Representation in Chemical Education. Dordrecht: Springer, str. 1–8.
9. Glažar, S. A., Plut Pregelj, L. (2005). Vpliv ocenjevanja znanja na kakovost znanja učencev in na njihov interes za naravoslovje: uvajanje novega učnega predmeta v 7. razred in prizadevanja za kakovostno naravoslovno znanje učencev, evalvacijska študija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 202 str.
10. Glažar, S. A., Devetak, I., Gaberščik, A., Golli, B., Koch, V., Vrtačnik, M., Sajovic, I., Šket, B. (2006). Kompetence učiteljev za poučevanje naravoslovnih predmetov. V: *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 46–59.
11. Glažar, S. A. (2007). Danska reforma. *Šolski razgledi*, 1, 3.
12. Glažar, S. A., Devetak, I. (2010). Naravoslovne kompetence in naravoslovna pismenost učencev v mednarodnih raziskavah PISA in TIMSS. V: V. Grubelnik (ur.). *Oprelitev naravoslovnih kompetenc: znanstvena monografija*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko, 144–153.
13. Goodrum, D., Hackling, M., Rennie, I. (2001). The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
14. Graber, W., Nentwig, P., Nicolson, P. (2002). *Scientific Literacy – von der Theorie zur Praxis*. V: W. Gräber (ur.), T. Koballa (ur.), R. Evans (ur.). *Scientific Literacy: Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung*. Opladen: Leske & Budrich, 135–145.
15. Harlen, W. (2001). The assessment of scientific literacy in the OECD/PISA Project. *Studies in Science Education*, 36, 79–104.
16. Hazen, R. M., Trefil, J. (1999). *Science matters. Achieving scientific Literacy*. New York: Anchor Books Doubleday.
17. Hurd, P. DeH. (1958). Science Literacy: Its meaning for American schools. *Educational Leadership*, 16, 13–16, 52.
18. Hurd, P. DeH. (1958). Science Literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82, 407–416.
19. Julien, H., Barker, S. (2009). How high-school students find and evaluate scientific information: A basis for information literacy skills development. *Library & Information Science Research*, 31, 12–17.
20. Juriševič, M., Devetak, I., Razdevšek Pučko, C., Glažar, S. A. (2008). Intrinsic motivation of pre-service primary school teachers for learning chemistry in relation to their academic achievement. *International Journal of Science Education*, 30, 87–107.
21. Laugksch, R. C. (2000). Scientific Literacy: A Conceptual Overview. *Science Education*, 84, 71–94.
22. Mayer, V. J. (1997). Global Science Literacy: An earth system view. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 101–105.
23. Millar, R., Osborne, J. (1998). *Beyond 2000. Science Education for the Future*. London: Nuffield Foundation.

24. Millar, R. (2006). Twenty First Century Science: Insights from the Design and Implementation of a Scientific Literacy Approach in School Science. *International Journal of Science Education*, 28, 1499–1521.
25. National Research Council (1996). *National science educational standards*. Washington DC: National Academy Press.
26. OECD PISA 2009 PRVI REZULTATI (2011). Pedagoški inštitut. dostopno na svetovnem spletu: Dostopno na http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf
27. Oxford Camdridge and RSA Exanination (2005). *Twenty First Century Science Suite*. OCR GCSE Science A. Cambridge: OCR. Dostopno na <http://www.ocr.org.uk>.
28. Ozden, M., Kara, A., Tekin, A. (2008). Attitudes of Teachers Candidates Towards Science Teaching Lessons. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7, <http://www.e-sosder.com/dergi/23352-377>.
29. Pella, M. O., Ohearn, G. T. (1966). Referents to Scientific Literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 4, 199–208.
30. Shamos, M. (1995). *The myt of scientific literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
31. Shen, B. S. P. (1975). Science literacy and the the public understanding of science. In S. B. Day (Ed), *Communication of scientific information*. Basel: S. Karger A. G.
32. Schwartz, Y., Ben-Zvi, R., Hofstein, A. (2006). The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high-school students. *Chemistry Education Research and Practice*, 7, 203–225.
33. Sulun, Y., Yurttas, G. D., Ekiz, S. O. (2009). Determination of science literarcyls of the classroom teachers. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 1, 723–730.
34. Svetlik, K., Japelj Pavešić, B., Kozina, A., Rožman, M., Šteblaj, M. (2008). *Naravoslovni dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
35. Štraus, M., Repež, M., Štigl, S. (2007). *Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev*, Nacionalno poročilo. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
36. Thomas. G., Durant, J. (1987). Why should we promote the public understanding of science? *Science Literacy Papers*. Oxford: Department of External Studies, University of Oxford, 1–14.
37. UNESCO (1999). *Science for the twenty first century. A new commitment*. Dostopno na http://unesco.org/science/wes/abstracts/1_7_education.htm.
38. Waterman, A. T. (1960). National Science Foundation: A ten-year resume. *Science*, 131, 1341–1345.
39. Xiufeng L. (2009). Beyond Science Literacy: Science and the Public. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4, 3, 301–311.

Dr. Saša Aleksij Glazar (1944), redni profesor za kemijsko izobraževanje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Sodarska steza 6, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 252 11 85

E-mail: sasa.glazar@pef.uni-lj.si

Dr. Iztok Devetak (1973), docent na oddelku za biologijo, kemijo in gospodinjstvo Pedagoške fakultete v Ljubljani.

Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 589 22 04

E-mail: iztok.devetak@pef.uni-lj.si

Didaktični vidiki poučevanja zdravstvene vzgoje

Pregledni znanstveni članek

UDK 613:37

KLJUČNE BESEDE: *promocija zdravja, specialne didaktike, pisna učna priprava, zdravstvena vzgoja, analiza dokumentov.*

POVZETEK – Namen raziskave je bil opredeliti didaktične značilnosti zdravstvene vzgoje z vidika primerjave s sedmimi specialnimi didaktikami. Raziskava temelji na kvalitativni analizi učnih priprav s področij didaktike zdravstvene vzgoje, naravoslovja, družboslovja, matematike, jezika s književnostjo ter športne, glasbene in likovne vzgoje. Rezultati kažejo, da obstajajo med analiziranimi učnimi pripravami izbranih didaktik podobnosti v strukturi učne ure, zapisu učenčeve in učiteljeve aktivnosti ter opredelitvi časa izvedbe. Razlike pa se pojavljajo v času izvedbe učne enote, postavljanju učnih ciljev, uporabljenih učnih metodah in nadaljnjih aktivnostih. Narava učnih aktivnosti uvršča didaktiko zdravstvene vzgoje na področje psihomotoričnih in konativnih ciljev, kjer je v neposredni povezavi z didaktikami vzgojnih področij, na področju uporabe učnih metod pa je povezana z didaktikama naravoslovja in matematike. V prihodnje je treba stremeti k razvoju in večji prepoznavnosti didaktike zdravstvene vzgoje in s tem doprinesti h krepitvi in varovanju zdravja celotnega prebivalstva.

Review scientific paper

UDC 613:37

KEYWORDS: *health promotion, special didactics, learning unit plan, health education, document analysis*

ABSTRACT – The aim of the research was to define the didactic characteristics of health education in comparison with seven special didactics. The research was based on a qualitative document analysis of eight official documents-learning unit plans-taking into account the didactics of the following fields: health education, natural sciences, social sciences, mathematics, language and literature, physical education, music education and fine art education. The results revealed similarities in the learning unit realisation structure, the record of student and teacher activity and the predicted time of learning phases among learning unit plans of eight didactics. However, differences were revealed in the total realisation time of a learning unit, learning goals, learning methods and additional home activities set in the final part of a learning unit. The characteristics of learning activities classify health education didactics among psychomotor and emotional learning goals (music, physical education and fine art didactics), where it is directly connected with didactics in educational fields. On the other hand, the learning method correlates with natural sciences and mathematics didactics.

1. Uvod

Na področju zagovarjanja, omogočanja, posredovanja in zagotavljanja zdravja za celotno prebivalstvo je *Ottawska listina* (Ottawa Charter for Health Promotion, 1986) kot prvi uradni dokument opozorila, da je za zdravje prebivalstva potrebno skrbeti, ga zagovarjati, zagotavljati, pospeševati in promovirati. Na ta način je bila vsakemu posamezniku v družbi priznana temeljna človeška pravica do ohranjanja

in zagotavljanja lastnega zdravja ne glede na socialni, ekonomski, materialni, narodnostni, veroizpovedni, politični ali drug položaj. Področje skrbi in krepitev zdravja prebivalstva zahteva sodelovanje in vključitev različnih strokovnih področij, skupin in posameznikov. Gre za multidisciplinarni pristop različnih strok, ki se ukvarjajo z obravnavo človeka in njegovega zdravja, kot so na primer zdravstvo, izobraževanje, pedagogika, andragogika, didaktika, antropologija, politologija, sociologija, psihologija, biologija, medicina, ergonomija in kineziologija. Končni cilj je vsakemu posamezniku v družbi omogočiti, da bo odločal o svojem zdravju, ga spoštoval in razvijal (Ottawa Charter for Health Promotion, 1986).

Izhajajoč iz *Resolucije o nacionalnem planu zdravstvenega varstva 2008–2013* (2008), ki postavlja na prvo mesto med prednostna razvojna področja krepitev in varovanje zdravja, je razviden pomen zdravstvene vzgoje kot ključnega dejavnika vzpostavljanja in zagotavljanja zdravja v družbi. Zorc in sod. (2010) opredeljujejo zdravstveno vzgojo kot strokovno in znanstveno disciplino, ki predstavlja proces učenja o zdravju z oblikovanjem pozitivnih stališč, navad in vedenj zdravega življenjskega sloga. Po avtorici Hoyer (2005) poznamo v slovenskem prostoru tri ravni zdravstvene vzgoje, ki izhajajo iz značilnosti treh ravni zdravstvene dejavnosti in iz potreb posameznih skupin prebivalstva. Zdravstvena vzgoja na primarni ravni je namenjena zdravim posameznikom s povprečnim tveganjem. Gre za primarno preventivo o mogočih zdravstvenih nevarnostih, da se bodo posamezniki znali sami varovati pred dejavniki tveganja. Zdravstvena vzgoja na sekundarni ravni je namenjena ljudem z visokim tveganjem (npr. kadilci, prekomerno težki in debeli, starostniki). Zdravstvena vzgoja na terciarni ravni je namenjena bolnim in zdravljenim ljudem, ki potrebujejo vsebine in znanja za spremljanje zdravljenja in sledenje rehabilitacijskemu programu. Je ozko specializirana in sestavni del zdravljenja, ko se je bolezen že razvila. Cilj je preprečevanje povrnitve bolezni in kakovostno življenje z nastalo spremembo.

Vsaka zdravstvena vzgoja je, ne glede na kateri ravni se pojavlja, sestavljena tako iz vzgojnega kot tudi iz izobraževalnega procesa. Pot k udeležanju sprememb posameznikovega vedenja v skrbi za lastno zdravje pa ji omogočajo temeljne vzgojno-izobraževalne vede. Na področju zdravstvene vzgoje sta pomembni dve pedagoški disciplini, to sta andragogika in didaktika. Andragogika, ki obravnava posebnosti vzgojno-izobraževalnega procesa pri odraslem, je pri zdravstveni vzgoji izredno pomembna, saj se z obravnavo odraslih vključuje v zdravstvenovzgojni učni proces na vseh treh ravneh zdravstvene vzgoje, zlasti pa na sekundarni in terciarni ravni. Značilnost izobraževanja odraslih na področju skrbi za lastno zdravje je preoblikovanje obstoječega znanja in ne pridobivanje povsem novega znanja, najpomembnejše in hkrati najzahtevnejše pri odraslih je spreminjanje stališč in vrednot glede vedenjskega sloga, ki vpliva na njihovo zdravje (Hoyer, 2005; Autor in sod., 1989), kar pa je eden izmed glavnih ciljev zdravstvene vzgoje.

Didaktika (gr. "didaskain" – poučevati, "didasko" – poučujem) je znanost o poučevanju, je teorija izobraževanja in teorija pouka, ki nastaja na temelju izkušenj iz prakse (Poljak, 1974). Temeljne značilnosti izvedbe vsakega pouka in s tem tudi pou-

ka zdravstvene vzgoje so učni cilji, učne metode in učne oblike. Po Bloomovi taksonomiji ločimo tri osrednja področja poučevanja in učenja (Marentič Požarnik, 1995):

- spoznavno ali kognitivno področje (spoznavno-kognitivni cilji): osvajanje novih dejstev, zakonitosti, pravil in kriterijev, reševanje problemov, presoja pravilnosti znanja, razvijanje intelektualnih in miselnih sposobnosti,
- psihomotorično področje (spretnostni cilji): spretnosti timskega sodelovanja, komunikacije, nebesednega sporočanja, govora, odločanja, učenje velikih grobih in drobnih koordiniranih telesnih gibov, učenje funkcionalnih sposobnosti, gibalnih spretnosti, sposobnosti in znanj,
- afektivno področje (čustveno-motivacijski cilji): oblikovanje in sprejemanje stališč, etičen in profesionalen odnos, razvijanje interesov, zavzetosti, sodb, vrednot in osebnostnih lastnosti, razvoj celovitega značaja (karakterizacija), odnosa do sebe, drugih in sveta.

Učne metode so načini dela v vsakem vzgojno-izobraževalnem procesu in s tem tudi v procesu zdravstvene vzgoje. Vsaka učna metoda ima dvostranski pomen, saj se nanaša na učiteljev in učenčev način dela. V zgodovinskem razvoju didaktične teorije in prakse so se oblikovale sledeče učne metode (Poljak, 1974; Tomić, 2003; Blažič in sod., 2003): metoda demonstriranja, metoda praktičnih del, metoda risanja/ilustrativnih del, metoda pisnih izdelkov, metoda branja in dela z besedilom, metoda razgovora in metoda ustnega razlaganja. Učne metode se udejanjajo skozi notranjo organizacijo pouka, ki jo med drugimi opredeljujejo tudi tri osrednje učne oblike, in sicer frontalna, skupinska in individualna učna oblika dela pri pouku.

Didaktika zdravstvene vzgoje temelji na teoretičnih osnovah splošne didaktike, pedagogike, andragogike, zdravstva in zdravstvene vzgoje. Didaktika zdravstvene vzgoje tako predstavlja načine oziroma najustreznejše poti prenašanja znanja in vrednot javnega zdravstva med uporabnike (Zurc in sod., 2010). Avtorica Kiger (2004) didaktiko zdravstvene vzgoje poimenuje kot proces poučevanja o zdravju, ki poteka v štirih temeljnih korakih:

- ocenjevanje pacientovih učnih potreb,
- načrtovanje poučevanja in priprava na poučevanje,
- izvedba učne priprave in
- vrednotenje poučevanja.

Kljub dejstvu, da je didaktika zdravstvene vzgoje uveljavljen predmet v predmetnikih univerz, vse do danes nimamo dovolj evalvacijskih podatkov o rezultatih različnih pristopov k poučevanju in učenju na področju zdravja (Mooney in sod., 2011). V pričujoči raziskavi se zato osredotočamo na analizo didaktike zdravstvene vzgoje z vidika načrtovanja in priprave na poučevanje.

2. Metodologija

Namen in cilj empirične raziskave

Namen empirične raziskave je bil raziskati didaktične značilnosti poučevanja zdravstvene vzgoje na osnovi primerjave z izbranimi sedmimi specialnimi didaktikami osnovnošolskega pedagoškega prostora. Kot osrednji dokument analize je bila uporabljena učna priprava za eno učno enoto za didaktiko zdravstvene vzgoje, didaktiko naravoslovja, didaktiko družboslovja, didaktiko matematike, didaktiko slovenskega jezika s književnostjo, didaktiko športne vzgoje, didaktiko glasbene vzgoje in didaktiko likovne vzgoje. Cilj empirične raziskave je bil ugotoviti podobnosti in razlike med proučevanimi osmimi didaktikami v:

- operativnih učnih ciljih po Bloomovi taksonomiji,
- uporabljenih učnih metodah,
- uporabljenih učnih oblikah,
- uporabljenih učilih in učnih pripomočkov,
- elementih izvedbene strukture učne ure.

Metoda dela

Raziskava temelji na kvalitativnem raziskovalnem pristopu, v okviru katerega smo uporabili analizo dokumentov. Analiza je bila izvedena na osmih predpisanih obrazcih načrta pedagoške dejavnosti za učitelja in učenca ali tako imenovane učne priprave za eno učno enoto (učno uro) področij didaktike zdravstvene vzgoje, didaktike naravoslovja, didaktike družboslovja, didaktike matematike, didaktike slovenskega jezika s književnostjo, didaktike športne vzgoje, didaktike glasbene vzgoje in didaktike likovne vzgoje.

Postopek izvedbe raziskave in proučevane spremenljivke

Najprej je bila opravljena analiza osmih obrazcev učnih priprav z vidika elementov sestave, ki je dala izbor spremenljivk za nadaljnje proučevanje. Nato pa je bilo v analizo vzetih osem reprezentativnih naključno izbranih pisnih učnih priprav, ki so jih v okviru študijskih pedagoških nastopov pripravili študenti na Pedagoški fakulteti (Oddelek za razredni pouk) in Zdravstveni fakulteti (Oddelek za zdravstveno nego) Univerze v Ljubljani. Vse učne priprave študentov so bile ocenjene z oceno odlično 10. V pisnih učnih pripravah študentov so bile analizirane sledeče spremenljivke:

- operativni učni cilji po Bloomovi taksonomiji za spoznavno-kognitivno, konativno (čustveno, vzgojno) in psihomotorično področje,
- učne metode (metoda razgovora, ustnega razlaganja, branja in dela z besedilom, pisnih izdelkov, demonstriranja, praktičnih del, risanja/ilustrativnih del),
- učne oblike (frontalna, skupinska, individualna),
- učna sredstva (učila, učni pripomočki),

- izvedbena struktura učne ure (uvodna, osrednja, sklepna faza, vključitev opisa učiteljevega in učenčevega dela, čas trajanja izvedbe učnega procesa, nadaljnje aktivnosti).

Metode analize podatkov

Podatki so bili obdelani na kvalitativen način. Postopek obdelave je bil povzet po multivariatni statistični metodi razvrščanja v skupine (Ferligoj, 2009). Izbrane proučevane spremenljivke ali vsebinske kategorije smo najprej ocenili s štiristopenjsko ocenjevalno lestvico glede na pogostnost ali pomembnost pojavljanja določenega elementa na posameznem proučevanem didaktičnem področju, in sicer:

- ++ zelo pogosto, skoraj stalno pojavljanje elementa v učni pripravi, izjemno pomembna prisotnost elementa za didaktično področje,
- + pogosto pojavljanje, pomembna prisotnost elementa za didaktično področje,
- – manj pogosto pojavljanje, manj pomembna prisotnost elementa za didaktično področje,
- -- neprisotnost, nepojavljanje, nepomembnost elementa za izbrano didaktično področje.

3. Rezultati

Tabela 1: Primerjava med izbranimi didaktikami z vidika postavljanja operativnih učnih ciljev po Bloomovi taksonomiji

	<i>Spoznavno-kognitivno področje</i>	<i>Konativno (čustveno, vzgojno) področje</i>	<i>Psihomotorično področje</i>
Didaktika zdravstvene vzgoje	+	++	++
Didaktika naravoslovja	++	--	+
Didaktika družboslovja	++	+	–
Didaktika matematike	++	--	+
Didaktika jezika s književnostjo	++	+	+
Didaktika športne vzgoje	–	++	++
Didaktika glasbene vzgoje	+	++	++
Didaktika likovne vzgoje	+	++	++

Tabela 1 prikazuje, da je spoznavno-kognitivno področje Bloomove taksonomije najmočnejše prisotno pri didaktikah temeljnih ved izobraževanja, kot so matemati-

ka, naravoslovje, družboslovje in jezik. Rezultati kažejo, da se te delijo na dve podskupini: didaktike, ki imajo ob spoznavno-kognitivnem močno komponento tudi na konativnem področju (družboslovje, jezik in književnost), in na tiste, ki tega nimajo (matematika, naravoslovje). Pri didaktiki zdravstvene vzgoje je spoznavno-kognitivno področje prisotno, vendar je zastopano manj v primerjavi z nekaterimi drugimi didaktikami. Vsa vzgojna področja (zdravstveno, športno, glasbeno, likovno) imajo močnejšo komponento konativnih učnih ciljev, ki je v Bloomovi klasifikaciji označena kot vzgojno področje (Marentič Požarnik, 1995). Pri pouku zdravstvene vzgoje je pomemben tudi razvoj psihomotoričnih spretnosti, in sicer fine motorike (npr. pacient si zna sam izmeriti krvni sladkor ali krvni tlak). Enako velja tudi za področji glasbene in likovne vzgoje, medtem ko gre pri športni vzgoji povečini za razvoj grobe motorike. Na psihomotoričnem področju je vidna tudi korelacija med didaktiko zdravstvene vzgoje in naravoslovjem, ker obe ob fini motoriki dajeta poudarek razvoju čutil oziroma spoznavanju okolja z vsemi čuti.

Tabela 2: Primerjava med izbranimi didaktikami z vidika uporabljenih učnih metod

	<i>Metoda razgovora</i>	<i>Metoda ustnega razlaganja</i>	<i>Metoda branja in dela z besedilom</i>	<i>Metoda pisnih izdelkov</i>	<i>Metoda demonstriranja</i>	<i>Metoda praktičnih del</i>	<i>Metoda risanja</i>
Didaktika zdravstvene vzgoje	+	++	+	-	++	++	--
Didaktika naravoslovja	+	+	-	+	++	++	+
Didaktika družboslovja	++	+	++	+	--	-	+
Didaktika matematike	+	++	+	+	++	++	+
Didaktika jezika s književnostjo	++	++	++	++	+	--	--
Didaktika športne vzgoje	--	+	--	--	++	++	--
Didaktika glasbene vzgoje	--	--	+	+	++	++	--
Didaktika likovne vzgoje	+	+	--	--	+	++	++

V tabeli 2 so predstavljene učne metode, ki se pojavljajo pri vseh proučevanih didaktikah. Poudariti pa je treba, da so njihova pojmovanja različna. Ob navedenem imajo posamezne didaktike tudi svoje specifične učne metode. Na primer pri didaktiki naravoslovja se pojavljajo še učne metode opazovanja, raziskovanja in primerjanja, ki smo jih uvrstili v analizi med učno metodo praktičnih del. Pri didaktiki likovne

vzgoje se kot specifična pojavlja učna metoda vrednotenja likovnih del. Pri didaktiki glasbene vzgoje se pojavljajo učne metode odmeva, instrumentalne igre, izražanja z gibom, pevskega izvajanja, poslušanja in dela z notnim zapisom, ki smo jih v analizi vključili med učno metodo praktičnih del in učno metodo demonstriranja. Posebnost športne vzgoje sta ločeni demonstraciji učitelja in učenca. Didaktika matematike vključuje tudi učni metodi raziskovanja in reševanja problemov, družboslovje in jezik pa učno metodo poročanja.

Iz rezultatov v tabeli 2 lahko vidimo, da pri didaktiki zdravstvene vzgoje izstopajo pogostejše uporabe učnih metod razlage, demonstriranja in praktičnih del. Navedeno je v povezavi z učnimi cilji didaktike zdravstvene vzgoje (tabela 1). Glede na uporabo učnih metod je didaktika zdravstvene vzgoje po značilnostih najbližja didaktiki naravoslovja in matematike. Pri vseh teh treh področjih so najpomembnejše učne metode demonstriranja, praktičnih del in razlaganja, prisotna je tudi učna metoda razgovora, ki ima vlogo preverjanja predznanja, usvojenega znanja, razumevanja in izražanja posameznikovih izkušenj ter doživljanj.

Učna metoda razgovora ima vlogo obravnave nove učne snovi pri didaktikah jezika, književnosti in družboslovja, za katere so značilne tudi učne metode branja, dela z besedilom in pisnih izdelkov ter manjša prisotnost učne metode praktičnih del. Didaktike vzgojnih področij podobno kot didaktika zdravstvene vzgoje v največji meri vključujejo učni metodi demonstriranja in praktičnih del. Gre za področja posameznikove lastne aktivnosti, skozi katera se uresničujejo konativni in psihomotorični operativni učni cilji (tabela 1).

Tabela 3: Primerjava med izbranimi didaktikami z vidika učnih oblik

	<i>Frontalna oblika</i>	<i>Skupinska oblika</i>	<i>Individualna oblika</i>
Didaktika zdravstvene vzgoje	++	+	++
Didaktika naravoslovja	+	++	–
Didaktika družboslovja	++	++	+
Didaktika matematike	++	–	++
Didaktika jezika s književnostjo	++	+	++
Didaktike športne vzgoje	–	++	++
Didaktika glasbene vzgoje	+	+	++
Didaktika likovne vzgoje	+	--	++

Z vidika oblik dela učnega procesa sta najpogosteje zastopani v vseh proučevanih didaktikah individualna in frontalna oblika dela (tabela 3). Individualna oblika dela se pojavlja s pogosto prisotnostjo in veliko pomembnostjo pri vseh proučevanih didaktikah, razen didaktike naravoslovja, za katero je bolj značilna izvedba pouka v

manjših skupinah. Najstarejša, frontalna oblika dela, je zelo pomembna za izvedbo pouka didaktike zdravstvene vzgoje, družboslovja, matematike in slovenskega jezika s književnostjo. Pomembna je tudi pri drugih didaktikah, razen pri didaktiki športne vzgoje. Skupinsko, v šolskem sistemu najmlajšo obliko dela, pa srečamo najpogosteje pri izvedbi pouka didaktike naravoslovja, družboslovja in športne vzgoje. Slednja se ne pojavlja v učni pripravi didaktike likovne vzgoje in v zelo majhnem obsegu pri didaktiki matematike.

Zdravstvena vzgoja je s prisotnostjo vseh treh učnih oblik dela podobna značilnostim didaktike slovenskega jezika s književnostjo, didaktiki družboslovja, ki uporablja več skupinskih oblik dela, ter didaktiki glasbene vzgoje, ki vključuje manj frontalnega pouka. Navedeno prav gotovo kaže na smernice nadaljnjega razvoja didaktike zdravstvene vzgoje, ki se usmerjajo v aktivnosti skupinskih oblik dela (delo v parih, trojicah, četvorkah) in postopno opuščanje frontalnega poučevanja.

Tabela 4: Primerjava med izbranimi didaktikami z vidika uporabljenih učnih sredstev

	<i>Učila</i>	<i>Učni pripomočki</i>
Didaktika zdravstvene vzgoje	naravni material, slikovno gradivo, didaktični modeli, zloženke in plakati promocije zdravja	projektor, tabla, papir, zvezek
Didaktika naravoslovja	naravno okolje, naravni material, didaktični modeli, učbenik	projektor, tabla, papir, zvezek
Didaktika družboslovja	slikovno gradivo, naravni material, učbenik	projektor, tabla, papir, zvezek
Didaktika matematike	naravni material, slikovno gradivo, didaktični modeli, učbenik	tabla, zvezek
Didaktika jezika s književnostjo	naravni material, slikovno gradivo, učbenik, berilo	zvezek
Didaktika športne vzgoje	--	športno orodje in rekviziti
Didaktika glasbene vzgoje	glasbila	zvočna tabla
Didaktika likovne vzgoje	naravni material, likovna dela	likovni material

Tabela 4 kaže, da vse specialne didaktike uporabljajo številna, raznolika in zanje specifična učna sredstva. Naravno okolje kot osrednje učilo se pojavlja pri šestih poučevanih specialnih didaktikah. Uporaba didaktičnih modelov je posebnost didaktik zdravstvene vzgoje, naravoslovja in matematike, kjer razumevanje abstraktnih vsebin narekuje nazoren prikaz, kar je vodilo v razvoj in izdelovanje didaktičnih modelov za poučevanje teh področij. Specifična učila vzgojnih področij so glasbila pri didaktiki glasbene vzgoje in likovna dela pri didaktiki likovne vzgoje. Učbenik se pojavlja kot učilo na področjih, ki so v šolskem prostoru prisotna v največjem obsegu, to so didak-

tike matematike, slovenskega jezika s književnostjo, naravoslovja in družboslovja. Specifična učila, ki se pojavljajo pri pouku zdravstvene vzgoje so zloženke, plakati in podobna gradiva promocije zdravja.

Uporaba učnih pripomočkov razdeli proučevane specialne didaktike na dve skupini, in sicer eno predstavljajo vzgojna področja s sebi specifičnimi pripomočki, kot so zvočna tabla, športni rekviziti, likovni material, in na drugi strani druge didaktike, ki uporabljajo klasične šolske pripomočke, kot so tabla, projektor, zvezek in papir.

Tabela 5 prikazuje, da ne glede na področje poučevanja oziroma specialno didaktiko učna ura vedno temelji na treh izvedbenih fazah: uvodnega uvajanja v učno enoto; osrednje obravnave učne enote in sklepnega ponavljanja, zaključevanja ali podajanja novih nalog obravnavane učne enote. Vse učne priprave vključujejo v vseh treh izvedbenih fazah ločen zapis aktivnosti učenca in aktivnosti učitelja.

Tabela 5: Primerjava med izbranimi didaktikami z vidika izvedbene strukture učne ure

	<i>Tri faze: uvodna, osrednja, sklepna</i>	<i>Delo učenca, delo učitelja</i>	<i>Čas izvedbe (min.)</i>	<i>Nadaljnje aktivnosti (domače naloge)</i>
Didaktika zdravstvene vzgoje	++	++	10–45	+
Didaktika naravoslovja	++	++	45–90	–
Didaktika družboslovja	++	++	45–90	+
Didaktika matematike	++	++	45	++
Didaktika jezika s književnostjo	++	++	45	+
Didaktika športne vzgoje	++	++	15–60	--
Didaktika glasbene vzgoje	++	++	30–90	++
Didaktika likovne vzgoje	++	++	90	--

Vse učne priprave zahtevajo zapis potrebnega časa za izvedbo že pri posameznih fazah izvedbe učne ure ali celo znotraj njih (npr. didaktika družboslovja). Podatki v tabeli 5 pa predstavljajo seštevke časa izvedbe vseh treh učnih faz. Lahko vidimo, da je v tem pogledu didaktika zdravstvene vzgoje svojevrstna posebnost, saj lahko izvedba z vsemi tremi fazami učne ure traja tudi samo 10 minut. V tem pogledu je zdravstveni vzgoji najbližja didaktika športne vzgoje, ki se lahko izvaja tudi samo 15 minut (npr. aktivni odmor) in naj ne bi presegla ene polne ure. Pri didaktiki glasbene vzgoje je na področju poučevanja instrumentalne glasbe pedagoška ura sestavljena iz 30 minut, pri izvedbi glasbenega komornega pouka pa se izvaja v obliki dveh pedagoških ur, 90 minut, šolska pedagoška ura glasbene vzgoje praviloma traja 45 minut. Druge specialne didaktike imajo izvedbo učne enote 45 minut. Posebnost je didaktika likovne vzgoje, ki se izvaja v obliki dvojne pedagoške ure. Slednje je uresničljivo

tudi pri didaktiki naravoslovja in družboslovja, ki vključujeta raznolike aktivnosti, različne učne oblike (skupinska, individualna, frontalna) in menjavo okolja (učilnica, naravno okolje), in manj zaželeno pri didaktikah s poudarjenimi spoznavno-kognitivnimi cilji, kot sta didaktika matematike in didaktika jezika s književnostjo.

V sklepnem delu ure pet specialnih didaktik pogosto predpisuje učencem samostojno domače delo, kot je na primer urjenje izvedbe potrebnih meritev, implikacij in postopkov, poglobitev obravnavane učne snovi, ponavljanje, uvajanje v novo učno enoto, refleksija, poustvarjanje. Tovrstno urjenje in utrjevanje učne snovi je nujno za uspešno izvedbo učnega procesa pri didaktikah matematike in glasbene vzgoje. Pomembno pa je tudi pri didaktiki zdravstvene vzgoje, kjer je spreminjanje posameznikovih stališč, navad in vedenj uspešno samo ob rednem, vsakodnevnem urjenju in utrjevanju novih vzorcev zdravega načina življenja.

4. Razprava

Rezultati vsebinske analize so pokazali, da obstajajo med proučevanimi osmimi didaktikami podobnosti v strukturi učne ure (uvodna, osrednja in sklepna faza), zapisu učenčeve in učiteljeve aktivnosti, opredelitvi časa izvedbe pri posamezni izvedbeni fazi in učnih pripomočkah. Jasne razlike med analiziranimi učnimi pripravami pa se kažejo v trajanju izvedbe učne enote, postavljanju učnih ciljev, uporabljenih učnih metodah, učnih oblikah, učilih in nadaljnjih aktivnostih (domačih nalogah) v sklepnem delu ure.

Didaktika zdravstvene vzgoje se umešča na področje psihomotoričnih in kognitivnih ciljev, kjer je v neposredni povezavi z didaktikami vzgojnih področij. Na področju učnih metod se didaktika zdravstvene vzgoje povezuje z učnimi metodami dela pri didaktiki naravoslovja in matematike. Na vseh treh področjih so v ospredju učne metode demonstriranja, praktičnih del in razlaganja ter učna metoda razgovora v vlogi preverjanja predznanja, razumevanja in izkušenj. Na področju uporabe učnih oblik se didaktika zdravstvene vzgoje povezuje z didaktikami slovenskega jezika in književnosti, družboslovja in glasbene vzgoje, pri katerih so enakovredno prisotne individualna, skupinska in frontalna učna oblika dela. Z didaktiko družboslovja in didaktiko slovenskega jezika s književnostjo je didaktika zdravstvene vzgoje povezana v značilnostih sklepne faze izvedbe učnega procesa, in sicer s poudarkom na domačem delu. Didaktika zdravstvene vzgoje temelji na uporabi naravnih materialov, slikovnih gradiv, didaktičnih modelov in klasičnih šolskih učnih pripomočkov za izvedbo pouka (tabla, projektor, zvezek).

Na osnovi dobljenih rezultatov analize dokumentov lahko zaključimo, da je didaktika zdravstvene vzgoje povezana z didaktičnimi vidiki poučevanja vseh sedmih analiziranih didaktičnih področij. Njena posebnost je možnost izvedbe učne enote v krajšem času, ki izhaja iz značilnosti časa, ki je na razpolago za zdravstveno obravna-

vo pacienta (Hoyer, 2005). Ta čas ne temelji na pedagoški uri 45 minut. Kljub temu je zdravstvena vzgoja pedagoški proces, ki je osnovan na temeljnih didaktičnih načelih kot najvišjih teoretičnih spoznanjih poučevanja (Poljak, 1974), na učnih metodah in učnih oblikah (Tomić, 2003; Blažič in sod., 2003) ter na učnih ciljih (Marentič Požarnik, 1995), ki so primerljivi z drugimi didaktičnimi področji. Zato je pouk didaktike zdravstvene vzgoje ne glede na trajanje mnogo bolj strukturiran in načrtovan ter s tem po izvedbi različen od pristopov, uporabljenih pri zdravstveni obravnavi pacienta. Dosedanje raziskave kažejo, da je zdravstvena vzgoja prepoznano področje v kliničnem okolju, vendar se kaže potreba po izboljšanju njene didaktične izvedbe v praksi (Whitehead in sod., 2007). Avtorica Kiger (2004) tako na primer izpostavlja, da je treba večjo pozornost pri zdravstveni vzgoji posvetiti vključitvi učenca – pacienta v načrtovanje poučevanja, kar omogoča njegovo aktivno vključenost, nadzor nad zdravljenjem ter vodi v samomotivacijo in skrb za zdravje. Schmidt Bunkers (2011) izpostavlja pri didaktiki zdravstvene vzgoje kot uspešno specifično učno metodo pripovedovanja in poslušanja zgodb, ki med učiteljem in učencem odpira nove možnosti za ustvarjalno zdravstveno vzgojno delo. Blakely in sod. (2009) pa na osnovi sistematične pregledne študije 16 raziskav med letoma 1980 in 2008 izpostavlja pomen didaktične igre kot učinkovite učne metode v zdravstveni vzgoji, ki upošteva različne učne stile, spodbuja inovativne učne strategije ter ustvarja dinamično učno okolje.

Pričujoča raziskava pomeni prvo tovrstno raziskavo v slovenskem prostoru, ki ugotavlja didaktične značilnosti poučevanja zdravstvene vzgoje in jih primerja z značilnostmi sedmih različnih didaktičnih področij. Pri zaključevanju dobljenih ugotovitev pa je treba izpostaviti tudi določene omejitve raziskave. Raziskava temelji na analizi osmih učnih priprav, ki so bile izbrane naključno med odlično ocenjenimi učnimi pripravami študentov, pa vendarle predstavlja predvsem študijo primera na proučevanem področju, saj je analiza vključila samo določena didaktična področja in po eno učno pripravo na vsakem področju. Rezultati raziskave veljajo predvsem samo za analizirane dokumente – pedagoške učne priprave učiteljev. Za večje sploševanje ugotovitev bi bilo treba analizo razširiti na dejansko izvedbo pouka proučevanih didaktik. Glede na izbran vzorec analiziranih dokumentov je tudi predvidevati, da rezultati odražajo specifične didaktične šole dveh slovenskih visokošolskih ustanov, usmeritve mentorjev – visokošolskih učiteljev ter usvojeno znanje študentov, katerih učne priprave so bile analizirane. Zato so nujne nadaljnje raziskave, ki bodo dobljene ugotovitve preverile na večjem reprezentativnim vzorcu učnih priprav študentov iz različnih visokošolskih zavodov ter analizirale didaktične vidike poučevanja zdravstvene vzgoje s konkretnim objektivnim opazovanjem izvedbe.

5. Sklep

Raziskava opozarja, da didaktika zdravstvene vzgoje pri uresničevanju poučevanja o zdravju izhaja tako iz zakonitosti zdravstvene stroke kot tudi iz zakonitosti teo-

rije pouka. Empirična kvalitativna pilotna raziskava je pokazala, da ima zdravstvena vzgoja številne podobnosti v didaktičnih vidikih poučevanja z didaktikami drugih področij. Za didaktiko zdravstvene vzgoje so značilni psihomotorični in konativni učni cilji, učne metode demonstriranja, praktičnih del in razlaganja, različne učne oblike, uporaba naravnih materialov, slikovnih gradiv, didaktičnih modelov ter izvedbena struktura učne ure s tremi fazami, v katerih izmenično potekajo učenčeve in učiteljeve aktivnosti. Posebnost didaktike zdravstvene vzgoje je krajši čas trajanja izvedbe učne enote.

V prihodnje je treba stremeti k večjemu razvoju te pomembne strokovne in znanstvene discipline na področju didaktičnih pristopov poučevanja. Le na ta način je moč pričakovati njen pomemben doprinos k uresničevanju prednostne naloge krepitve in varovanja zdravja celotnega prebivalstva, ki jo v svoje ospredje postavlja Resolucija o nacionalnem planu zdravstvenega varstva 2008–2013 (2008).

Joca Zurc, Ph.D.

Didactic aspects of health education

The Resolution on the National Plan of Health Care 2008–2013 (2008) lists health promotion and protection in the first place among priority development areas, reinforcing the importance of health education as a key contributor towards public health maintenance and promotion. Health education is defined as a professional and scientific discipline facilitating the learning process on health by fostering positive viewpoints, habits and the behaviour typical of a healthy lifestyle (Zurc et al., 2010). According to the health care needs of the population, health education can be divided into three levels: primary health education aimed at the healthy average-risk population, secondary health education aimed at the high-risk population and tertiary health education aimed at the ill and recovered populations (Hoyer, 2005). Regardless of the level of implementation, health education consists of both education and training. To bring about long-term behavioural changes in individuals and stimulate them to care for their health, health education looks to the basic educational sciences. For example, health education didactics implies the process of educating someone about health (Kiger, 2004) and specifies the most appropriate methods of transferring knowledge and public health care values among users (Zurc et al., 2010). Health education didactics is based on the theoretical principles of general didactics, pedagogy, andragogy, health care and health education. Despite the fact that health education didactics is an established subject included in university curricula, we continue to lack evaluation data results of various approaches to teaching and learning in the field of health care (Mooney, Timmins, Byrne and Corroon, 2011).

Keeping this in mind, the aim of our empirical research was to look into didactic aspects of the implementation of health education by making a comparison with selected seven special didactics at the primary school level. The research is based on a qualitative

paradigm using document analysis. We analysed eight prescribed pedagogical plan forms for teachers and students—also known as learning unit plans—for one learning unit of health education didactics, natural science didactics, social science didactics, mathematics didactics, Slovene language and literature didactics, physical education didactics, music education didactics and fine art education didactics. Eight representative written learning unit plans were selected randomly from the Faculty of Education, University of Ljubljana students (Primary Education Department) and from the Faculty of Health Sciences, University of Ljubljana students (Nursing Department). All the selected learning unit plans received the best possible grade (10). The aim of empirical research was to establish similarities and differences between the eight didactical approaches analysed in operational goals according to Bloom's taxonomy, learning methods, learning types, teaching aids and materials and the elements of the learning unit realisation structure.

The data was processed qualitatively using a four-point grading scale according to the frequency or importance of each element in a selected didactic area. The process was based on the multivariate statistical method of grouping (Ferligoj, 2009).

In terms of content, the analysis results showed similarities among the eight selected didactics in the learning unit structure (introduction, middle phase and conclusion), the record of student and teacher activity, the predicted time of learning phases and teaching materials. On the other hand, clear differences between the analysed learning unit plans were shown for the duration of the implemented learning unit, the setting of learning goals, employed learning methods, learning types, teaching aids and additional activities (homework) set in the final part of the learning unit.

The obtained results of the empirical research place health education didactics among psychomotor and emotional goals, i.e. in direct relation with didactics of educational fields. In learning methods, health education didactics correlates closely with learning methods of natural science didactics and mathematics didactics; in all three areas, the most frequently employed learning methods include demonstration, practical work, explanation and discussion, including the assessment of prior knowledge, understanding and experience. In learning types, health education didactics correlates closely with Slovene language and literature didactics, social science didactics and music education didactics, where individual learning, group learning and frontal learning are present equally. Moreover, health education didactics correlates with social science didactics and Slovene language and literature didactics in the conclusion of the learning unit, where emphasis is placed on home activities. Health education didactics is based on using natural elements, pictorial materials, didactic models and classical teaching materials. A special feature of health education didactics is that a learning unit can be implemented in a period of time shorter than a standard school lesson (45 minutes), depending on the time available for health care implementation in patients (Hoyer, 2005).

The research results have revealed that health education didactics correlates with didactic aspects of all seven special didactics fields analysed. Our research emphasised that, in the implementation of health education, the didactics is based both on health care principles and didactic principles. Future efforts should be directed in a conti-

nuous development of this important professional and scientific discipline in terms of didactic approaches. Only then can health education significantly contribute towards the implementation of a priority goal—promotion and protection of public health—as provided in the Resolution on the National Plan of Health Care 2008-2013 (2008).

LITERATURA

1. Autor, O., Cencič, M., Gartner, J., Tomić, A. (1989). Poglavlja iz pedagogike. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
2. Blakely, G., Skirton, H., Cooper, S., Allum, P., Nelmes, P. (2009). Educational gaming in the health sciences: systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 65, št. 2, str. 259–269.
3. Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). Didaktika: visokošolski učbenik. Novo mesto: Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, Visokošolsko središče Novo mesto.
4. Ferligoj, A. (2009). Razvrščanje v skupine. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.
5. Hoyer, S. (2005). Pristopi in metode v zdravstveni vzgoji. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo.
6. Kiger, M. A. (2004). *Teaching for Health*. London: Elsevier.
7. Marentič Požarnik, B. (1995). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: Blažič, M. (ur.). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 5–80.
8. Mooney, B., Timmins, F., Byrne, G., Corroon, A. M. (2011). Nursing students' attitudes to health promotion to: implications for teaching practice. *Nurse Education Today*, 31, št. 8, str. 841–848.
9. Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion: The move towards a new public health. (1986). Geneva: World Health Organization. Pridobljeno dne 24.07.2010 s svetovnega spleta: http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf.
10. Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
11. Resolucija o nacionalnem planu zdravstvenega varstva 2008–2013: Zadovoljni uporabniki in izvajalci zdravstvenih storitev (ReNPZV 08-13). Uradni list Republike Slovenije, št. 72/2008 in 47/2008.
12. Schmidt Bunkers, S. (2011). What is not yet: Cultivating the imagination. *Nursing Science Quarterly*, 24, št. 4, str. 324–328.
13. Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
14. Whitehead, D., Wang, Y., Wang, J., Zhang, J., Sun, Z., Xie, C. (2007). Health promotion and health education practice: nurses' perceptions. *Journal of Advanced Nursing*, 61, št. 2, str. 181–187.
15. Zorc, J., Torkar, T., Bahun, M., Ramšak Pajk, J. (2010). Metodika zdravstvene vzgoje in promocija zdravja. V: Skela Savič, B. et al. (ur.). *Teoretične in praktične osnove zdravstvene nege: izbrana poglavja*. Jesenice: Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice, str. 52–62.

Dr. Joca Zorc (1977), docentka in znanstvena sodelavka na predmetnih področjih edukacija v zdravstvu, promocija zdravja in raziskovalna metodologija na Visoki šoli za zdravstveno nego Jesenice. Naslov: Zagrajškova ulica 22, Mlaka pri Kranju, 4000 Kranj, SI; Telefon: (+386) 030 388 077 E-mail: joca.zorc@guest.arnes.si

Teachers' competences for the interpretation of a literary work in teaching

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.015/.016:81'243

KLJUČNE BESEDE: učitelj, kompetence, poučevanje književnosti, razlaga književnega dela, učenec

POVZETEK – V okviru metodoloških konceptov poučevanja književnosti profil učiteljev vključuje številne kompetence: za učno področje, predmet in metodiko poučevanja, poučevanje in učenje, podporo v razvoju osebnosti učenca, komunikacijske in sodelovalne tehnike. Za uspešno izvedbo vseh nalog, s katerimi se sooča, se mora učitelj usposobiti v času dodiplomskega študija, vendar pa mora biti tudi pripravljen na spremembe in motiviran za stalno strokovno izpopolnjevanje. V prispevku avtorica proučuje kvaliteto in način usposabljanja učiteljev za razlago književnega dela. Rezultati kažejo da so učitelji v celoti usposobljeni za poučevanje književnosti v nižjih razredih osnovnih šol. Anketirani učitelji se strinjajo s trditvijo, da so v okviru dodiplomskega študija pridobili ustrežno raven znanja in spretnosti za poučevanje književnosti.

Original scientific paper

UDC 37.015/.016:81'243

KEYWORDS: teacher, competence, teaching literature, literary work interpretation, pupil

ABSTRACT – In the context of methodic concepts of teaching literature, a teacher's profile includes a whole spectrum of competences in: the teaching field, the subject itself, the method of teaching, teaching and learning, giving support to the development of the pupil's personality, as well as communication and co-operation. To be able to successfully fulfill all these tasks, the teacher should undertake appropriate training in the course of his undergraduate studies, but should also be open to changes and be motivated for a constant professional development. This paper examines the teachers' ability to interpret a literary work in the classroom. The results show that the teachers, in their opinion, are fully trained for teaching literature in the first grades of primary school. Most of the teachers interviewed said that their knowledge and the ability to teach literature were acquired during their undergraduate studies.

1. Introduction

Teaching is an interactive category aimed at forming a versatile, creative and harmoniously developed learner's personality; therefore, while organising the teaching process, the role of a teacher should be to encourage pupils' critical thinking skills and develop their creativity. Efficient teaching depends on the organisation of teaching, the prerequisite of which is the teacher's professionalism, his competences and his personality in general. Modern research defines the teacher's role in teaching in two ways. Some authors think that the role of the teacher is the crucial one, whereas others consider it only one of the constitutive elements of the teaching process (Bjekic, 1999).

The complex world of literature and its versatile functions demand a delicate teacher's attitude toward the work, the pupil and the teaching. Literature is a con-

stant incentive and challenge for the literary experts. In the interpretation model of teaching literature, the meaning of a literary work is reflected in the pupil's mind; therefore, this kind of work is especially inspirational for the pupils whose experiential and cognitive possibilities are on the rise in terms of intellectual and physical development in general, and whose individual proclivities and interests are also in full swing. The cognitive process in teaching literature is not a closed system, because a work of art constantly re-opens a space for different images and experiences in the pupil's mind and imagination. On the one hand, it reflects the semantic complexity of the concept of literary work interpretation and, on the other, it makes the teaching process and the teacher's role in it more complex. To be able to respond to such complex requirements of literary work interpretation in teaching literature in the first grades of primary school, and to be able to realise all the roles imposed on him by contemporary teaching, the teacher should be adequately trained, open to changes and motivated for the constant professional development.

In the context of contemporary conceptions relating to the method of teaching literature, the teacher's profile encompasses the whole spectrum of requirements: professional, pedagogical, psychological, sociological, related to the method, and others. Constitutive elements of the teacher's professional behaviour are:

- his personal characteristics (cognitive skills and features of the character);
- his didactic knowledge and skills (adequate choice of materials, the ability to express and transfer knowledge, good communication qualities, academic qualities related to the knowledge of the subject);
- his organisational and communicative skills (Bjekic, 1999, p. 200).

The requirements that the teaching of literature places in front of the teacher imply numerous and complex teacher's competences that enable him to act actively and efficiently as well as provide him with professional standards of effective teaching. Teaching competences in the context of the aims and outcomes of pupils' education relate to the following: teaching field, subject and method of teaching, teaching and learning, support of pupil's individual development, communication and cooperation (*Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, 2011, p. 2).

In addition to this and in accordance with contemporary trends and changes in the system of higher education, the teacher should be "open to the changes in educational paradigms, aims, forms, content and methods of teaching and learning, and scientific knowledge" (*Kvalitetno obrazovanje za sve*, 2004, pp. 42–43). In the contemporary society, the role of a teacher is "laid on new foundations, having in mind two particular definitions of the contemporary society, "the society of knowledge" and "learning society" (Sucevic et al., 2011, p. 12). With regard to that, "the requirements for multidimensionality and complexity of the teacher's competences are increased" (Nikolic, 2008, p. 81). Many European documents point to a qualitatively different role of a teacher, which stems from the new strategies in education referring to the present and the future, and from the new angle of observing the needs and competences of the 21st

century man (*Green Paper on Teacher Education in Europe*, 2000; DeSeCo, 2002; *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, 2009; *Education and training*, 2010).

The development of core teacher competences in the context of modern concept of education is based on “the establishment of an entire and well-coordinated system of professional development, from the initial education, through the job induction, to the continuing in-service professional development” (*Kvalitetno obrazovanje za sve*, 2004, p. 43). Professional development is an imperative for the teaching profession, since “nowadays, in the course of regular formal education, it is not possible to acquire knowledge and competences of any profession which will satisfy the needs for the entire working life” (Matijevic et al., 2011, p. 324). A requirement for a constant professional teacher development refers both to the knowledge of his subject field (in this case, the literature) and the education sciences (didactics, pedagogy, method of work), as well as psychology, sociology, computer science and others.

The role of a teacher in the realisation of complex curriculum requirements related to the interpretation of a literary work is additionally made harder due to the specific features of teaching literature in the first grades of primary school, which are: the level of the curriculum requirements adoption (such as reading skills, which is a prerequisite for literary text interpretation) and the characteristics of the pupil's age (the individual differences, not only among the pupils, but also in their abilities of fulfilling different kinds of tasks, it is necessary to manifest a lot of ingenuity, systematic work and consistency in enabling pupils to interpret a literary work).

Since the contemporary concept of teaching, learning and education is changing, the vital task of teaching becomes self-education and training for independent learning. That is why the role of a teacher is also changing. He is expected to organise, encourage, lead and actively cooperate with a pupil; in fact, to mediate between the one who learns and that what is being learned. However, his task is not to strengthen his intermediary function, but help pupils become as independent as possible as well as enable them to master the structures and skills of structuring and develop the culture of thinking, judging and making conclusions.

In this respect, teaching literature should not make pupil a passive listener but an active subject who participates in studying a literary work creatively and in a manner of a true researcher. Teaching literature is not based on a transmission model, which consists of transmitting and passive acquisition of information, but on “the constructivist paradigm”, which requires from the teacher to make pupils active in the process of learning, instead of simply providing them with ready-made knowledge, by using good organisation and thinking to teach the pupils to model the teaching situations so that it will help them construct new knowledge (Nikolic, 2010, p. 99). The aim of teaching is not to teach and learn literature, but to read and acquire, as well as enjoy and discuss it. These are ways in which the teaching of literature broadens pupils' horizons, develops their artistic taste, investigative and creative skills, enhances and cultivates literary, linguistic and life sensibility. The quality of pupils' reception de-

depends on the quality of communication achieved during the teaching of a literary text, the quality of literary reception influences and the quality of cognitive, affective and aesthetic dimensions of pupils' personality.

In the system of contemporary method of teaching literature, which is based on literary principles of interpretation and which respects the experiential and cognitive characteristics of the pupil's personality, the literary and aesthetic sensibility of a teacher, his broad education in social and humanitarian sciences and the appropriate features of his character are understood. Methodical models of text study in the teaching of literature require from the teacher to have expertise (the knowledge of literary analysis methods, history of literature, literary theories, linguistic and stylistic categories), as well as the knowledge of history, psychology, sociology, philosophy, theory of art and aesthetics. The right approach to literary work interpretation in lower grades of primary school can be achieved only through the developed literary, theoretical and methodical foundations, with respect to the psychological and cognitive components of the pupil's personality, which presupposes a complete professional competence, as well as the appropriate personal qualities of the teacher himself.

2. Research Methodology

We wanted to examine whether education and professional development can enable the teachers to successfully respond to complex requirements of contemporary teaching of literature. The aim of the research was to investigate the teachers' competences for literary work interpretation in teaching lower grades of primary school.

The research tasks were:

- to examine the extent to which the teachers are competent for literary text interpretation;
- to determine the ways in which the teachers are trained for literary text interpretation.

The research data were obtained through a survey conducted in February 2011. The sample of the research was chosen from the teacher population employed in primary schools of the Republic of Serbia during the 2010/2011 school year. The sample consisted of 350 teachers from 33 primary schools in the City of Belgrade and ten administrative districts of the Republic of Serbia.

As the independent variables, the following teacher characteristics were operationalised: work experience (less than 10, 11–20, 21–30, 31–40) and work qualifications (a college degree or a university degree).

The data obtained were processed by using a statistical SPSS software package, and the differences in the teachers' opinions depending on the independent variables were tested by Chi-squared test.

3. Results and Discussion

1. Teachers' competences for a literary work interpretation in teaching

The research examined *the extent to which the teachers were competent for literary text interpretation in teaching*. The interviewed teachers expressed the attitudes related to their self-perception of the competences for literary text interpretation in teaching, by choosing one of the alternatives given on a four-level scale: *fully competent*, *partially competent*, *indecisive*, and *not competent*.

Most of the teachers (249 or 71.2%) think that they are *fully competent* for the interpretation of literary work in their teaching. Smaller number of teachers said that they were *partially competent* (55 or 15.7%) and that they were *not competent* (27 or 7.7%) for the interpretation of literary work in their teaching. The smallest number of teachers interviewed (19 or 5.4%) chose the option *not sure* in the self-perception of their competence for literary work interpretation in teaching.

The results obtained show that the largest number of teachers (304 or 86.9%), according to their opinion, was competent for the interpretation of literature in their teaching. If the teachers' self-perception is valid, the results of the research confirm the fulfilment of one of the most important preconditions for a successful interpretation of a literary work in lower grades of primary school.

We also examined whether the independent variables (work experience and work qualifications) influenced the teachers' attitudes related to their competences for literary work interpretation in teaching.

The assessment of the competences needed for the interpretation of literary work in teaching varies with the teachers with the fewest years of work experience when compared to all other sub-groups of teachers formed according to the "work experience" variable (Table 1). Namely, more than 70% of all sub-groups formed by the teachers with more than 10 years of work experience think that they are *fully competent* for the interpretation of a literary text in their teaching, whereas 36.2% of teachers with less than 10 years of work experience shared that opinion. Between 11.0% and 15.8% of teachers with more than 10 years of work experience estimate their competence for the interpretation of a literary text in teaching as partial, and the percentage of teachers with less than 10 years of work experience who estimate that they are *partially competent* for the interpretation of a literary text in teaching is twice as high (30.2%). In addition, a considerably larger number of teachers (20.9%) with less than 10 years of work experience think that they are *not competent* for the interpretation of a literary text, as opposed to teachers with more than 10 years of work experience in teaching (from 4.4% to 8.8%). The obtained results can be explained by insufficient work experience of younger teachers as well as a number of other factors arising from that, such as uncertainty, a more pronounced self-criticism, the awareness of their own inexperience and similar, as well as by the teachers' comprehension of the scope and importance of literature and the complexity of the tasks related to the literary work interpretation.

Table 1: The assessment of teachers' competences for the interpretation of a literary work in teaching, depending on their work experience

Years of work experience	Fully competent		Partially competent		Indecisive		Not competent		Total		$\chi^2=41.86$ df=9 C=0.327
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	
0–10	14	32.6	13	30.2	7	16.3	9	20.9	43	100	
11–20	130	76.0	27	15.8	6	3.5	8	4.7	171	100	
21–30	70	76.9	10	11.0	3	3.3	8	8.8	91	100	
31–40	35	77.8	5	11.1	3	6.7	2	4.4	45	100	
Total	249	71.2	55	15.7	19	5.4	27	7.7	350	100	

The statistical significance of the noticed differences was tested by Chi-squared test. Obtained $\chi^2=41.86$ for df=9 degrees of freedom is statistically significant on the levels of 0.05 and 0.01. Although the contingency quotient (C=0.327) points to a weak correlation between the variables, the result obtained by the Chi-squared test shows that the noticed differences in the teachers' self-assessment of their competences for the interpretation of a literary text in teaching related to the work experience are statistically significant. Therefore, work experience in teaching significantly influences the teachers' self-assessment of their competences for the interpretation of a literary text in teaching.

We were interested in whether the level of work qualifications influenced the teachers' self-assessment of their competences for the interpretation of a literary text in teaching (Table 2).

Table 2: The assessment of teachers' competences for the interpretation of a literary work in teaching, depending on the level of their work qualifications

Degree	Fully competent		Partially competent		Indecisive		Not competent		Total		$\chi^2=4.244$ df=3 p=0.236 C=0.109
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	
College	75	68.9	14	12.8	8	7.3	12	11.0	109	100	
University	174	72.2	41	17.0	11	4.6	15	6.2	241	100	
Total	249	71.2	55	15.7	19	5.4	27	7.7	350	100	

Certain variations can be noticed in the attitudes of teachers with a college degree and those with a university degree. In this case, a calculated $\chi^2=4.244$ for df=3

degrees of freedom is not statistically significant, which indicates that there are no differences in the self-assessment of the teachers' competences for the interpretation of a literary text in teaching in lower grades of primary school, depending on the level of work qualifications. Based on the results obtained, we can conclude that the former colleges of education and current teacher-training faculties both pay enough attention to training teachers for teaching literature.

2. The ways of training teachers for the interpretation of a literary work in teaching

In order to examine the way in which teachers are trained for the interpretation of a literary work in teaching, we offered the ways of training that we considered the most common: *in the course of their undergraduate studies, at the in-service seminars, by the independent study of literature*. The interviewed teachers were also given a possibility of supplementing the list of the offered ways of training for this task of teaching literature.

The largest number of the interviewed teachers (163 or 46.6%) was trained for the interpretation of a literary work in teaching *in the course of their undergraduate studies*. Some of the teachers interviewed were trained for the interpretation of a literary work in lower grades of primary school by the *independent study of literature* (91 or 26.0%). The same number of teachers (48 or 13.7%) said that they were trained for the interpretation of a literary work at *in-service seminars, or added in some other way of training*. The teachers supplemented the list by combining two or three of the ways offered.

A relatively small number of teachers were trained for the interpretation of a literary work at in-service seminars. This can be explained by the fact that in the period of three years prior to this survey, within the compulsory and optional programmes of in-service training for those employed in education, the teachers were offered a total of 13 programmes, out of which only 9 different programmes were intended for the interpretation of a literary work in teaching, which is less than 1% of all the programmes offered (Purić, 2010, pp. 304–306). Besides, all the in-service programmes cover only part of the problems related to the interpretation of a literary work in teaching.

The data obtained are encouraging because they imply that great attention is paid to the interpretation of a literary work in teaching during regular studies as one of the vital tasks in teaching literature.

We also examined the differences in the ways of training teachers for the interpretation of a literary work, depending on the work experience in teaching. The largest number of teachers with the fewest years of work experience stated that they were trained for the interpretation of a literary work in teaching during their regular studies (Table 3). The obtained data are not surprising if we bear in mind that younger teachers are largely relying on the knowledge acquired in the course of their initial studies, and only later on some other ways of in-service training.

The largest number of teachers who said that they were trained for the interpretation of a literary work in teaching *at in-service seminars* had between 21 and 30 years of work experience (20.19%), followed by the sub-group of those having between 31

and 40 years of work experience (13.3%) and, finally, the sub-group of teachers with less than 10 years of work experience (7.0%). Unlike the indicators related to the training for the interpretation of a literary work in teaching in the course of regular studies, the number of teachers who stated *independent study of literature* as a way of training for the interpretation of a literary text in teaching decreased with the years of work experience. Therefore, 48.9% of the most experienced teachers were trained for the interpretation of a literary work in teaching by *independent study of literature*, followed by 26.4% of teachers having between 21 and 30 years of teaching experience, 23.4% of teachers having between 11 and 20 years of teaching experience and 11.6% of teachers with less than 10 years of teaching experience.

Table 3: The ways of training teachers for the interpretation of a literary work in teaching, depending on the years of work experience

The years of work experience	In the course of undergraduate studies		In-service seminars		Independent study of literature		Other ways		Total		$\chi^2=35.88$ df=9 C=0.305
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	
0–10	31	72.1	3	7.0	5	11.6	4	9.3	43	100	
11–20	90	52.6	20	11.7	40	23.4	21	12.3	171	100	
21–30	32	35.1	19	20.9	24	26.4	16	17.6	91	100	
31–40	10	22.2	6	13.3	22	48.9	7	15.6	45	100	
Total	163	46.6	48	13.7	91	26.0	48	13.7	350	100	

By testing the observed differences in the ways in which the teachers were being trained for the interpretation of a literary work in teaching, depending on their work experience, the obtained result ($\chi^2=35.883$, df=9) was statistically significant on the levels of 0.05 and 0.01. Therefore, there are differences in the ways of training teachers for the interpretation of a literary text in teaching, depending on their work experience. The obtained results raise the question of a possibility of professional teacher development for the work of teaching literature, the open-mindedness of the teachers for the changes in science, education and learning, as well as their motivation and readiness for professional development.

By examining the influence of work qualifications as an independent variable in the assessment of the ways of training teachers for the interpretation of a literary text, certain differences have been noticed in the opinions of the university-educated teachers and those with a lower level of professional qualifications (Table 4).

The highest percentage of the university-educated teachers was trained for the interpretation of a literary text in the course of their undergraduate studies (51.4%);

the same applies to the teachers with a college degree (35.8%). Approximately the same number of college-educated teachers was trained for the interpretation of a literary text by the independent study of literature (33.8%) or during their undergraduate studies (35.8%). The number of teachers with a university degree who were trained for the interpretation of a literary text by independent study of literature (22.8%) is half the number of those who were trained in the course of their undergraduate studies (51.4%). The numbers of teachers with a college degree (13.8) and a university degree (13.7) who acquired skills for the interpretation of a literary work at in-service seminars are almost identical.

Table 4: The Ways of Training Teachers for the Interpretation of a Literary Text, Depending on the Level of Professional Qualifications

<i>Degree</i>	<i>In the course of undergraduate studies</i>		<i>In-service seminars</i>		<i>Independent study of literature</i>		<i>Other ways</i>		<i>Total</i>		$\chi^2=8.56$ df=3 p=0.036 C=0.155
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	
College	39	35.8	15	13.8	36	13.8	19	17.4	109	100	
University	124	51.4	33	13.7	55	22.8	29	12.1	241	100	
Total	163	46.6	48	13.7	91	26.0	48	13.7	350	100	

By testing the statistical significance of the observed differences, we can see that $\chi^2=8.56$ with df=3 degrees of freedom is statistically significant on the level of 0.05. The contingency quotient (C=0.155) points to a significant correlation between variables, which means that there are significant differences in the ways of training for the interpretation of a literary work in teaching between the university-educated and the college-educated teachers. Based on the obtained results, it can be concluded that teachers with a lower degree of education show more initiative when it comes to self-education for teaching literature than the teachers who have a university degree.

4. Conclusion

The numerous and various roles that teachers play in teaching literature to lower grades of primary school require different competences to attain the professional standards of successful teaching. Bearing in mind that teachers' competences influence the development of pupils' competences, we tried to examine to what degree and in which way the teachers were trained for the interpretation of a literary work in teaching.

The results of the research show that the largest number of teachers, in their opinion, was trained for the interpretation of a literary work in teaching. The teachers' self-assessment of their competences for the interpretation of a literary work in teaching does not depend on the qualifications of the teachers, but on their work experience. The teachers with more teaching experience assess their competences for the interpretation of a literary work in teaching as better compared to the competences of the teachers who have just started their teaching career, which can be explained by the uncertainty, the more expressed self-criticism, the awareness of their inexperience as well as their awareness of the scope and significance of the curriculum tasks which relate to the subject field of literature.

The research shows that the largest number of teachers was trained for the interpretation of a literary work in teaching during their undergraduate studies. The variables "work qualifications" and "work experience" significantly influence the teachers' assessment of their competences for the interpretation of a literary work in teaching.

Although the results of the research show that the teachers are competent for the interpretation of a literary work in teaching in lower grades of primary school, they should also be given a possibility for the professional development by a carefully designed and developed system of formal professional development (for example, in the form of programmes related to various problems of studying literature), and should also be motivated and encouraged for further formal, non-formal and informal professional development in accordance with the requirements of the contemporary system of education.

Dr. Daliborka Purić

Usposobljenost učiteljev za razlago književnih del

Zapleteni svet literarnega dela in veliko njegovih funkcij zahteva od učiteljev občutljiv odnos do dela, učencev in poučevanja. Od kakovosti učne komunikacije z literarnim besedilom je odvisna tudi kakovost sprejema pri učencih, ta pa vpliva na kakovost kognitivnih, afektivnih in vrednotenjskih dimenzij učenčeve osebnosti. V okviru metodoloških konceptov poučevanja književnosti profil učiteljev vključuje velik nabor kompetenc: za pouk, vsebine in učne metode, poučevanje in učenje, podporo razvoju osebnosti učenca, komunikacijo in sodelovanje.

V skladu s sedanjimi zahtevami in spremembami v izobraževalnem sistemu so pred učiteljem kot univerzalnim strokovnjakom tudi nekatere nove vloge, ki med drugim vključujejo vodenje učnega procesa v skladu s procesom učenja, razvoj kompetenc, potrebnih za delo z različnimi skupinami učencev, sodelovanje s kolegi, strokovnimi sodelavci in starši, uporabo sodobne informacijske tehnologije, usposabljanje za razmišljanje, raziskave in vrednotenje njihovega dela. Za uspešno uresničevanje vseh nalog, s katerimi se

srečuje učitelj, mora biti usposobljen v času osnovnega študija, odprt pa mora biti tudi za spremembe in motiviran za nenehno strokovno izpopolnjevanje in profesionalni razvoj.

V sistemu sodobne metodike poučevanja književnosti, ki temelji na literarnoznanstvenih načelih izkustvenega tolmačenja ter spoštuje izkustvene in kognitivne osebne lastnosti učencev, je predvidena literarna in estetska občutljivost učitelja, široka družboslovna in humanistična izobrazba, pa tudi ustrezne osebne lastnosti. Metodični modeli preučevanja besedila pri poučevanju književnosti zahtevajo od učiteljev strokovno znanje (poznavanje metod analize literarnega dela, literarne zgodovine, literarne teorije, jezikovnih in slogovnih kategorij), pa tudi poznavanje zgodovine, psihologije, sociologije, filozofije, teorije umetnosti in estetike.

Interpretacija literarnih del v nižjih razredih osnovne šole temelji na že znani literarno-znanstveni in metodološki osnovi, pri čemer je treba upoštevati psihološke in kognitivne lastnosti učenčeve osebnosti, in zahteva popolno strokovno usposobljenost in ustrezne osebne lastnosti učiteljev.

Ta članek preučuje, ali izobraževanje in usposabljanje učiteljev omogoča, da se odzovejo na kompleksne zahteve sodobnega poučevanja književnosti. Namen raziskave je bil ugotoviti usposobljenost učiteljev za razlago literarnega dela pri pouku v nižjih razredih osnovne šole. Usposobljenost in načini usposabljanja učiteljev za interpretacijo literarnega dela pri pouku so bili raziskani z anketiranjem 350 učiteljev iz 33 osnovnih šol v Republiki Srbiji.

Rezultati kažejo, da so učitelji po njihovem mnenju v celoti usposobljeni za poučevanje književnosti v nižjih razredih osnovne šole. Če je samopodoba veljavna, rezultati potrjujejo izpolnitev enega od najpomembnejših pogojev za uspešno interpretacijo literarnega dela pri poučevanju v nižjih razredih. Ocena lastne sposobnosti za razlago literarnih del pri pouku ni odvisna od strokovne usposobljenosti učiteljev, ampak je odvisna od delovnih izkušenj. Učitelji z več izkušnjami v razredu ocenjujejo svojo sposobnost za razlago literarnih del bolje kot učitelji na začetku svoje kariere, kar lahko pojasnimo z negotovostjo, večjo samokritičnostjo, zavedanjem o neizkušenosti mlajših učiteljev, pa tudi z njihovim zavedanjem o obsežnosti in pomenu programskih nalog s predmetnega področja književnosti.

Največ anketirancev je ustrezno raven znanja in usposobljenosti za poučevanje literature pridobilo v okviru svojega rednega študija. Pridobljeni podatki so spodbudni, saj to pomeni, da je v okviru rednega študija povečana pozornost namenjena usposabljanju učiteljev za razlago literarnih del kot ene od osnovnih nalog poučevanja književnosti.

Obstajajo razlike v načinu usposabljanja učiteljev za razlago literarnega dela v razredu glede na njihove delovne izkušnje. Medtem ko je največ učiteljev z najmanj izkušnjami za poučevanje književnosti znanje pridobilo v okviru rednega študija, se je največ najbolj izkušenih učiteljev za to nalogo usposobilo s samostojnim študijem ustrezne literature. Dobljeni rezultati aktualizirajo teme o možnosti strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, ki poučujejo književnost, in tudi o odprtosti učiteljev do sprememb v znanosti, izobraževanju in učenju, pa tudi o njihovi motivaciji in pripravljenosti za strokovni razvoj.

Poleg tega obstajajo precejšnje razlike v načinu usposabljanja za študijsko preučevanje literarnih besedil med učitelji z višjo in visoko izobrazbo. Največji delež učiteljev z višjo izobrazbo je za interpretacijo literarnega dela v razredu usposobljenih s samostojnim preučevanjem študijske literature, medtem ko je največji delež fakultetno izobraženih to pridobil v času rednega študija. Na podlagi dobljenih rezultatov lahko sklepamo, da učitelji z nižjo izobrazbo kažejo večjo dovzetnost do samoizobraževanja za pouk književnosti kot tisti, ki so pridobili akademsko izobrazbo.

Čeprav rezultati ankete kažejo, da so učitelji usposobljeni za razlago literarnih del pri pouku v nižjih razredih, bi jim morali omogočiti strokovni razvoj v okviru formalnega izpopolnjevanja (na primer v obliki programov, povezanih z različnimi problemi poučevanja literarne umetnosti) ali pa jih motivirati in spodbujati k nadaljnjemu formalnemu, neformalnemu in priložnostnemu izobraževanju v skladu z zahtevami sodobnega vzgojno-izobraževalnega sistema.

REFERENCES

1. Bjekić, D. (1999). Profesionalni razvoj nastavnika. Užice: Učiteljski fakultet
2. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije – Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju (2004). Kvalitetno obrazovanje za sve. Beograd
3. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine
4. Nikolić, R. (2008). Savremene uloge i kompetencije nastavnika. Inovacije u nastavi, XXI, br. 1, str. 80–87
5. Nikolić, R. (2010). Pedagoško-didaktičko i metodičko osposobljavanje nastavnika na univerzitetu danas. U: Špijunović, K. (Ur.). Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – didaktičko-metodički pristup. Užice: Učiteljski fakultet, str. 95–104
6. Ogienko, O., Rolyak, A. (2009). Model of professional Teachers Competences Formation: European Dimension. Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Network, TEPE 2009 Conference, Umea University
7. Purić, D. (2010). Obrazovanje i usavršavanje učitelja u funkciji tumačenja teksta u nastavi književnosti. U: Špijunović, K. (Ur.). Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – didaktičko-metodički pristup. Užice: Učiteljski fakultet, str. 297–308
8. Schutz, P. A., Crowder, K. C. and White, V. E. (2001). The development of goal to become a Teacher. Journal of Educational Psychology, 93, str. 299–308
9. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2011). Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. Beograd
10. Sućević, V., Cvjetičanin, S., Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. Život i škola, god. 57, br. 25/1, str. 11–23

Daliborka Purić, Ph.D., (1975), Teacher training faculty of Užice, Serbia.

Address: Ul. Strahinjica Bana 31, 31000 Užice, Serbia; Phone: (+381) 064 221 16 48

E-mail: dalex22@ptt.rs

Dr. Buba Stojanović

Individualizirani pouk pri obravnavi pravljice

Strokovni članek

UDK 37.091.31-059.1+82-34

KLJUČNE BESEDE: individualizirani pouk, učenec, učitelj, sposobnosti, pravljica

POVZETEK – Osnovna ideja sodobne osnovne šole je spreminjanje težišča dela v učnem procesu od učitelja na učenca in vzpostavljanje njegove aktivnosti v procesu spoznavanja učne vsebine. Dobra zasnova učbenika in ustrezna organizacija pouka ob upoštevanju načela individualizacije pomembno prispevajo k boljši kvaliteti izobraževanja. Kakovostna organizacija individualiziranega pouka zahteva permanentno spremljanje in razvrščanje učencev glede na njihove intelektualne sposobnosti in druge osebne lastnosti, ki so pomembne za uspešno napredovanje. Dobro poznavanje učencev in njihovih lastnosti je zelo pomembno pri določanju učnih ciljev, vsebin, metod in oblik učnega dela. Individualizacija pouka je pomembna komponenta splošne kakovosti izobraževanja in predpogoj za uspešno usposabljanje učencev za samoizobraževanje. V tem kontekstu je pomembna tudi samoodgovornost in samostojnost, kar omogoča vsakemu učencu napredovanje v skladu z njegovimi sposobnostmi.

Professional paper

UDC 37.091.31-059.1+82-34

KEYWORDS: individualised teaching, pupil, abilities, fairy tale, teacher

ABSTRACT – The basic idea of contemporary school is shifting the focus of work in the process of teaching from the teacher and his frequent lectures, long monologues where he is the only active participant to the pupil and his activity in the process of acquiring teaching material. Good concept of text books and adequate teaching organisation by applying individualisation would significantly improve the quality of education in general. Qualitative organisation of individualised teaching requires permanent monitoring and grouping of pupils according to intellectual abilities and other personality characteristics important for successful mastering of the teaching contents. Knowing his pupils and their characteristics well is valuable to the teacher in the phase of choosing the most appropriate educational goals, contents, methods and forms of work. Individualisation of teaching is a very important component of general quality of education, but also one of the prerequisites of successful training of pupils for self-education and getting along in the society of knowledge.

1. Uvod

Savremeno društvo koje uči teži da svako napreduje svojim tempom, u skladu sa individualnim mogućnostima i osobinama ličnosti. Razlike među ljudima trebalo bi da budu izvor originalnosti, raznorodnosti ideja, stavova i mišljenja na kojima bi se svet bogatio, inovirao i prosperirao uzimajući u obzir sve ono pozitivno i poželjno u toj različitosti. Vekovima unazad nije bilo tako uprkos činjenici da ideja o individualizaciji nastave nije nova. Potrebu za individualizovanjem nastavnog procesa jasno su isticali još Komenski, Ruso, Pestaloci i drugi napredniji pedagoški stvaraoci. Organizovaniji pokušaji da se nešto konkretno preduzme u nastavi zabeleženi su tek u poslednjoj deceniji 19. veka.

Današnja nastava, koja se uglavnom zasniva na razredno – predmetno – časovnom sistemu namenjenom svim učenicima bez obzira na njihove individualne razlike u sposobnostima, psihofizičkim mogućnostima, osobinama ličnosti i interesovanjima, ispoljava mnogobrojne slabosti i nedostatke koji se odražavaju na kompletan razvoj i napredovanje učenika. Uprosečavanje nastave i prilagođavanje malobrojnim pojedincima izaziva ozbiljne probleme u učenju i razvoju većine učenika. Time se potvrđuje istinitost Tomazeovih misli da loše metode (nedaekvatni nastavni modeli, dodali bismo mi) čine da i dobre knjige i dobri učitelji danas postaju nekorisni. Zato se nameće potreba da se nastavni proces inovira novim strategijama učenja koje će polaziti od razlika koje su evidentne među učenicima, inovativnim modelima nastave koji uzimaju u obzir njihove individualne osobine, psihofizičke mogućnosti, potrebe i interesovanja, kako bi kao krajnji cilj imali svestranu, odgovornu i spremnu ličnost koja će se snaći u mnoštvu promena koje sobom nosi budućnost.

2. Pojam individualizovane nastave

Pokušaj individualizacije nastave sreće se još u delima Kvintilijana i drugih klasika. Analizirajući oblike učenja u prošlosti možemo primetiti da je učenje u doba robovlasnika u sebi nosilo elemente individualizacije, jer je *svaki učenik imao svog učitelja, a učitelj je svoje zadatke prilagođavao mogućnostima i dinamiци napredovanja svog učenika*. Taj sklad i primerenost obezbeđivali su optimalni razvoj i maksimalno napredovanje vaspitanika u skladu sa njegovim mogućnostima, potrebama i interesovanjima. Ovo su bili prvi oblici individualizovane nastave koji se, nažalost, nisu održali. Ideja o jednakosti svih i uprosečavanju učenika velika je iluzija koja posebno šteti onima ispod proseka. Svaki od učenika je individua za sebe koja zahteva drugačiji odnos nastavnika, drugačije zadatke različitih nivoa složenosti koji bi obezbeđivali napredovanje u skladu sa individualnim mogućnostima, u zoni najbližeg razvoja (Vilotijević, 1999). Svojim specifičnim prilagođavanjem svakom pojedinačnom učeniku individualizovana nastava se smatra stalnom didaktičkom inovacijom poželjnom uvek i svuda, a posebno danas kada su natprosečni učenici daleko “ispred” onoga što im se u školi nudi, a ispodprosečni “gube svaku bitku” sa onim što tradicionalno organizovana nastava traži od njih, jer nisu u mogućnosti da odgovore zahtevima.

Individualizovanom nastavom uspešno se prevazilaze evidentne slabosti tradicionalne škole u kojoj najčešće dominira frontalni oblik rada, gde nastavnik nema mogućnosti da svakog učenika maksimalno angažuje u intelektualnom smislu, a takođe nema ni povratnu informaciju o trenutnom napredovanju. Razlike među učenicima su brojne; mogu biti u intelektualnom, emocionalnom, estetskom, moralnom i drugom smislu (Blažič et al., 2003, str. 216). Mnogobrojna istraživanja i proučavanja ovog problema u okviru pedagoških i psiholoških nauka odbacila su tvrdnju o jednakosti svih u odeljenju ili jednom razredu i time stvorila osnovu za individualizaciju procesa učenja i nastave ako želimo optimalni razvoj i napredovanje pojedinca u školi danas.

Uzimajući u obzir individualne razlike među decom moguće je obezbediti optimalni razvoj svih u odeljenju.

Individualizovana nastava naučnu osnovu ima u Katelovoj teoriji uputa i Ajzenkovoju teoriji tipologije ličnosti, po kojoj postoje urođene razlike u konstituciji ljudskog nervnog sistema koje se normalno raspoređuju. Zato se ljudi uslovljavaju i motivišu na različite načine što treba imati u vidu pri organizaciji nastave. Rodžers ističe da je za razumevanje ponašanja pojedinca važno znati kako on opaža situaciju u kojoj se nalazi. Samoaktualizacija je težnja, ili potreba pojedinca da se njegove sposobnosti razvijaju na način koji je prikladan za afirmisanje njegove ličnosti i potpuno u skladu sa njegovim mogućnostima. Za optimalni razvoj ličnosti i njeno napredovanje veoma su značajne mentalne sposobnosti. Razlike u ovim sposobnostima je teško otkriti bez preciznijih merenja, ali činjenica je da mogu da budu veoma velike i da značajno utiču na napredovanje i razvoj. Viši stepen mentalne zrelosti podrazumeva viši nivo zahteva i obaveza koje, opet, treba da budu usklađene sa mogućnostima učenika, ili da idu "korak ispred" kako bi kod deteta "provocirali" njegov intelektualni razvoj. Nejednak nivo znanja kojim raspolažu učenici, nejednak nivo razumevanja pročitnog, razlike u prethodnom iskustvu, kao i druge razlike, ako se ne uzmu u obzir prilikom organizacije nastave maternjeg jezika, mogu da dovedu do značajnih problema i poteškoća u učenju i napredovanju učenika (obradi slova, usavršavanju tehnike čitanja i pisanja, tumačenju književnog dela, obradi gramatičkog sadržaja), posebno onih darovitih koji nemaju mogućnosti da te svoje prednosti aktuelizuju na pravi način. Nastavom namenjenom prosečnom učeniku ne nanosi se manja šteta ni slabijim učenicima koji se uopšte ne snalaze u procesu saznavanja. Tako stalni neuspesi dovode do stvaranja odbojnog stava prema predmetu, učenju i školi uopšte. Time gubimo mlade naraštaje kao uspešne vaspitanike, rejting škole slabi, a najstrašnije posledice su pojedinci koji zapostavljaju svoje obrazovanje, svoj profesionalni razvoj i time unapred osuđuju sebe na stagnaciju, ili još gore, propast u budućem društvu, društvu znanja, stalnih promena, koje zahteva obrazovanog i sposobnog pojedinca, kompletnog u svakom pogledu.

Pod pojmom *individualizovane nastave* podrazumeva se takva organizacija nastavnog rada koja se temelji na individualnim razlikama među pojedincima. (Vilotijević, 2008). Ovakva organizacija nastave polazi od opštih i specifičnih potreba i interesovanja učenika, individualnih iskustava, prethodnog znanja, tempa individualnog napredovanja, karakteristika njihovog pamćenja, načina reagovanja na podsticaje i stilove učenja. Suština ovog modela nastave je organizacija vaspitno – obrazovnog rada u kojoj se zahtevi nastave usklađuju sa individualnim osobenostima i karakteristikama u radu i razvoju učenika. To je potpuno suprotno dosadašnjoj praksi gde se na svim nivoima školovanja i u svim vrstama škola, svi učenici nalaze pred istim zadacima i obavezama, poučavaju istim tempom i na potpuno identičan način. Individualizovana nastava nije isto što i individualna nastava. Individualna nastava je nametnuta aktivnost, isti posao za sve učenike, samostalno angažovanje na istim zadacima bez obzira na obrazovne, intelektualne i druge razlike. Međutim, *individualizovani rad ne*

sastoji se u tome da svi individualno rade isti posao, već da se za svakog bira poseban rad koji mu odgovara (Dotran, 1961).

Individualizovana nastava ne podrazumeva samo individualizaciju zadataka i obaveza koji se pred učenike postavljaju, već i individualizaciju postupaka motivisanja, stvaranja uslova za rad, individualizaciju sadržaja i ostalog čime bi se otklonili činioci koji otežavaju rad učenicima ispod i iznad proseka. Nastavni proces se individualizuje na osnovu sagledanih individualnih odlika učenika. Istovremeni nastavni rad različitih nivoa složenosti pretenduje da, uvažavajući prethodna iskustva, obim i kvalitet znanja, interesovanja, kognitivne i druge sposobnosti, ritam rada i način reagovanja pojedinca, omogući napredovanje svakog učenika do njegovog razvojnog maksimuma.

Uspešno organizovana individualizovana nastava zahteva, pre svega, diferencijaciju u kolektivu kako bi se formirale homogene grupe prema određenim zajedničkim svojstvima (Blažič et al., 2003, str. 216). Njome se ostvaruju spoljašnji ili unutrašnji uslovi za optimalnu individualizaciju nastave. Nasuprot spoljašnjoj diferencijaciji, koja podrazumeva formiranje ujednačenih odeljenja – grupa prema nivou sposobnosti, znanju ili drugim bitnim obeležjima (na kojoj su insistirali minhenski pedagog Hat, Sikinger i neki drugi, a koja je ispoljila negativne posledice sociološko – psihološke prirode); Petersen je u svom Jena – planu delio učenike na grupe, a ove opet na manje podgrupe, kako bi radili prema svojim individualnim sklonostima, čime je evidentna tendencija unutrašnje diferencijacije. Time se postepeno došlo do nemačke “radne škole” u kojoj je Gauding naglašavao važnost samorada i slobodnog rada, a Šaibner se zalagao za lični stil rada svakog učenika pojedinačno. Razvijajući ideje o funkcionalnom vaspitanju Klapared je postavio zahteve za “školom po meri” učenika čime je jasno istakao potrebu o neminovnosti individualizacije nastave koja je posebno aktuelna danas u vremenu velikih razlika i nejednakosti među decom (Vilotijević, 2006).

3. Preduslovi uspešno organizovane individualizovane nastave

Bez obzira na obrazovanje nastavnika svaka sledeća generacija učenika je “priča” za sebe, a svaki učenik u njoj posebna individua. Zato se od nastavnika očekuje dobro poznavanje svakog učenika ponaosob kako bi mogao uspešno da izvrši kako spoljašnju, tako i unutrašnju diferencijaciju nastave, kao preduslove uspešne individualizacije.

Unutrašnja diferencijacija obuhvata struktuiranje sadržaja, zahteva i zadataka nastave koji se zasnivaju na uvažavanju različitih sposobnosti, prethodnih znanja i drugih osobina ličnosti učenika jednog kolektiva, jer nisu svi naučni izvori, nastavni mediji i nastavne metode podjednako privlačne za svakog učenika (Blažič et al., 2003, str. 217). Njome se uspešno ostvaruju ciljevi i zahtevi individualizovane nastave. Odeljenja najčešće nisu homogena, već ih čine učenici koji se razlikuju po

mного čemu. Unutrašnjoj diferencijaciji prethodi upoznavanje individualnih razlika među učenicima u odeljenju. Postoje razlike u kvalitetu i kvantitetu znanja i iskustvu dece, što nastavniku može da stvori velike poteškoće pri organizaciji nastave, ako to ne uzme u obzir, ali i da mu bude od velike pomoći ako svoj nastavni rad bazira na različitosti u odeljenju. U periodu ispitivanja prethodnog znanja učenika, nastavnik stiče određenu sliku o njihovim individualnim razlikama. Međutim, ta slika ne mora uvek biti prava. Mentalni sklop dečje ličnosti nastavnik će bolje upoznati tokom rada sa njima. Pored prethodnih ispitivanja koja se sprovode na početku školske godine (kako bi utvrdili prethodna znanja učenika i stepen ovladanosti sadržajem, mogućnošću primene u praksi), neophodna su permanentna situaciona upoznavanja, kontinuirano praćenje rada, interesovanja i napredovanja učenika u učenju. Zato je neophodno upoznati i pratiti opšte i socijalne sposobnosti svakog pojedinca, stepen aspiracije, radne navike, njegova interesovanja, potrebe i stavove prema pojedinim predmetima, reagovanje na određene podsticaje u učenju, mogućnosti samostalnog korišćenja različitih izvora znanja, sposobnost praktične primene i drugo (Vilotijević, 2008, str. 62).

Nastava jezika i književnosti posebno zahteva individualizaciju s obzirom na to da su razlike u predznanju učenika veoma velike, počev od prvog razreda pa nadalje. Učenici se umnogome razlikuju u samom startu, kako u pogledu poznavanja slova, usvojenosti tehnike čitanja i pisanja, tako i u sposobnosti da shvate i dožive književnoumetnički tekst, razumeju i uspešno primene određeni gramatički sadržaj. Posebno su im problematični tekstovi koji su duži i govore o nekom prošlom, njima dalekom, vremenskom trenutku, poput bajke ili epske narodne pesme (Stojanović, 2010). U nastavku dajemo mogućnost za individualizaciju nastave na času obrade narodne bajke.

4. Individualizovana nastava u obradi bajke

Bajka kao književna vrsta svojim čudesnim događajima, neobičnim likovima, njihovim nesvakidašnjim postupcima i često, iz ugla današnjice, neočekivanim ponašanjem, uprkos omiljenosti među decom mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, stvara brojne probleme i nastavniciima pri interpretaciji, i učenicima pri recepciji. Brojne autorske, a posebno narodne bajke imaju toliko opštih zajedničkih crta, toliko su sličnosti među njima važnije nego razlike, da one nisu izraz samo karaktera i duha jednog naroda, samo jednog dela sveta, već celog čovečanstva. U njima ima nečeg što odgovara dubokoj potrebi dece, ali i odraslih – to je umetnost sa kojom su ispričane. Njihova osnovna crta je *uživljavanje u pričanje* (mного čudesnih događaja, najraznovrsniji zapleti, nejneobičnija zbivanja i nezadrživi tok radnje), *bogata mašta* (sve je moguće, i najneobičniji događaji su mogući), *jednostavno i nenametljivo iskazan moral* (jer dobro uvek pobeđuje zlo, siromašni likuje nad bogatim, hrabar dobija svoju nagradu, a zasluženi kaznu, baš kao u narodnoj bajci *Čardak ni na nebu ni na zemlji* o kojoj će biti reči). U individualizovanoj nastavi, ukoliko se adekvatnom nastavnom metodologijom valjano podstaknu i uspešno “vode”; učenici, ti mali, neiskusni zato-

čenci, iako na prvi pogled bespomoćni i beznadežni, s obzirom na nedovoljno lično iskustvo koje poseduju, poučeni pozitivnim likovima bajki ne odustaju i ne očajavaju u trenucima beznada, nego se okreću sebi i svojim skrivenim sposobnostima koje u frontalnoj nastavi ne mogu da dodju do izražaja. Sami otkrivaju sakrivenu energiju u sebi koja im pomaže da istraju u borbi za uspehom, dokazivanjem i samoaktuelizacijom koja je stalno prisutna u svakoj licnosti. Tako dostižu svoj vrhunac u vaspitanju i obrazovanju. Zahvaljujući bajci i njenim mogućnostima u ostvarivanju brojnih obrazovnih, a pre svega vaspitnih i funkcionalnih zadataka nastave, učenici mlađjih razreda osnovne škole bogate svoj duhovni svet, razvijaju pozitivne osobine ličnosti i time maksimalno aktuelizuju sebe.

Deo mogućnosti za to pokažaćemo na primeru nastavne interpretacije srpske narodne bajke *Čardak ni na nebu ni na zemlji*, koja je u programu za III razred osnovne škole.

Ciljevi obrade bajke, između ostalih, su: osposobljavanje učenika da uspešno procenjuju likove, njihove postupke i ponašanje, uočavaju poruke bajke, osposobljavanje za njihovo razumevanje, razvijanje interesovanja za čitanje, jasno i tečno prepričavanje, podsticanje logičkog mišljenja i kritičkog prosudjivanja. Među vaspitnim zadacima najbitniji su: razvijanje etičkih vrednosti, vere u pobeđu dobra nad zlim, razvijanje pozitivnih osobina ličnosti, podsticanje humanog i plemenitog ponašanja. U okviru funkcionalnih zadataka treba razvijati volju za sticanjem novih znanja, sposobnost za samostalno služenje knjigom, rešavanje složenih životnih situacija i problema koje u bajci uspešno prevazilaze pozitivni likovi svojom jakom voljom i verom u pobeđu pravde.

Emocionalno-intelektualna priprema realizuje se kroz grupni oblik rada, pri čemu se grupe formiraju prema individualnim sposobnostima učenika. Podsticajna atmosfera za rad stvara se tako što se učenici dele u grupe (odlični, vrlo dobri, dobri i dovoljni), a onda svaka grupa dobija zadatak da prepozna na osnovu datih delova o kom tekstu je reč (inače su u pitanju bajke koje su već radjene: *Slikarka Zima* – Desanka Maksimović, *Šarenorepa* – Grozdana Olujić, *Bajka o ribaru i ribici* – A. S. Puškin, *Tri brata* – Braća Grim, *Bajka o labudu* – D. Maksimović, *Ružno pače* – H. K. Andersen, *Pinokio* – Karlo Kolodi, *Trnova Ružica* – Braća Grim, *Palčica* – H. K. Andersen i *Snežana i sedam patuljaka* – Braća Grim), da odredi naslov i pronađe ono što taj tekst čini bajkom. Izborom delova bajki u kojima se jasno vide ljudske osobine pridodate predmetima (ogledalu), pojavama (*Slikarki Zimi*) i životinjama (ribi koja govori), učenici prve grupe (odlični) navode se da zaključe da je *Slikarki Zimi*, ribi i ogledalu koje odgovara na pitanje zle kraljice *data osobina ljudi*, što je jedna od odlika bajke.

Druga grupa (vrlo dobrih učenika) je na osnovu opisa neobičnog tigra (*Šarenorepe*), čudesne veštine najmlađeg brata (*Tri brata*) i neočekivane pojave na jezeru (*Bajka o labudu*), trebalo da zaključi da su u pitanju *opisi čudesnih, neobičnih i ne-svakidašnjih događaja*, što je, takodje, odlika bajke.

Treća grupa (dobrih učenika) je na osnovu delova bajki, u kojima se pominje kralj cveća (iz bajke *Palčica*), vile (*Trnova Ružica*) i zla veštica (*Snežana i sedam patuljaka*), mogla da zaključi da su likovi u ovim pričama čudesni i fantastični, što je, takodje, odlika bajke.

Četvrta grupa (slabijih učenika) je prema navedenom kraju tri odabrane bajke: svadbi kraljevića i Trnove Ružice, neizmernoj sreći Ružnog pačeta koje je sada prelepi beli labud i zadovoljnom obučaru koji nastavlja da živi srećan i zadovoljan, trebalo da prepozna uvek srećnan kraj, obavezan u bajkama.

Posle ovako ponovljenih osnovnih odlika bajke sledi frontalni oblik rada u okviru koga najavljujemo novu nastavnu jedinicu, a zatim sledi nastavnikovo izražajno čitanje bajke. Nakon kratke pauze radi sredjivanja utisaka učenika o bajci koju su čuli, sledi čitanje u sebi, kako bi je učenici potpunije doživeli, a onda i kraća sadržinska analiza bajke (*Kojim događajem počinje bajka? Šta se desilo carevoj kćeri? Pronađite deo koji to opisuje. Ko je krenuo da je traži? Kuda ju je zmaj odneo? Ko ju je spasao i kako? Šta su starija braća uradila najmlađem? Koga su umesto njega doveli u dvor ocu? Kada najmladji brat kazuje istinu? Šta je car uradio? Šta zaključuješ na kraju?*).

Posle ovako sagledane bajke u celini podstičemo učenike da svako prema svom izboru odabere lik iz čijeg ugla će prepričati bajku i sve događaje u njoj. Predlažemo sledeće zadatke za izbor:

- *Car: Zbog svih neprijatnosti koje su mi se dogodile, zaboravio sam šta se desilo od kada mi je nestala moja mezimica. Pomozite mi da se prisetim šta se sve dogodilo.* Moguće je dati ispremeštan redosled događaja i tražiti od učenika da ih poređaju onako kako su se dešavali. Očekujemo da će ovaj zadatak odabrati učenici slabijih intelektualnih sposobnosti ili će im nastavnik to predložiti.
- *Sestra: Ja sam careva kći i imam tri brata. Videli ste da se oni po mnogo čemu razlikuju. Ispišite razlike koje ste primetili u ponašanju moje braće, ali pronadite i ono što im je zajedničko, ono što ih čini sličnim.* S obzirom na složenost zadatka, a u skladu sa mogućnostima učenika predlažemo da ovaj zadatak bude za vrlo dobre đake, mada se može učiniti i lakšim tako što mogu da pronađu i ispišu samo njihove razlike, ili sličnosti.
- *Starija braća: Zaista smo se poneli loše. Shvatili smo to, ali kasno. Ispišite naše loše postupke kako ih ne bi zaboravili, a vi, deco, nemojte nikad tako da činite!* Opet u zavisnosti od sposobnosti, odlični učenici mogu da dobiju ovaj zadatak, ili dodatni da napišu savet starijoj braći. Šta je to što bi im poručili. Kako bi ih posavetovali? Kojom bi to narodnom poslovicom rekli? Kako bi oni postupili da su bili na njihovom mestu?
- *Najmlađi brat: Nismo se svi isto ponašali. Ja sam se uvek borio i verovao u dobro. Mislio sam da će i moja braća shvatiti za šta se vredi boriti. Pronađite delove u kojima sam čak dva puta pokazao da sam borac za dobro, pravdu i istinu. Obeležite te delove.* Ovaj zadatak može biti namenjen dobrim učenicima, mada se može i modifikovati. Slabiji mogu svojim rečima da opišu te događaje, bolji učenici da

ih pronađu i obeleže, a kreativniji da upotpune opise, ilustruju hrabrost i veliku ljubav najmlađeg brata prema sestri, napišu pismo ocu ili zahvalnost sestri bratu i slično. Dakle, mogućnosti za diferencijaciju u okviru svakog zadatka postoje i one su brojne, praktično, svako od učenika može dobiti potpuno drugačiji zadatak. Posle saslušanih odgovora i iznetog mišljenja ostalih o svakom dobijenom odgovoru možemo da ispitamo kakva je recepcija bajke u celini.

Povratnu informaciju o recepciji bajke možemo dobiti radom na nastavnom listiću na tri nivoa složenosti, pri čemu će svi učenici početi od prvog – osnovnog, ili mogu sami da biraju listić u zavisnosti od svojih sposobnosti, a uz sugestiju nastavnika da obrate pažnju na zadatke i odaberu one za koje su sigurni da će moći uspešno da ih reše. Zadaci bi bili sledeći:

Nastavni listić – prvi nivo složenosti (prepoznavanje sadržaja)

- Koliko je car imao dece?
- Ko je ukrao sestru?
- Šta su se sinovi dogovorili sa ocem?
- Ko se od braće žrtvovao za sestru?
- Šta su starija braća učinila da spreče najmlađeg da siđe sa čardaka?
- Kako je car postupio kada je saznao istinu?

Nastavni listić – drugi nivo složenosti (razumevanje sadržaja)

- Šta ovaj tekst čini bajkom?
- Šta se dogodilo dok je sestra jedne večeri šetala sa braćom?
- Starija braća se nisu popela na čardak. Šta ih je sprečilo?
- Zašto je sestra molila brata da beži sa čardaka?
- Objasni zašto starija braća zamenjuju najmlađeg čobančetom?
- Kako je istina izašla na videlo?
- Zašto otac ostavlja najmlađeg sina da caruje? Da li je to u redu?

Nastavni listić – treći nivo složenosti (stvaralačka primena znanja)

- Seti se neke bajke u kojoj je najmlađi sin bio i najbolji sin? Uporedi ih i napiši sličnosti. (Misli se na bajku Tri brata – Braće Grim).
- Kako bi se ti osećao da si jedan od braće kojima zmaj otima sestru?
- Kuda je najmlađeg brata odvela neustrašivost i velika ljubav prema sestri?
- Koje bi osobine zmaja prepoznao kod pojedinih ljudi?
- Šta si naučio iz postupka starije braće?
- Da si na mestu cara- kako bi reagovao saznajući istinu?
- U bajci je nepravda kažnjena, a pravda zadovoljena. Objasni.
- Poruku bajke iskaži nekom narodnom poslovicom.

Analizom pitanja i zadataka na svim nastavnim listićima primetna je diferencijacija u pogledu složenosti, a u skladu sa mogućnostima *prosečnih* (drugi nivo složenosti – razumevanje sadržaja), *iznad prosečnih* (treći nivo složenosti – stvaralačka primena saznanog) i *ispodprosečnih* učenika (prvi nivo složenosti – prepoznavanje sadržaja). Nastavnik daje svakom učeniku listić koji je primeren njegovim sposobnostima, ili mogu svi da počnu od *osnovnog – prvog nivoa*, pa da onda posle uspešno urađenih zadataka na njemu, pređu na drugi, odnosno treći nivo, čime bi svako mogao da napreduje u zoni svog najbližeg razvoja i time dostigne svoj maksimum. Ovakvom povratnom informacijom nastavnik ima uvid u stepen usvojenosti sadržine bajke, kao i mogućnost da pojedine delove, događaje, likove, postupke, situacije razjasni učenicima koji to nisu shvatili i time im pomogne da u potpunosti usvoje bajku, dožive likove, uoče njihove postupke, razumeju ponašanje, prepoznaju osobine – vrline i mane. Na taj način svako od učenika prihvata bajku, doživljava je u potpunosti, saživljava se sa likovima, “bori”, voli, pati, pobeđuje i time snaži svoju ličnost. Ovako organizovanom nastavom književnosti kao umetnosti lepe reči, razvijamo ljubav učenika prema knjizi, čitanju, učenju i školi uopšte, čime udaramo temelje celoživotnom obrazovanju, podstičemo želju za samoobrazovanjem, ličnim razvojem i profesionalnim usavršavanjem, što su sve imperativi vremena koje dolazi.

5. Prednosti individualizovane nastave

Filips Kums se još daleke 1971. godine pitao: “Ako jedan učenik uči odgovore brže od svojih drugova u razredu, počinje da ga hvata dosada, a ako ih uči sporije, on se obeshrabruje. Zar ne postoje bolji putevi da se iskoristi ova prirodna radoznalost dece, njihova raznovrsnost i njihova sposobnost – ma kakav je nivo ili vrsta inteligencije svakog pojedinačnog učenika – da oni sami saznaju stvari (Kums, 1971). Svakako, postoji način da se iskoriste pozitivne osobine njihove ličnosti u potpunosti i na najbolji mogući način, a to je individualizacija nastave kojom bi se proces učenja i saznavanja u potpunosti prilagodio svakom pojedincu ponaosob. Analiza mnogobrojnih teorijskih radova i sprovedenih empirijskih istraživanja potvrđuje da individualizovana nastava u poređenju sa ostalim nastavnim oblicima ima značajne prednosti, jer:

- *Njome se potpunije zadovoljavaju potrebe svakog pojedinačnog učenika*, a ne prosečnog kako je to bio slučaj dosad. Ova nastava je humanija, jer pruža mogućnost svakom učeniku da, često i sam birajući sadržaje kao što smo videli, rešava optimalno teške zadatke svojim tempom, u skladu sa svojim mogućnostima, dobijajući odmah povratnu informaciju.
- *Nastavnik ima više mogućnosti da neposredno komunicira sa učenicima*, da postavlja različite probleme, prati rad svih, daje najneophodnije odgovore, podstiče mišljenje, radi sa pojedincima, upoznaje njihove mogućnosti, interesovanja, želje.
- Ovakvom vrstom nastave *zadovoljava se potreba učenika za takmičenjem sa samim sobom* (savladavanjem prvog, odnosno drugog nivoa, uspešno može da

“stigne” i usvoji i treći – najteži nivo). Učenik pronalazi zadovoljstvo u samoj aktivnosti, u čitanju bajke, pronalaženju odgovora na postavljena pitanja, istraživanju, uživljanju, domaštavanju, kreativnom prepričavanju. Samim tim *dolazi do izražaja njegova unutrašnja motivacija* koja je neophodna za trajniji uspeh u vaspitanju i obrazovanju. Poznato je da *ništa tako dobro ne uspeva kao sam uspeh*. Individualizacijom nastave obezbeđujemo da svi budu uspešni, razvijamo njihovu unutrašnju motivaciju, želju da se takmiče sa samim sobom, koja je daleko efikasnija od bilo kog spoljašnjeg oblika motivacije, i time obezbeđujemo uslove za optimalni razvoj svakog pojedinca i dosezanje njegovog maksimuma.

Jedina opasnost koju sobom “nosi” ovaj sistem nastave jeste mogućnost da se učenik udalji od bitnog, suštinskog u samostalnom izučavanju problema i da počne nesvesno da se bavi onim što je manje važno. Međutim, “budno oko” nastavnika koji je sve vreme tu da uputi, proveri, usmeri, koriguje, pokaže, ispravi i dobro formulisana pitanja i zadaci – obezbeđuju kvalitet nastave i čine da niko od učenika ne ode stranputicom na samostalnom putu saznanja.

6. Zaključak

Činjenica da neki učenici u današnjoj školi ni izdaleka ne koriste svoje intelektualne sposobnosti i osobine ličnosti, nameće potrebu da se ozbiljno zamislimo nad organizacijom nastave i načinom rada u njoj. Nezadovoljni svojim (ne)uspehom i napredovanjem u tradicionalnoj nastavi, neispunjenjem svoje potrebe za samoaktualizacijom putem učenja i razvoja sposobnosti, mlađi naraštaji sve više “okreću leđa” školi i priklanjaju se nekim drugim medijima, grupacijama gde brzo osete uspeh i zadovoljstvo postignućem, samoostvarenjem svoje ličnosti. Uglavnom su to neke nedozvoljene aktivnosti, neki nepoželjni oblici ponašanja u kojima se oprobavaju i uspevaju da sebe dokažu pred drugima. Zato smatramo da treba sve činiti da se nastava individualizuje, škola prilagodi svakom učeniku kako ne bi i dalje gubila svoje mesto i uticaj na vaspitanike time što ih potcenjuje ili precenjuje i otvara im mogućnost za opravdano destruktivno ponašanje i postupanje koje za posledicu ima neadekvatan razvoj njihove ličnosti. Imajmo na umu reči velikog grčkog filozofa Platona koji kaže da pravac u kojem obrazovanje pokrene čoveka određuje njegov budući život.

Individualizovanom nastavom pružamo šansu svima da napreduju u skladu sa svojim mogućnostima, da se uspešno bore poput pozitivnih junaka bajki, prolaze trnovit put pun prepreka, iskušenja, ali i iznenađenja i novih prilika, čime maksimalno razvijaju svoje sposobnosti, afirmišu sebe kao svestrane, kreativne, duhovno bogate i plemenite ličnosti koje znaju šta žele i koje mogu to i da dosegnu verujući u vlastite snage i sposobnosti, negujući svoju individualnost i čuvajući svoju originalnost.

Buba Stojanović, Ph.D.

Individualised instruction in teaching fairy tales

Pupils of the same grade, same class, are different in intellectual, emotional, motivational, social and other characteristics, which imposes the need for individualisation of teaching in school today, and this shall be a necessity of the successful school of future. Practice that teaching, as the most organised form of learning and education, is based on the needs and possibilities of the s-called average pupils has shown many disadvantages regarding the possibilities of progress of above average pupils, as well as successful managing of under average pupils. Previous tendency of “averaging” pupils manifested many weaknesses related to optimal development, training and complete education of talented pupils in the first place, and then of those pupils who constantly “lose the battle” with tasks and assignments that the teacher gives them because they do not fit pupils’ abilities.

If teaching in the school of future is to offer more optimal conditions for development of psychophysical potentials of all pupils, with different characteristics and abilities, it has to be based on the principles of individualised teaching, in combination with other innovative teaching models (integrative, interactive, problem teaching, research teaching). There is the need to individualise and organise teaching so that every pupil can make progress in the field of his closest development (field of next development, Vigotsky, cited according Vilotijevic, 2006). The hypothesis of well-organised teaching is in successful disclosure of individual differences in abilities, affinities and interests of every single pupil. In the process of modern teaching it is necessary to create such a school environment, educational surroundings, in which teaching goals and aims will be formulated, school contents, teaching methods, aids and forms of work will be adapted individually as much as possible to every pupil and his personality characteristics. All this should be done with the aim of more efficient stimulation and formation of his free, creative, complete and responsible personality required by the time to come.

Individualised teaching is a specific didactic system in which “complete teaching work or at least the largest part of it is organised in a way that enables pupils to work individually and independently, wherein their individual differences are maximally considered in all or in most of the school subjects” (Jukic, 2001, p. 259). The need for individualised teaching was clearly emphasised by Komensky, Russo, Pestaloci and other advanced pedagogical researchers of that time.

Individualised teaching finds its scientific foundation in Katella’s theory of instruction and Eysenck’s personality typology theory, which show that school success of an individual can be explained only if other personality features, except intellectual abilities, are taken in consideration, including his motivation for achievement. The teacher is expected to make maximum efforts to get to know his pupils more objectively and more completely, their characteristics relevant for successful achievement of teaching goals and assignments. After getting to know general and specific abilities of a pupil, his

working habits, degree of aspiration, persistence and independence, interests for a certain subject, there follows successful didactic and methodical creation of the teaching process, a concrete teaching situation in which pupils will successfully deal with the teaching contents with the help of their abilities and get self-actualised in front of others and in front of themselves. Successfully organised individualised teaching is a good step towards self-education and individual's successful managing in the school of future, in the society of knowledge where the individual is expected to successfully manage and give answers to requests set by the society.

LITERATURA

1. Betelhajm, B. (1979). Značenje bajki. Beograd: Zenit.
2. Blažič, M. et al. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokoškolsko središče.
3. Vigotski, L. (1975). Psihologija umetnosti. Beograd: Nolit.
4. Vilotijević, M. (2005). Promenama do kvalitetne škole. Beograd: Zajednica Učiteljskih fakulteta Srbije.
5. Vilotijević, M. (2006). Didaktika II, didaktičke teorije i teorije učenja. Beograd: Naučna knjiga-Učiteljski fakultet.
6. Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2008). Inovacije u nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet.
7. Vilotijević, M., Smiljković, S., Janjić, M. i Stojanović, B. (2008). Individualizovana nastava srpskog jezika i književnosti I-IV. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
8. Dotran, R. (1961). Individualizovana nastava. Sarajevo.
9. Kums, F. H. (1971). Svetska kriza obrazovanja. Beograd.
10. Olport, G. V. (2000). Sklop i razvoj ličnosti. Beograd: Kultura.
11. Jukić, S. (2000). Pitanja i zadaci određuju kvalitet nastave. Novi Sad: Pedagoška stvarnost. br. 1-2.
12. Stojanović, B. (2010). Savremeni pristup narodnoj književnosti u mlađim razredima osnovne škole, doktorska disertacija, Vranje: Biblioteka Učiteljskog fakulteta.

Dr. Buba Stojanović (1972), docentka za metodiko srpskega jezika in književnosti na Učiteljski fakulteti v Vranju Univerze v Nišu.

Naslov: Skopska 5, 17500 Vranje, Srbija; Telefon: (+381) 017 41 39 46

E-mail: bubastojanovic@gmail.com

Dr. Erna Žgur

Model bivalne stanovanjske skupnosti znotraj institucionalne oskrbe

Strokovni članek

UDK 364.465-056.36

KLJUČNE BESEDE: bivalna skupnost, institucionalno varstvo odraslih, motnja v duševnem razvoju

POVZETEK – V prispevku je predstavljen model bivalne stanovanjske skupnosti pri odraslih osebah z motnjo v duševnem razvoju po zaključitvi osnovnošolskega izobraževanja za osebe s posebnimi potrebami. Prispevek predstavlja organizacijo bivalne skupnosti za šest odraslih uporabnikov programa Institucionalnega varstva odraslih. Vzgojno-izobraževalna ustanova za potrebe svojih odraslih uporabnikov izvaja tudi program socialnega varstva. Bivalna enota vključuje tri najeta stanovanja v večstanovanjski zgradbi, ki so med seboj povezana in primerno opremljena za osebe z več primanjkljaji. V bivalni skupnosti živijo in bivajo odrasli uporabniki, ki dnevno odhajajo tudi v varstveno-delovni center. Delovanje bivalne skupnosti je samostojno, zunaj matične ustanove, v organizacijskem smislu pa je povezano s celostnim delovanjem ustanove. Življenje uporabnikov v skupni bivalni skupnosti je samostojnejše in tudi zahtevnejše, prineslo jim je vrsto prednosti, pozitivnih izkušenj za nadaljnje življenje, zato je takšna oblika organizacije programa zanje primerna in ustrezna.

Professional paper

UDC 364.465-056.36

KEYWORDS: residential community, institutional care of adults, intellectual disabilities

ABSTRACT – This article introduces a model of a residential community for adults with intellectual disabilities. Among other programmes, the school institute (Cirius) implements the Adult Institutional Care Programme. The article provides motives for initiating the programme and the project of a residential community. It points out the advantages and disadvantages of such a community model, seen from the point of view of its residents and the professional personnel. The residential community includes three rented apartments in an apartment block, equipped for the needs of adults with multiple deficits. Adults who live there make daily visits to the Local Occupational Activity Centre. The residential community is managed independently, even though it is programmatically related to the parent institute (Cirius). The residential community enables its residents to lead a more independent, more dynamic but more demanding and more responsible life. It offers them a variety of positive life experiences. Despite numerous advantages of implementing this kind of social programmes, the institute faces the prospect of being unable to continue with the Adult Institutional Care Programme due to modifications to legislation.

1. Uvod

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava (Cirius Vipava) je vzgojno-izobraževalna ustanova, ki poleg predšolskih in osnovnošolskih programov izvaja tudi rehabilitacijske ter socialne programe. Ustanova izobražuje osebe z motnjami v duševnem razvoju (MDR) in drugimi spremljajočimi primanjkljaji s področja gibanja, govora, sluha ter vida. Vključitev učencev v ustanovo je možna na

podlagi veljavne odločbe o usmeritvi pristojne Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami iz vse Slovenije.

V ustanovi se izvaja prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, v katerem se izobražujejo osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju in drugimi primanjkljaji do dokončanja usposabljanja. V posebnem programu vzgoje in izobraževanja se izobražujejo in usposablajo osebe z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, njihovo izobraževanje traja do 21. leta in se deli na pet stopenj. V letu 2012 je prišlo do zakonske spremembe na področju izobraževanja oseb z MDR, novi Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 87/2011) omogoča nadaljevanje šolanje v posebnem programu po 21. letu, do dopolnjenega 26. leta. Po zaključku osnovnošolskega usposabljanja v ustanovi se osebe z MDR vključijo drugam, v druge, dnevne ali institucionalno socialnovarstvene, namestitvene programe. V ustanovi se izvaja še vzgojni program za učence, ki se izobražujejo v ustanovi, ne glede na stopnjo MDR. Vzgojna dejavnost predstavlja nadaljevanje izobraževalne dejavnosti po koncu pouka za tiste učence, ki so na 24-urnem usposabljanju in bivajo v centru. Večina učencev z MDR ima poleg prevladujočih gibalnih primanjkljajev še primanjkljaje iz drugih senzoričnih, perceptivnih, emocionalnih, socialnih... področij, zato so vključeni še v kompletno rehabilitacijsko dejavnost. Zanje se izvaja osnovno zdravstveno dejavnost, ki vključuje programe s področja preventive ter kurative oziroma zdravljenja. Del rehabilitacijske dejavnosti so programi fizioterapije, delovne terapije ter logopedije. Fizioterapija daje poudarek na razvijanje normalnih gibalnih vzorcev, vertikalizacijo, mobilnost, uporabo ortopedskih in protetičnih pripomočkov ter vzdrževanje doseženega nevro-motoričnega statusa. Delovna terapija gradi predvsem na učenju dnevnih aktivnostih in prenosu terapije v vseživljenjske aktivnosti. Učence navajajo na samostojnost v vrstah dnevnih aktivnostih, kot so oblačenje, umivanje, osebna higiena, hranjenje... Starejše učence preko terapije postopno usmerjajo v določeno zaposlitev, izrabo prostega časa ter okupacijo. Logopedija se usmerja na razvijanje govorno-jezikovne komunikacije, odpravljanje govornih napak ter iskanje ustreznih oblik nadomestne ali podporne komunikacije.

Ustanova poleg šolskega in rehabilitacijskega programa izvaja še socialnonamestitveni program, program institucionalnega varstva odraslih (IVO) na 24-urnem in 16-urnem usposabljanju. Zakon o socialnem varstvu (Uradni list RS, št. 7-2/2004) zagotavlja pravice iz socialnega varstva, namenjene preprečevanju in odpravljanju socialnih stisk in težav posameznikov, namenjeno tistim posameznikom, ki si sami materialne varnosti ne morejo zagotoviti. Zakon tudi določa vlogo IVO, ki obsega vse oblike pomoči v zavodu, v družini ali drugi organizirani obliki. Na takšen način upravičencem nadomeščajo ali dopolnjujejo funkcijo doma ali lastne družine, zlasti pa bivanje, organizirana prehrana, varstvo ter zdravstveno varstvo. Institucionalno varstvo otrok in mladostnikov, prikrajšanih za normalno družinsko življenje, obsega še vzgojo in pripravo za življenje ter usposabljanje po posebnem zakonu, oskrbo in vodenje. Vodenje in varstvo obsegata organizirano celovito skrb za odraslo telesno in duševno prizadeto osebo, razvijanje individualnosti in harmoničnega vključevanja v skupnost in širše socialno okolje. Tem osebam je omogočena tudi zaposlitev pod

posebnimi pogoji, ki omogoča prizadetim ohranjanje pridobljenih znanj ter razvoj novih spretnosti.

Cirius Vipava izvaja program IVO od leta 1999 dalje. Do vzpostavitve programa je prišlo postopoma zaradi naraščajočega števila starejših mladostnikov, ki so končali osnovnošolski program (posebni program vzgoje in izobraževanja). Zaradi več gibalnih in drugih senzorno-perceptivnih primanjkljajev vključitev v varstveno-delovne centre (VDC) v njihovem domačem kraju ni bila možna ali optimalna. Ustanova je pričela z izvajanjem IVO za manjšo skupino odraslih uporabnikov. Vključeni so bili v 24-urno usposabljanje po programu IVO. Bivali so v ustanovi, vendar ločeno od ostale osnovnošolske populacije. Ustanova je zanje preuredila več prostorov v pritličju centralne stavbe, ki predstavljajo organizacijsko ločen del programa. Število odraslih oseb, ki so zaključili osnovnošolsko usposabljanje v Cirius Vipava in so želeli nadaljevati z usposabljanjem, je postopno naraščalo, zato sta se oblikovali dve skupini. V neposredni bližini ustanove je leta 2003 pričel z delovanjem lokalni VDC, tako je bilo možno oblikovati dve skupini na 16- in 24-urnem usposabljanju. Skupina na 16-urnem usposabljanju je dnevno odhajala v VDC, popoldne se je vračala v center. Skupina, ki je bila na 24-urnem usposabljanju je bila ves čas v ustanovi, s svojim programom in urnikom dela ter zaposlitvijo.

Po letu 2004 je bilo število odraslih oseb, ki so zaključili usposabljanje v ustanovi in so potrebovali institucionalno oskrbo, vse večje, preseгло je število dvajset. Zaradi naraščanja odraslih oseb in vse večje prostorske stiske je Cirius Vipava leta 2005 ustanovil bivalno stanovanjsko skupnost. Za odprtje novega programa je ustanova pridobila privolitev ustanovitelja, Ministrstva za šolstvo in šport (sedaj Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport) in Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve, kamor program IVO spada. Za potrebe bivalne skupnosti je ustanova najela tri enosobna stanovanja v skupni izmeri 125 m². Stanovanja so se nahajala na drugi lokaciji, v večstanovanjski zgradbi, oddaljeni od matične ustanove dva kilometra. Razporeditev prostorov v bivalni skupnosti je omogočila oblikovanje skupnega prostora s kuhinjo in dnevno sobo ter ločenima spalnicama za fante in dekleta. Želja ustanova je bila, da oblikuje bivalno skupnost tako, da bodo odrasle osebe z več primanjkljaji znale, zmogle ter spoznale samostojnejše življenje, ki bo čim bolj podobno družinskemu življenju. Vse odrasle osebe v programu IVO so v institucionalnih oblikah živele vse svoje življenje.

Pogoji za vključitev oseb v bivalno skupnost

Ustanova je z bivalno skupnostjo želela predvsem kakovostno izboljšati življenje odraslih uporabnikov. Bivalna skupnost je umetna oblika skupnega življenja, ki je umeščena v družbeno okolje, je odprta v lokalno skupnost in omogoča povezovanje z lokalnim prebivalstvom (Lačen, 1993). Hkrati mora bivalna skupnost uresničevati svoje programske cilje, živeti čim bolj normalno, podobno naravnemu družinskemu življenju. Uporabniki kot povezani družinski člani skrbijo drug za drugega, razpolagajo s skupno in osebno lastnino, denarjem, skrbijo za prehrano, vzdržujejo red in či-

stočo... (Podlipec, 2001). Ustanova je v bivalno skupnost preselila šest odraslih oseb z več primanjkljaji. Za potencialni izbor uporabnikov se je odločila strokovna skupina centra, saj je zanje ocenila, da bodo zmogli prevzeti samostojnejše življenje, ki ga takšna skupnost zahteva. Strokovna skupina je na osnovi zdravstvene, pedagoške, terapevtske, socialne, psihološke in družinske dokumentacije uporabnikov predvidela osnovne kriterije za vključitev posameznikov v bivalno enoto. Strokovna skupina je upoštevala tudi željo odraslih uporabnikov po samostojnejšem življenju. Kriteriji za vključitev so vsebovali izpolnjevanje pogojev s področja funkcionalne mobilnosti (samostojnost pri hoji, uporaba invalidskega vozička, zmožnost skrbi za samega sebe), emocionalne stabilnosti, sposobnost komuniciranja (primerna govorno-jezikovna razvitost) in zmožnost socialne vključitve ter primerna zdravstvena kondicija.

Priprava uporabnikov na vključitev v bivalno skupnost

Strokovna skupina je vključitev v bivalno skupnost za posamezne uporabnike vključila v njihov individualiziran načrt. Z njimi so bili opravljeni individualni ali skupinski razgovori z namenom predstavitve delovanja bivalne skupnosti, poteka življenja, posameznih zadolžitev, skupnih nalog... Večino teh razgovorov je opravila socialna služba centra. Slednja je delovanje bivalne skupnosti predstavila tudi starejšim odraslim uporabnikom. Uporabniki so bili deležni tudi podpore širšega družbenega okolja za uspešno vključevanje v bivalno skupnost, saj je ustanova z različnimi donatorskimi akcijami pridobila nujno opremo za kuhinjo, dnevni prostor... Z vključitvijo v bivalno skupnost so se strinjali tudi starši uporabnikov oziroma njihovi zakoniti zastopniki. O nameri preselitve uporabnikov v bivalno skupnost so bili obveščeni tudi pristojni centri za socialno delo ter občine, od koder je prihajal uporabnik. V pripravi na organizacijo delovanja bivalne skupnosti so se vključili tudi drugi strokovni delavci, zlasti delovni terapevti, ki so svetovali pri izbiri opreme, višini miz, delovnih pultov, izbiri kuhinjskega pribora...

Priprava strokovnega kadra za delo v bivalni skupnosti

Strokovna skupina je na delovanje bivalne skupnosti pripravljala tudi strokovni kader (varuhe in skupinsko habilitatorko), zaposlene v programu IVO. Izvedenih je bilo več strokovnih ogledov bivalnih enot po Sloveniji in možnost izmenjave izkušenj pri delovanju take enote. Zaradi lažje organizacije dela IVO v matični ustanovi in v bivalni skupnosti je bilo treba oblikovati več izmenskih urnikov dela varuhov negovalcev. V bivalni skupnosti je namreč vedno prisoten tudi varuh, saj so v matični ustanovi nočna dežurstva domena zdravstvenega kadra.

Potek priprave drugih stanovalcev na prihod uporabnikov bivalne skupnosti

Ustanova je pred preselitvijo uporabnikov v bivalno skupnost o tej nameri seznanila tudi druge stanovalce, ki so se prav tako na novo priselili v večstanovanjsko zgradbo. Uvodni sestanek je sklical upravljalca stavbe in nanj povabil predstavnike Cirius Vipava in vse stanujoče. Cirius Vipava je predstavil delovanje bivalne skupno-

sti, njen namen, potek življenja v njej in uporabnike. Stanovalci niso imeli vprašanj ali pripomb, ki bi se nanašali na delovanje bivalne skupnosti ali uporabnike same.

Pri izbiri skupine uporabnikov za vključitev v bivalno skupino je strokovna skupina centra upoštevala tudi njihove gibalne zmožnosti. Večina od njih je imelo osnovno diagnozo cerebralna paraliza (CP) in z njo posledično povezano različno stopnjo gibalne oviranosti. CP je skupen medicinski izraz za več različnih nevroloških znakov in ni obolenje oziroma bolezen v ustaljenem medicinskem pomenu (Dolenc in Veličković, 2010). Pri CP se pojavijo različne motnje, ki nastanejo zaradi nepravilnosti v razvoju možganov. Poškodbe možganov pri CP zajamejo motoričen sistem, rezultat tega je slabša motorična sposobnost koordinacije in ravnotežja, prisotnost abnormnih gibalnih vzorcev ali kombinacija teh motenj (Miller in Bachrach, 2006). Pri CP je motorika pogosto slabše razvita zaradi neustreznega živčno-mišičnega kontrolnega mehanizma. Tako prihaja do slabše prevodnosti senzornih in motoričnih impulzov, primitivne spinalne kontrole, pri čemer so pomanjkljivo vzpostavljeni koordinirani gibalni vzorci (Behram in sod., 2004). Vzrok tega je v slabši in nedokončani mielinizaciji celotnega descendentnega nevrnskega sistema ter v manjšem številu nevronov v višjih živčnih centrih. Zato osebe s CP potrebujejo usmerjen terapevtski program, ki vključuje aktivacijo posameznih motoričnih sposobnosti in spretnosti. Potrebujejo veliko priložnosti za vadbo in trening ter priložnosti za pridobivanje gibalnih in drugih izkušenj, preko katerih se preizkušajo in potrjujejo v določeni spretnosti (Himmelman in sod., 2006). Poleg v terapiji pridobljenih neuro-motoričnih znanj potrebujejo tudi širše izkušnje s področja socialnih in emocionalnih dejavnikov. V gibalnem smislu so odrasle osebe imele CP (diplegia spastika, tetraparesis spastika) ter bile vezane na uporabo invalidskega vozička. Le ena uporabnica je bila gibalno samostojna. Vse odrasle osebe so imele različne gibalne primanjkljaje, opredeljene pa so bile kot osebe z zmerno MDR.

Okvare možganov redko prizadenejo le izolirana motorična področja in zajemajo tudi druga, asociacijska področja. Prisotni intelektualni primanjkljaji ne vključujejo le motenost mentalnega razvoja, ampak tudi težave na področju širše komunikacije, učenja in vedenja, emocionalnega ter socialnega reagiranja in sporazumevanja (Kirk in sod., 2006). Duševni primanjkljaj je stanje, za katero je značilno oteženo učenje in vključevanje oseb s podpovprečnimi intelektualnimi sposobnostmi v družbeno življenje, in je povezano z zaustavljenim in nedokončanim razvojem intelektualnega funkcioniranja, kar je potrjeno na osnovi medicinske, psihološke, specialno pedagoške in socialne ekspertize. Pri učencih s CP so pogosto zaradi večje telesne oviranosti prisotni tudi duševni primanjkljaji, kar se odraža na različnih segmentih šolske učinkovitosti (Keil in sod., 2006). Do njih lahko pride tudi zaradi neustrezno stimuliranega socialnega okolja in vse preveč omejenega izkustva. Scherzer (2001) omenja, da obstaja tesna povezava med CP, mentalno prikrajšanostjo in pojavom učnih težav. Okvare možganov povzročajo precejšnje primanjkljaje na motoričnem, kognitivnem in tudi na vedenjskem področju, lahko so primanjkljaji na enem področju ali je kombinacija več področij skupaj. Odrasle osebe s CP imajo primanjkljaje na praktičnem življenjskem izkustvu in znanju (Reid, 2005), predvsem zaradi vrste gibalnih pri-

manjkljajev in ovir, s tem pa tudi možnosti pridobivanja raznoterih življenjskih, socialnih in delovnih izkušenj.

Organizacija dela in življenje uporabnikov v bivalni skupnosti

Decembra 2005 je ustanova po več letih bivanja v matični ustanovi preselila šest odraslih oseb v bivalno skupnost. S tem so odrasli uporabniki prvič pričeli s samostojnejšim, zahtevnejšim in odgovornejšim načinom življenja. Uporabniki so bili ob vključitvi v bivalno skupnost stari od 22 do 29 let. Življenje v bivalni skupnosti je steklo in vseh šest uporabnikov je zaživel v novem delovnem ritmu, ki je bil drugačen od tedaj ustaljenega. V bivalni skupnosti je dnevno prisoten varuh negovalec, ki usmerja in delno organizira ter koordinira delo uporabnikov bivalne skupnosti. Uporabniki so se hitro privadili novemu načinu življenja, ki je od njih zahteval večjo samostojnost, dobro organiziranost in medsebojno usklajevanje ter dopolnjevanje del. Bivalna skupnost funkcionira po določenem urniku, ki je vezan na odhajanje v VDC, kjer so uporabniki osem ur. Dan se zanje prične s pripravo skupnega zajtrka in odhodom v VDC. V bivalno skupnost se uporabniki vrnejo po 15. uri, ko sledi prosti čas, počitek, hobiji... Nato se začne skupna priprava večerje, vsak uporabnik ima svoje zaposlitve glede na njegove gibalne in druge zmožnosti ali razpored. V popoldanskem času lahko odidejo v mesto, na obiske, po uradih..., si ogledajo kulturne prireditve, pridejo v matično ustanovo. V tem času lahko prihajajo tudi zunanji obiskovalci v prostore bivalne skupnosti. Večerni čas je prosto oblikovan glede na interese posameznikov. V primeru odhodov iz bivalne skupnosti uporabniki le-to sporočijo varuhu, vendar se morajo vrniti do 22. ure. Takrat pride v bivalno skupnost nočni varuh negovalec, ki poskrbi, da se uporabniki predolgo ne zadržujejo pred televizorjem ali internetom, zjutraj pa poskrbi za pravočasno vstajanje, pripravo zajtrka ter odhod v VDC.

Čeprav bivalna skupnost deluje samostojno na drugi lokaciji, so uporabniki glede zdravstvenega in terapevtskega programa vezani na matično ustanovo. Popoldnevi so rezervirani za razne terapevtske obravnave (osnovno zdravstvo, delovna terapija, fizioterapija in logopedija, plavanje v bazenu, obiski učencev). Vso zdravstveno in terapevtsko oskrbo izvajajo v matični ustanovi, prav tako obiski pri zdravnikih specialistih (ortoped, pedopsihiater, fiziater, zobozdravnik). Socialna služba v ustanovi uporabnikom pomaga pri urejanju socialnih, finančnih, zdravstvenih in drugih problemov, nudena jim je pomoč celostnega strokovnega tima. Uporabniki se lahko v matični ustanovi priključijo raznim kulturnim, športnim, glasbenim, plesnim in drugim prireditvam. Zaradi lažje organizacije delovanja različnih šolskih, terapevtskih in socialnih programov je delovanje bivalne skupnosti bolj fleksibilno. V času počitnic po šolskem koledarju, ki zavezujejo matično ustanovo kot šolsko ustanovo, uporabnike bivalne skupnosti lahko namestijo v center. V tem primeru so združeni z drugimi uporabniki socialnih programov. Socialna služba centra sodeluje pri vzdrževanju njihovih stikov z okoljem, družino ter organizira redne ali občasne odhode domov.

Spremljanje življenja uporabnikov v bivalni skupnosti skozi večletno obdobje

Preselitev uporabnikov v bivalno skupnost je zanje predstavljala veliko spremembo, na katero so se dobro odzvali. Delovanje bivanja skupine, kot programa na drugi lokaciji, koordinacija dela med različnimi programi je bila sprememba tudi za organizacijo samo. V tem času se je spremenila tudi zakonodaja s področja socialne dejavnosti, ki nalaga ustanovi, da preneha z izvajanjem programa socialne dejavnosti, saj je primarno vzgojno-izobraževalna in ne socialna ustanova. Ustanova je že od leta 2008 dalje seznanjena, da mora prenehati z izvajanjem programa IVO, katerega naj bi prevzel bližnji VDC. Ne glede na vse zakonske in pravne spremembe, ki so za ustanovo zavezujoče, je spremljanje delovanja bivalne skupnosti pokazalo vrsto primernih sprememb, novosti, ki so se pozitivno odražale na področju doživljanja življenja samih uporabnikov, kot tudi matične ustanove. Lahko zaključimo, da je analiza večletnega spremljanja delovanja bivalne skupnosti pokazala več pozitivnih kot negativnih indikatorjev tako pri uporabnikih kot pri zaposlenih strokovnih delavcev iz matične ustanove.

2. Metoda

Za pridobitev relevantnih podatkov o delovanju bivalne skupnosti sta bili uporabljeni metodi anketnega vprašalnika ter intervjuja pri zaposlenih in uporabnikih. V obeh metodah je sodelovalo šest strokovnih sodelavcev, zaposlenih v programu IVO, ter šest uporabnikov programa IVO, ki bivajo v bivalni skupnosti. Posamezne relevantne podatke s področja socialne, družinske, psihološke, zdravstvene, terapevtske ali druge dejavnosti, ki so jih deležni uporabniki IVO, so posredovale pristojne službe v centru. Analiza anketnih vprašalnikov ter intervjujev je izluščila prednosti in slabosti delovanja bivalne skupnosti pri uporabnikih ter prednosti in slabosti delovanja bivalne skupnosti pri strokovnem kadru. Analiza delovanja bivalne skupnosti je vključevala tudi spremljavo bivalne skupnosti pri stanovalcih večstanovanjske zgradbe.

3. Rezultati in razprava

Na osnovi analize anketnih vprašalnikov, intervjujev ter posredovanja podatkov zdravstvene, terapevtske ter socialne službe Cirus Vipava so rezultati delovanja bivalne skupnosti strnjeni na prednosti ter pomanjkljivosti tako uporabnikov kot zaposlenih. Zaposleni so poleg prednosti, ki jih vidijo pri uporabnikih, živečih v bivalni skupnosti, navedli tudi pomanjkljivosti, ki jih delo v bivalni skupnosti prinaša njim samim.

Prednosti delovanja bivalne skupnosti pri uporabnikih

Pozitivne prednosti življenja v bivalni skupnosti pri uporabnikih so strnjena na naslednja področja (večja samostojnost in neodvisnost v življenju, večja povezanost s krajem bivanja, več "domačnosti", intimnosti med skupino uporabnikov, možnost večje individualnosti med uporabniki, kar se odraža tudi v "priznavanju" več pravic, svoboščin, npr. pri gledanju TV, odhodov iz bivalne skupnosti, hišnem redu, prostočasnih aktivnosti...).

Pomanjkljivosti delovanja bivalne skupnosti pri uporabnikih

Uporabniki so pomanjkljivosti ali prezahtevnosti življenja v bivalni skupnosti razčlenili na naslednja področja (na začetku kot strah in negotovost, kako bo življenje v bivalni skupnosti potekalo, večja telesna obremenitev vsakega posameznika zaradi samostojnejšega življenja, več individualnih zadolžitev, negotovost pred odhodom iz bivalne skupnosti, kadar morajo le-to zapustiti zaradi vključitve v skupino IVO v ustanovi/počitnice, strah in negotovost pred trajnim zaprtjem bivalne skupnosti).

Prednosti delovanja bivalne skupnosti pri strokovnem kadru

Prednosti dela v bivalni skupnosti pri strokovnem kadru (varuhi-negovalci, skupinska habilitatorica, drugi) lahko strnimo na naslednja področja (življenje v bivalni skupnosti omogoča uporabnikom več socialnih stikov med seboj in z drugimi sostanovalci, življenje v manjši skupnosti omogoči več pristnih, prijateljskih odnosov (lažje zaupajo osebne stiske, lažje spregovorijo o osebnih problemih), manjša skupina uporabnikov je bolj homogena, zato je medsebojno bolj povezana, domača, uporabniki imajo več "vpliva" na neposredno organizacijo življenja in dela v bivalni skupnosti, uporabniki bivalno skupnost imenujejo "dom", delo v bivalni skupnosti dopušča varuhom več kreativnosti za delo in vodenje).

Pomanjkljivosti delovanja bivalne skupnosti pri strokovnem kadru

Najpogosteje omenjene pomanjkljivosti, ki so jih navedli strokovni delavci, lahko strnemo na naslednja področja (oddaljenost od matične ustanove in s tem povezano "odtujenostjo" od drugih, manjši pretok informacij, večjo logistiko vključevanja uporabnikov v terapije, bazen, prireditve v centru, premajhni prostori bivalne skupnosti, zlasti sanitarnih prostorov, ki niso posebej prilagojeni za invalidne osebe, izoblikovanje neformalnih hierarhičnih odnosov znotraj uporabnikov, uporabniki nimajo popolne samostojnosti (odvisni so od pravil hišnega reda), zaradi večletnega bivanja v instituciji uporabniki nimajo privzgojenega občutka za red, čistočo, skrb za lastnino, varčno porabo hrane, zato potrebujejo stalno kontrolo strokovne osebe, delo raje prepustijo varuhu, čeprav ga zmorejo sami, uporabniki fizično zmorejo le manjši del opravil, potrebnih za delovanje skupine, posledično nastaja večja obremenitev kadra, večja odgovornost pri sprejemanju odločitev).

Spremljanje delovanja bivalne skupnosti pri drugih stanovalcih

Namestitev uporabnikov v večstanovanjsko zgradbo in pričetek delovanja bivalne skupnosti je bila pri stanovalcih pozitivno sprejeta. V nova stanovanja so se priselili tako stanovalci kot tudi uporabniki. V začetku ni bilo zabeleženih nobenih pripomb drugih stanovalcev. V drugem letu delovanja bivalne skupnosti so se začele občasno pojavljati pripombe stanovalcev, češ da uporabniki ne skrbijo dovolj za čiščenje skupnih prostorov. Stanovalci so imeli pripombe tudi na izvajanje hišnega reda oziroma pripombe glede glasnosti radia ali televizije, ponočevanja, neprimernega vedenja, odgovarjanja. Pripombe stanovalcev so se nanašale le na posamezne osebe in ne na bivalno skupnost kot celoto. Cirijs Vipava je nastalo problematiko reševal preko ločenih in skupnih pogovorih med uporabniki bivalne skupnosti, zaposlenimi in stanovalci. Spremenjena so bila nekatera pravila hišnega reda bivalne skupnosti. Opravljeni so bili tudi individualni pogovori uporabnikov s svetovalno službo. Uvedeni so bili enkrat tedenski skupni razgovori s habilitatorko in uporabniki v bivalni skupnosti.

Pripombe uporabnikov bivalne skupnosti na življenje v stanovanjski zgradbi

Pripombe na življenje v bivalni skupnosti v skupni večstanovanjski zgradbi so izrazili tudi uporabniki sami. Najpogostejše pripombe so se nanašale na stalno zasedenostjo parkirnih prostorov, rezerviranih za invalide, skupnih prostorov v kleti, zasedenostjo skupnih površin v stavbi, na hodniku..., kar je ustanova posredovala stanovalcem in upravljalcu stavbe. Po ugotovitvi dejanskega stanja in uvedbi manjših sprememb so se razmere uredile v zadovoljstvo vseh.

Po skoraj osmih letih delovanja bivalne skupnosti lahko strnemo nekaj skupnih ugotovitev. Ob preselitvi v bivalno skupnost so uporabniki imeli manjše težave s prilagajanjem na samostojnejše in odgovornejše življenje. Vrsto let so bili navajeni na kompletno institucionalno oskrbo in s tem na manj odgovoren način življenja. Pot k soodgovornejšemu in samostojnejšemu načinu življenja je bila za njih zahtevnejša in napornejša. Danes, po osmih letih bivanja, si jo ne želijo zapustiti, niti se vrniti v ustanovo. Zadovoljni so z ponujenim življenjem v bivalni skupnosti, ki deluje zunaj matične ustanove. V okolju so prepoznani in sprejeti, ko pa se soočajo s problemi, se obrnejo na strokovni kader v ustanovi. V vseh letih delovanja bivalne skupnosti je slednjo zapustil le en uporabnik, na lastno željo je bil premeščen v drugo socialno ustanovo, bliže domu. Na novo organizacijo dela in življenja v bivalni skupnosti so se morali prilagoditi tudi zaposleni varuhi negovalci. Tudi zanje je bilo delo v bivalni skupnosti zahtevnejše, bolj odgovorno in usmerjeno v sprejemanje več samostojnejših odločitev. Oboji, tako zaposleni kot tudi uporabniki, občasno izražajo večjo "odmaknjenost od centra dogajanja" ter zahtevnost samostojnega delovanja v bivalni skupnosti.

Delovanje programa IVO in znotraj njega bivalna skupnost je učinkovita oblika organizacije šolskega, zdravstvenega in socialnega programa. Cirijs Vipava ugotavlja, da je možno uspešno nadaljevati z izvajanjem različnih programov v ustanovi ali

zunaj nje z vključevanjem vseh služb. Tako program IVO (skupina, ki deluje samo v centru, in bivalna skupnost) deluje neprekinjeno vse leto. Organiziranje počitniškega varstva, ki velja lahko za šolsko ali že odraslo populacijo, in dežuranje med vikendi opravijo vsi zaposleni ne le varuhi iz IVO, s čimer je dosežena optimalna ekonomičnost šolskih in socialnih programov ter kadrovska zasedenost.

4. Sklep

Sprememba zakonodaje s področja socialne dejavnosti narekuje ustanovi, da preneha z izvajanjem programa IVO. Program, zaposlene in uporabnike naj bi prevzel bližnji VDC, ki spada pod ustrezno socialno ministrstvo. Trenutna zakonodaja namreč ne dopušča, da bi šolska ustanova, kot je Cirius Vipava, izvajal tudi socialne programe za odrasle osebe. Izkušnje ustanove z dosedanjim načinom usposabljanja in oskrbe odraslih oseb z več primanjkljaji kažejo, da je sedanji način dela v ustanovi, ko se prepletata šolski, zdravstveno-terapevtski in socialni program, dober, učinkovit in organizacijsko skladen ter praktičen z vidika človeških, kadrovskih in materialnih resursov. Zlasti pri izobraževanju in usposabljanju oseb z več primanjkljaji na področju motorike, intelekta... je nesmiselno ločevanje na stroge šolske, zdravstvene ali socialne programe.

Delovanje bivalne skupnosti za odrasle osebe z več primanjkljaji, ki so deležni kompletnega socialnonamestitvenega in rehabilitacijskega programa v matični ustanovi (program IVO) ali v bivalni skupini tudi po zaključku osnovnošolskega usposabljanja je dober in celostni model oskrbe. Slednji omogoča, da zanje ustrezno strokovno in socialno primerno poskrbimo. Prednosti delovanja bivalne skupnosti so zlasti v razvijanju bolj domačih, družinskih oblik socialnih odnosov, razvijanju zdravih, enakopravnih vrstniških odnosov, razvijanju občutka odgovornosti do drugih, razvijanju odgovornosti do posameznih zadolžitev ter nalog, ki jih posameznik mora opraviti, da skupnost deluje, razvijanju občutka do lastnine, do uporabe skupnih prostorov..., do razvijanja sosedskih odnosov z drugimi sostanovalci. V času vse večjega poudarjanja racionalizacije ter zahtev po ekonomičnem poslovanju je ponujena organizacijska shema delovanja bivalne skupnosti v povezavi s skupno zdravstveno-terapevtsko oskrbo in koordiniranjem dela med zaposlenimi iz različnih programov primer uspešnega modela. Treba je upoštevati še zadovoljivo obstoječo kadrovsko in materialno opremljenost matične ustanove. Kljub napovedim ministrstva o prenehanju programa IVO v Cirius Vipava ustanova kot tudi uporabniki ter njihovi starši menijo, da je predstavljena oblika delovanja bivalne skupnosti, kot samostojna oblika življenja in delovanja odraslih oseb z več primanjkljaji, primerna in zadovoljuje njihovo osebno ter socialno vključenost v okolje.

Erna Žgur, Ph.D.

A model of a residential community within the institutional care

This article gives an insight into the institutional care for people with intellectual disabilities and introduces a model of further training for adults with multiple deficits (cognitive, motor, emotional and social) after the completion of their primary education.

The education of people with special needs in Slovenia includes inclusive and special educational programmes. After the primary education, people with special needs are provided with temporary or permanent social accommodation. After completing the special education programme, they terminate their education within the mainstream school system. The competence for further training then passes from the Ministry of Education, Science, Culture and Sport to the Ministry of Labour, Family and Social Affairs.

The Centre for Education, Rehabilitation and Training Vipava (Cirius Vipava) is a school institute which provides education for people with multiple deficits. It implements education, therapeutic and social programmes for people with mild, moderate and severe intellectual disabilities. In 1999, Cirius Vipava started the Adult Institutional Care Programme. It was introduced gradually due to an increasing number of young people who had completed primary education programmes. Due to their motor deficits and greater health risks, these young people were not able to enter the institutes close to their homes. Thus, the institute was granted a permit by the Ministry of Labour, Family and Social Affairs to organise the Adult Institutional Care Programme, based on a 24-hour training, with a separate work programme, personnel and house rules. A few premises on the ground floor were rearranged to suit the needs for its implementation. In the immediate vicinity of the institute, the Local Occupational Activity Centre was established. It was visited by the adults living in the institute. Two groups were formed within the Adult Institutional Care Programme, the 16- and 24- hour training group. The 16-hour training group made regular visits to the Local Occupational Activity Centre, spending afternoons at the Centre. The 24-hour training group followed its work programme at the Centre. Twenty adults were situated in the premises, separated from the rest of the school population and were provided with comprehensive rehabilitation and social activities. To improve their life quality, the institute rented 3 small apartments for 6 adults with moderate intellectual disability in an apartment block in another location. This type of a home unit, a residential community, situated among "ordinary" residents, was first introduced in 2005. The adults managed to socially integrate outside the institute into a wider social environment, taking their part of the responsibility for leading a more independent life. Life in such a community was a positive experience for them, enabling them to become more independent and more socially integrated. In 2008, the law on social activities changed, disabling the institute to continue with the programme. As a school institute, Cirius Vipava is no longer allowed to perform social programmes. Competent ministries informed the institute that the Adult Institutional Care Programme would be taken over by another institute, together with its participants and personnel.

Using questionnaires and interviews, the institute tried to establish how the residents and the professional personnel perceive the advantages and disadvantages of such a residential community. The residents identified the following advantages: a greater degree of autonomy and independence, major social integration into the local community, the sense of “familiarity” and “intimacy”, individual benefits, such as having flexible house rules. The disadvantages included: initial fear of living in such a community, a major burden in leading a more independent life, uncertainty before leaving the residential community in order to facilitate the organisation of work, uncertainty prior to the permanent closure of the residential community.

The advantages indicated by the professional personnel working in the residential community included: numerous social contacts; living in a small community allowed the residents to have more friendly relations – they managed to speak out more freely about their problems; a small group, being more homogeneous, was more closely connected; the residents had more influence in taking decisions for the life in the community considering it their home; working in the residential community allowed the personnel to be more creative at their work. The most commonly mentioned disadvantages included: the distance from the parent institute caused alienation and lack of information; residents encountered certain difficulties in participating in the therapies and events held at the Centre; they had difficulties in using the swimming pool. The personnel also complained about the premises being too small.

After years of living in the institute, the residents became less responsible for house-keeping, common property care and rational food consumption, all of which demanded the personnel’s supervision. The residents only coped with a small part of “housework”, adding additional workload to the personnel, who also played a major role in decision-making. The residents complained about other residents in terms of using common areas in the building.

A seven-year monitoring proved that a residential community can, despite certain limitations, be considered a friendly form of social accommodation. The experience gained during training people with multiple deficits has demonstrated that current work methods applied by the institute are efficient and successful. They combine elements of education, therapy and social programmes, allowing optimal utilisation of human and material resources. We believe that it is senseless to separate funding for education, therapeutic and social programmes that are performed by the same institute. Despite the decision to transfer the competences to another institute, Cirius Vipava has aimed at demonstrating to the legislator, providing adequate arguments, that institutional care for adults within a school institute can be an equally satisfactory and appropriate form of training. The distinction between educational and social part of the activities carried out within the same institute is to be considered equally pointless when considering the needs of adults with multiple deficits, younger pupils or their parents. Being materially equipped and supported by professionally trained personnel, the institute has gained numerous positive experiences in performing social and education programmes within and outside the institute. The legislator’s decision to cancel the programmes (due to

modifications to legislation) that are efficient and well-established is thus completely incomprehensible.

Cirius Vipava, its residents and their parents believe that the residential community as an experience of a more independent life of adults with multiple deficits meets their needs for their personal and social integration.

LITERATURA

1. Behram, R. E., Kliegman, R. M., Jenson, H. B. (2004). Nelson Textbook of Pediatrics, Philadelphia: Printed in the United States of America, 2024–2025.
2. Dolenc T., Veličković (2010). Neuro-Developmental treatment for early Intervention, Lectures and demonstrations. V: Žiberna, K. (ur.), 8-th Interantional Congress on Cerebral Palsy. An open-minded approach to the therapeutic options, 19.
3. Himmelmann, K., Beckung, E., Hagberg, G., Uverbrant, P. (2006). Gross and Fine Motor Function and Accompanying Impairments in Cerebral Palsy. V: Baxter, P. (ur), Developmental Medicine & Child Neurology. The official journal of the American Academy for Cerebral Palsy and Developmental Medicine, the British Paediatric Neurology Association, London Press, Vol. 37., No. 10., 417–423.
4. Keil, S., Miller, O., Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. V: Byers, R. (ur). British Journal of special Education, Nasen, Helping Everyone Achieve, Oxford, Vol 33, No 4, 168–172.
5. Kirk, S., Gallagher, G. J., Anastasiow, Coleman, M. R. (2006). Educating. Exceptional Children, Elementh edition, Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 114–151, 156–210.
6. Miller, F., Bachard, S. J. (2006). Cerebral Palsy. A Complete Guide for Caregiving. Baltimore: A Johns Hopkins press health book.
7. Lačen, M. (1993). Bivalna skupnost, Ljubljana: ZRSŠ,
8. Letopis 2009 Sončka – Zveze društev za cerebralno paralizo Slovenije. Bistisk, d.o.o.
9. Podlipec, T. (2001). Odraslost. Institucionalno varstvo – bivalne skupnosti, Ljubljana: Sožitje, zveza društev za pomoč duševno prizadetim.
10. Reid, G. (2005). Specific learning difficulties: the spectrum. V: Jones, N. (ur.) Developing School Provision for children with Dyspraxia. A Practical Guide, London, Paul Chapman Publishing, 1–7, 8–15.
11. Scherzer, A. L. (2001). Early Diagnosis and Interventional therapy in Cerebral Palsy. An Interdisciplinary Age-Focused Approach, New York: Cornell University Medical Center.
12. Zakon o socialnem varstvu (Uradni list RS, št. 7-2/2004).
13. Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 87/ 2011).

Dr. Erna Žgur (1963), ravnateljica Centra za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava in predavateljica na oddelku za Specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete v Ljubljani.

Naslov: Glavni trg 16 b, 5211 Vipava, SI; Telefon: (+386) 05 365 52 01

E-mail: erna.zgur@cirius-vipava.si

Dr. Polona Tominc

Podjetniško izobraževanje ter podjetniška aktivnost v delu Podonavske regije

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.015.311-057.15

KLJUČNE BESEDE: *podjetniško izobraževanje in usposabljanje, podjetniška aktivnost*

POVZETEK – V prispevku preučujemo vpliv podjetniškega izobraževanja in usposabljanja na vključevanje ljudi v podjetniško aktivnost. Pri tem izhajamo iz dejstva, da se v podjetništvu v večji meri vključujejo ljudje, ki verjamejo, da imajo znanje in obvladujejo veščine, potrebne za podjetništvo, kot pa tisti, ki tega samozaupanja nimajo; to samozaupanje ljudi pa se krepi prav z njihovo udeležbo v podjetniškem izobraževanju in usposabljanju. Rezultati kažejo, da so tri najpomembnejše oblike izobraževanja in usposabljanja za podjetništvo predvsem formalno izobraževanje v okviru rednega izobraževanja v osnovni in srednji šoli, neformalno izobraževanje na univerzi ter podjetniško samoizobraževanje z nabiranjem izkušenj, znanja, sposobnosti in spretnosti z opazovanjem drugih podjetnikov in sodelovanjem pri poslih drugih – vpliv slednjega na vključevanje v podjetništvo je celo najmočnejši. Z vidika priprave izobraževalnih vsebin v okviru formalnega rednega izobraževanja, še posebej v terciarnem izobraževanju, bi bilo zato treba zelo pazljivo proučiti tista specifična znanja in veščine, ki jih potencialni podjetniki v največji meri potrebujejo.

Original scientific paper

UDC 37.015.311-057.15

KEYWORDS: *entrepreneurial education and training, entrepreneurial activity*

ABSTRACT – In this paper, the impact of one's entrepreneurial education and training on starting entrepreneurial activity is analysed. The research is based on findings suggesting that those having confidence in their skills and ability for entrepreneurship are more likely to start entrepreneurial career, while entrepreneurial education and training are important for increasing this self-efficacy. The three most important sources of entrepreneurial education and training are formal education at the primary and secondary level, informal training at universities and especially self-studies, through reading books, observing other people in business or by working in someone else's business, which have also the strongest impact on entrepreneurial activity. The curricula, especially at the tertiary level, should concentrate on those specific knowledge and skills needed by most potential entrepreneurs – regarding our results, this should include to a large extent direct experience in the real business environment.

1. Uvod

Ni dvoma, da je razvoj vsakega družbeno-ekonomskega sistema v veliki meri pogojen z razvojem podjetništva (Kelley in sod., 2011; Rebernik in sod., 2011; Bosma in Levie, 2010; Acs in Szerb, 2009; Baumol, 1990; Leibenstein, 1968; Von Mises, 1949; Schumpeter, 1934 idr.). Spodbujanje podjetniške aktivnosti v gospodarskem sistemu je lahko usmerjeno na obstoječe podjetnike in na spodbujanje njihove gospodarske aktivnosti ali pa na spodbujanje odraslih prebivalcev, da pričnejo s podjetniško

aktivnostjo. V tem prispevku se osredotočamo na slednje in preučujemo vpliv podjetniškega izobraževanja in usposabljanja na vključevanje ljudi v podjetniško aktivnost.

Številne raziskave potrjujejo, da se v podjetništvu v večji meri vključujejo ljudje, ki verjamejo, da imajo znanje, sposobnosti in obvladujejo večšine, potrebne za podjetništvo, kot pa tisti, ki tega samozaupanja nimajo (Arenius in Minitti, 2005; Shane, 2000). V tem prispevku želimo pokazati, da se samozaupanje ljudi v njihovo lastno znanje in veščine, potrebne za podjetništvo, krepi z njihovo udeležbo v podjetniškem izobraževanju in usposabljanju. Pomen podjetniškega izobraževanja in usposabljanja je bil posebej izražen tudi v poročilu Global Education Initiative (GEI) pri Svetovnem gospodarskem forumu, ki v svojem zadnjem poročilu (WEF, 2009) ugotavlja, da je podjetništvo ključna gonilna sila inoviranja in ekonomske rasti, hkrati pa poudarja pomen podjetniškega izobraževanja in usposabljanja kot ključnega dejavnika za razvoj podjetniških veščin, nagnjenj in vedenja. Tudi raziskava Global Entrepreneurship Monitor (GEM) že vse od svojih začetkov, še posebej pa v zadnjih letih, z različnih vidikov opozarja na pomanjkljivosti podjetniškega izobraževanja in usposabljanja (Bosma in sod., 2012; Rebernik in sod., 2011). V naši razpravi želimo pokazati, da se ljudje v podjetništvo aktivneje vključujejo, če so deležni (formalnega in/ali neformalnega) podjetniškega izobraževanja in usposabljanja.

V prispevku smo se osredotočili na primerjavo v GEM sodelujočih držav Podonavske regije. V letu 2010 je namreč Evropska komisija pripravila *Strategijo EU za Podonavje* (t.i. Podonavska strategija). Gre za makro regionalno strategijo EU, ki sledi zgledu *Strategije EU za regijo Baltskega morja*, katere namen je poglobljanje sodelovanja med državami in drugimi akterji v Podonavju (Nemčija, Avstrija, Češka, Slovaška, Madžarska, Slovenija, Romunija, Bolgarija, Hrvaška, Srbija, BiH, Črna gora, Moldavija in Ukrajina) z namenom krepitve medsebojnega sodelovanja in ekonomskega razvoja. Strategija predvideva tesnejše sodelovanje v okviru enajstih prioritetnih področjih sodelovanja, združenih v štiri vsebinske stebre, pri čemer je tretji steber, *Zagotavljanje blaginje v Podonavju*, ki se sestoji iz treh komponent (razvoj družbe znanja z raziskavami, izobraževanjem in informacijskimi tehnologijami; podpiranje konkurenčnosti podjetij, vključno z razvojem grozdov; vlaganje v ljudi ter znanja in spretnosti), kjer je pridobivanje znanja, usposobljenosti in spretnosti ljudi ključnega pomena za povečevanje blaginje na tem območju.

2. Pregled literature ter postavitve hipotez

Obsežna literatura s področja proučevanja podjetniškega izobraževanja in usposabljanja kaže na aktualnost in pomembnost proučevane teme, vendar pa so raziskave s področja vpliva podjetniškega izobraževanja in usposabljanja na podjetniško aktivnost ljudi še relativno skromne (Bechard in Gregoire, 2005). Obstoječe raziskave se nanašajo predvsem na ugotavljanje vpliva podjetniškega izobraževanja in usposabljanja podjetnikov na rast in uspešnost njihovih podjetij (Ibrahim in Soufani, 2002).

Medtem ko lahko podjetniško izobraževanje in usposabljanje poveča verjetnost uspešnosti podjema posameznika, pa ta človeški kapital sploh ne bo prišel do izraza, če se posameznik že pred tem ne bo odločil za podjetniško pot. Raziskave, opravljene v posameznih državah, pričajo o obstoju pozitivne povezave med izobraževanjem in usposabljanjem ter posameznikovim zaznavanjem možnosti, da se vključi v podjetništvo. Tovrstne raziskave se na primer nanašajo na izobraževanje po končani srednji šoli na Irskem (Hegarty, 2006), na univerzitetne študente v Angliji (Souitaris in sod., 2007) in Nemčiji (Walter in Dohse, 2009). Hkrati pa je mogoče najti tudi raziskave, ki pričajo o upadu zanimanja za podjetništvo po sodelovanju v podjetniškem izobraževanju, na primer v Belgiji (Oosterbeek in sod., 2010) ali pa v Nemčiji (Weber in sod., 2009).

Viri podjetniškega izobraževanja in usposabljanja so različni. V okviru formalnega izobraževanja posameznik pridobiva podjetniška znanja v okviru učnega procesa na vseh treh stopnjah izobraževanja (osnovna, srednja, višja ali visoka šola in fakulteta). Neformalno izobraževanje se nanaša na vse druge oblike izobraževanja in usposabljanja, ki lahko poteka na univerzah in fakultetah, kot tudi v okviru gospodarskih združenj ali državnih institucij. Z vidika uspešnosti podjetniškega izobraževanja in usposabljanja je to razlikovanje seveda pomembno, saj lahko na tak način opredeljujemo pomen vladnih politik pri zagotavljanju formalnega izobraževanja na eni strani, hkrati pa na drugi strani ugotovljamo pomembnost neformalnih virov izobraževanja, ki so na voljo ljudem takrat, ko se morda bolj kot splošni izobrazbi posvečajo izobraževanjem in usposabljanjem, ki so povezana s podjetništvom.

V splošnem velja, da je za ljudi, ki verjamejo, da posedujejo znanje in spretnosti, potrebne za podjetniško dejavnost, bolj verjetno, da se bodo v podjetništvo aktivno vključili, kot pa to velja za druge ljudi, kar potrjujejo tudi številne opravljene empirične raziskave (Arenius in Minitti, 2005; Shane, 2000). Pri posedovanju samozaupanja v lastno znanje je izhodišče na notranjem obvladovanju, ki pomeni prepričanje posameznika, da z lastnimi dejanji vpliva na okolje in nadzoruje končne izide. Zato velja, da posamezniki z izraženim notranjim mestom obvladovanja verjamejo, da lahko vplivajo in nadzirajo svoje okolje ter zato pogosteje kot posamezniki z zunanjim mestom obvladovanja izrabljajo podjetniške priložnosti in se vključujejo v podjetništvo (Shane 2003). Iz opravljenih raziskav v literaturi pa tako še vedno ni znano, ali podjetniško izobraževanje in usposabljanje vplivata na utrjevanje samozaupanja ljudi v lastno podjetniško znanje in potrebne veščine za podjetništvo. Zato smo oblikovali raziskovalno hipotezo:

- *H1: Samozaupanje ljudi v njihovo lastne znanje in veščine, potrebne za podjetništvo, se krepi z njihovo udeležbo v podjetniškem izobraževanju in usposabljanju.*

Hkrati skušamo v tej razpravi zapolniti vrzel na področju raziskovanja vpliva podjetniškega izobraževanja in usposabljanja na podjetniško aktivnost ljudi. Zato želimo preveriti hipotezo:

- *H2: Ljudje se v podjetništvo aktivneje vključujejo, če so deležni podjetniškega izobraževanja in usposabljanja (formalno, neformalno).*

Pri tem smo v analizo vključili tudi demografski spremenljivki spol in starost. Številne raziskave namreč kažejo, da je vključevanje v podjetništvo aktivnejše pri mlajših starostnih skupinah. V Sloveniji raziskava GEM ugotavlja, da je v povprečju najbolj produktivno obdobje za ustanavljanje podjetij starostno obdobje med 25. in 34. letom. Pri tem to velja še posebej za moške, saj se je v letu 2010 v podjetniško aktivnost vključilo v povprečju skoraj 12 odstotkov moških v tej starostni skupini ter v povprečju 4 odstotke žensk. Na splošno velja, da se ženske redkeje vključujejo v podjetništvo kot moški, kar velja za večino držav, ki jih uvrščamo med razvite (Rebernik in sod., 2011). Raziskave so pokazale, da je vzrok za to lahko večplasten. Tako GEM opozarja, da v povprečju manj žensk kot moških verjame, da ima znanje, veščine in izkušnje za podjetništvo, kljub temu, da ženske v povprečni stopnji dosežene formalne izobrazbe za moškimi v Sloveniji ne zaostajajo. Manj jih meni, da se bodo v naslednjih šestih mesecih pojavile dobre poslovne priložnosti, ženske se tudi bolj bojijo neuspeha kot moški in poznajo manj ljudi, ki so v zadnjih dveh letih ustanovili podjetje (Rebernik in sod., 2011, Greene, 2010).

3. Metodologija

Podatkovno bazo za raziskavo smo pridobili v okviru raziskave GEM. V pričujoči raziskavi smo izhajali iz podatkovne baze, pridobljene z anketiranjem odraslega prebivalstva iz leta 2008, ko je bilo 31 sodelujočih državah vključenih v poglobljeno raziskavo vključenosti prebivalstva v različne oblike formalnega ter neformalnega izobraževanja in usposabljanja za podjetništvo. V letu 2008 je bilo v vzorcih držav Podonavske regije, ki so sodelovale v GEM, skupno $N=18298$ anketiranih oseb.

Odvisna spremenljivka – vključenost v podjetništvo: Za identificiranje posameznikov, ki se vključujejo v podjetniško aktivnost, smo vse anketirane vprašali: “Ali trenutno poskušate sami ali skupaj z drugimi ustanoviti novo podjetje ali pričeti z novim poslom, vključujoč kakršnokoli samozaposlitev ali prodajo proizvodov ali storitev?”. Tiste, ki so odgovorili pritrdilno, smo vprašali nekaj dodatnih vprašanj, s katerimi smo identificirali tiste, ki se dejansko ukvarjajo z ustanovitvijo novega podjetja ali pa so že tudi formalno ustanovili podjetje, a to podjetje ni starejše od 42 mesecev, od tistih, ki še niso odločeni, da bodo pričeli s podjetniško aktivnostjo. Anketiranim smo priredili vrednost binarne spremenljivke 1, če je anketirani identificiran kot podjetnik v zgodnjih fazah podjetništva, ter 0, če ne.

Pojasnjevalne spremenljivke, ki opisujejo dejavnike, ki vplivajo na vključevanje ljudi v podjetniško aktivnost, so poleg demografskih spremenljivk *starost* in *spol* še *formalno* in *neformalno izobraževanje*.

Formalno izobraževanje

Formalno izobraževanje – če se je anketirani udeležil formalnega izobraževanja v okviru osnovne in srednje šole ali višje/visoke šole ali pa če je udeležil obojega, ima ta binarna spremenljivka vrednost 1, sicer pa 0. Vrste formalnega izobraževanja:

- *redno izobraževanje v osnovni in/ali srednji šoli*: Anketirani so odgovorili na vprašanje “Ali ste se kadarkoli v okviru svojega rednega izobraževanja (v osnovni in srednji šoli) izobraževali, kako ustanoviti podjetje ali pričeti nov posel?”;
- *redno izobraževanje v višji ali visoki šoli*: Anketirani so odgovorili na vprašanje “Ali ste se udeležili usposabljanja, kako ustanoviti podjetje ali pričeti nov posel v okviru formalnega izobraževanja po tem, ko ste končali ali zaključili vaše srednješolsko izobraževanje?”;
- *izobraževanje v okviru osnovne in srednje šole ter višje/visoke šole*.

Neformalno izobraževanje

Neformalno izobraževanje – če se je anketirani udeležil katerekoli oblike (ali več hkrati) od spodaj navedenih šestih oblik neformalnega podjetniškega izobraževanja ali usposabljanja, ima ta binarna spremenljivka vrednost 1, sicer pa 0. Vrste neformalnega izobraževanja in usposabljanja:

- *neformalno izobraževanje na fakulteti ali univerzi*: Anketirani so odgovorili na vprašanje “Ali ste se udeležili usposabljanja, kako ustanoviti podjetje ali pričeti nov posel na fakulteti ali univerzi, ki ni bilo v okviru vašega formalnega izobraževanja;
- *neformalno izobraževanje s strani gospodarskih združenj*: Anketirani so odgovorili na vprašanje “Ali ste se udeležili usposabljanja, kako ustanoviti podjetje ali pričeti nov posel, organizirano s strani gospodarski združenj, ki zastopajo svoje skupne interese in dobrobit podjetij članic, kot na primer Gospodarska zbornica in druga gospodarska združenja?”;
- *neformalno izobraževanje s strani državnih institucij*: Anketirani so odgovorili na vprašanje “Ali ste se udeležili usposabljanja o ustanovitvi podjetja, ki je bilo organizirano s strani državnih institucij?”;
- *neformalno izobraževanje s strani delodajalca*: Anketirani so odgovorili na vprašanje “Ali ste se udeležili usposabljanja, kako ustanoviti podjetja ali pričeti nov posel, organizirano s strani vašega sedanjega ali bivšega delodajalca?”;
- *neformalno samoizobraževanje*: Anketirani so odgovorili na vprašanje “Ali ste se neformalno izobraževali o tem, kako ustanoviti podjetje ali pričeti nov posel, na primer branje literature v vašem prostem času, opazovanje drugih podjetnikov, ali pomoč pri poslih, ki jih je ustanovil nekdo drug?”;
- *drugo neformalno izobraževanje*: Anketirani so odgovorili na vprašanje “Ali ste se udeležili kakšnih drugih oblik usposabljanja o ustanovitvi podjetja ali pričetka novega posla?”.

Vse spremenljivke, ki opisujejo vključenost v izobraževanja in usposabljanja, so binarne spremenljivke. Glede na možen odgovor *da* ali *ne*, smo anketiranim priredili vrednost spremenljivke 1 ali 0.

Za preverjanje hipoteze H1 smo uporabili korelacijsko analizo (Pearsonov korelacijski koeficient R). Za preverjanje hipoteze H2 pa logistično regresijsko analizo, ker je odvisna spremenljivka binarna. S tovrstno analizo namreč ocenimo verjetnost, da se zgodi nek dogodek – v našem primeru je dogodek, katerega verjetnost pojavljanja analiziramo, ta, da anketirani zaznava poslovne priložnosti v svojem okolju (v nasprotju z dogodkom, da jih ne zaznava). Z metodo največjega verjetja ocenimo vrednosti koeficientov logističnega regresijskega modela, ki podajajo vrednost logaritma obetov odvisne spremenljivke.

Pri preverjanju primernosti modela kot celote smo upoštevali Pearsonov χ^2 -test, delež pravilnih razvrstitev vrednosti ter determinacijski koeficient (Nagelkerke). Analizo smo izvedli z računalniškim programom SPSS 19.0.

4. Rezultati in interpretacija

V analiziranih državah Podonavske regije ugotavljamo, da se delovno aktivno prebivalstvo razlikuje tako glede vključevanja v različne oblike formalnega in neformalnega izobraževanja, kakor tudi glede zaznav in samozaupanja v znanje, spretnosti in veščine, ki jih po njihovem mnenju potrebujejo za opravljanje podjetniškega poklica, kar je tudi razvidno iz tabele 1.

Tabela 1: Delež delovno aktivnih prebivalcev v državi, ki so bili vključeni v podjetniško izobraževanje in usposabljanje, ter delež tistih, ki menijo, da imajo znanje, sposobnosti in veščine, potrebne za uspešno vključitev v podjetništvo

Država	Znanje, sposobnosti in veščine za podjetništvo (% preb.)	Vključenost v podjetniško izobraževanje in usposabljanje (% preb.)		Vključevanje v podjetništvo (% preb.)
		Formalno	Neformalno	
BiH	68,38	17,72	9,86	9,02
Hrvaška	59,80	24,45	23,41	7,58
Srbija	64,24	4,01	7,33	7,59
Madžarska	48,10	20,70	5,78	6,61
Nemčija	35,14	17,01	12,80	3,77
Romunija	23,77	7,33	3,80	3,98
Slovenija	50,80	31,49	19,92	6,40

Vir: Coduras Martinez in sod., 2010 (GEM)

Pri individualni analizi (na ravni posameznikov) lahko v celoti potrdimo, da sta tako formalno kot neformalno podjetniško izobraževanja in usposabljanja statistično značilno pozitivno povezana s samozaupanjem ljudi v lastno znanje, sposobnosti in veščine za opravljanje podjetniškega poklica ($R_{\text{formalno}}=0,214$, $p < 0,01$; $R_{\text{neformalno}}=0,234$, $p < 0,01$).

Tako lahko hipotezo H1 v celoti potrdimo. Še več, potrdimo lahko tudi, da se ljudje aktivneje vključujejo v podjetniško aktivnost, če zaupajo v to, da imajo lastno znanje in veščine, potrebne za podjetništvo ($R=0,255$; $p < 0,01$). Rezultati so v skladu s pričakovanji, saj spoznanja dosedanjih raziskav potrjujejo, da je za ljudi, ki menijo, da posedujejo podjetniška znanja in veščine, veliko bolj verjetno, da se vključujejo v podjetniško aktivnosti, kot pa to velja za ljudi, ki tega zase ne morejo trditi (Arenius in Minitti, 2005). Tako naši rezultati potrjujejo tezo, da je samozaupanje v posedovanje podjetniških znanj in veščin eden pomembnih dejavnikov odločanja o podjetniški aktivnosti posameznika (Koellinger in sod., 2004).

Pri preverjanju domneve H2 smo v modelih A, B in C (tabeli 2) proučevali vpliv različnih dejavnikov na verjetnost, da bo posameznik podjetniško aktiven. V modelu A ugotavljamo, da vsi štirje, v analizo vključeni dejavniki, spol, starost ter formalno in neformalno izobraževanje, statistično značilno vplivajo na verjetnost, da bo posameznik podjetniško aktiven. Pri tem je vpliv starosti negativen, kar je v skladu z dosedanjimi raziskavami, ki kažejo, da se ljudje vključujejo v podjetniško aktivnost pogosteje mlajši kot starejši. Verjetnost, da bo ženska vključena v podjetniško aktivnost, je v povprečju enaka manj kot šestimi desetimam verjetnosti, da bo v podjetniško aktivnost vključen moški.

Formalno podjetniško izobraževanje in usposabljanje vpliva pozitivno na vključevanje v podjetništvo, saj je za osebo, ki je bila vključeno v tovrstno izobraževanje, v povprečju skoraj 1,4-krat bolj verjetno, da bo pričela s podjetniško aktivnostjo, kot pa za osebo, ki v takšno izobraževanje in usposabljanje ni bila vključena. Še bolj je poudarjen pozitiven vpliv pri neformalnem podjetniškem izobraževanju in usposabljanju, saj je pri vključenosti posameznika v tovrstno izobraževanje, v povprečju več kot dvainpolkrat bolj verjetno, da bo pričel s podjetniško aktivnostjo kot pa v primeru, če se takega izobraževanja ali usposabljanja ni udeležil. Tako lahko hipotezo H2 v celoti potrdimo.

Tabela 2: Rezultati logistične regresije. Odvisna spremenljivka je vključenost v zgodnjo podjetniško aktivnost

Spremenljivke v modelu	Model A			Model B			Model C		
	Koeficient	Wald	Vred. log obeto	Koeficient	Wald	Vred. log obeto	Koeficient	Wald	Vred. log obeto
Spol	-0,549**	62,815	0,578	-0,574**	62,146	0,579	-0,558**	64,099	0,573
Starost	-0,017**	43,782	0,983	-0,017**	40,147	0,983	-0,016**	35,843	0,984
Formalno izobraževanje	0,323**	13,459	1,382						
Neformalno izobraževanje	0,942**	105,571	2,565						
Formalno izob. v osnovni/ srednji šoli				0,422*	4,183	1,525	0,394*	3,691	1,484
Formalno izob. na višji/ visoki šoli				-0,020	0,012	0,981	0,023	0,017	1,024
Form. izob. v osn./sr. in na višji/visoki šoli				0,203	1,912	1,225	0,213	2,037	1,273
Neformalno izob. na fakulteti ali univerzi				0,390**	8,188	1,477	0,353*	6,501	1,423
Neformalno izob. – gosp. združenja				0,140	1,024	1,151	0,317*	5,026	1,373
Neformalno izob. – državne institucije				-0,040	0,064	0,961	0,023	0,022	1,023
Neformalno izob. – delodajalec				-0,176	1,490	0,837	-0,192	1,689	0,826
Neformalno izob. – samoizob.				0,978**	46,791	2,658	0,998**	47,086	2,687
Neformalno izob. – drugo				0,437**	8,092	1,548	0,512**	10,878	1,669
Država									
Slovenija							107,699**		
Madžar							0,368**	9,023	1,445
Romunija							-0,175	1,344	0,839
Nemčija							-0,399**	12,822	0,671
Srbija							0,568**	21,306	1,765
Hrvaška							0,167	1,804	1,182
BiH							0,593**	24,494	1,809

Spremenljivke v modelu	Model A			Model B			Model C		
	Koeficient	Wald	Vred. log obetov	Koeficient	Wald	Vred. log obetov	Koeficient	Wald	Vred. log obetov
Model									
Konstanta	-1,557**	112,867	0,211	-1,571**	113,444	0,208	-1,711**	102,640	0,181
N	16526			16526			16526		
χ^2 (df)	347,442**	(4)		367,384**	(11)		477,778**	(17)	
% pravih napovedi	94,1			94,1			94,1		
R ² (Nagelkerke)	0,057			0,061			0,079		

Opombe: * statistično značilen rezultat pri $p < 0,05$; ** statistično značilen rezultat pri $p < 0,01$.

Ker lahko predpostavljamo, da vse zvrsti podjetniškega izobraževanja in usposabljanja ne vplivajo enako na verjetnost vključitve posameznika v podjetniško aktivnost, smo v model B vključili spremenljivke, ki se nanašajo na posamezne oblike izobraževanja in usposabljanja. Na vključevanje v podjetništvo statistično značilno pozitivno vpliva vključenost v formalno izobraževanje v okviru rednega izobraževanja v osnovni in srednji šoli – verjetnost, da bo posameznik vključen v podjetniško aktivnost, je v povprečju nekoliko več kot enainpolkrat višja, kot pa v primeru, da posameznik v to obliko podjetniškega izobraževanja in usposabljanja ni bil vključen.

Med neformalnimi oblikami podjetniškega izobraževanja in usposabljanja je neformalno izobraževanje na univerzi in fakulteti močno pozitivno povezano z verjetnostjo, da bo posameznik pričel s podjetniško aktivnostjo (v povprečju kar ena in pol krat višja verjetnost). Statistično značilen in pozitiven vpliv na verjetnost vključevanja v podjetniško aktivnost zasledimo še pri podjetniškem samoizobraževanju ter pri preostalih (ne posebej definiranih) oblikah neformalnega izobraževanja. Kaže, da se posamezniki, ki se vključujejo v podjetniško aktivnost, v veliki meri samoizobražujejo ter nabirajo izkušnje in urijo svoje znanje, sposobnosti in spretnosti skozi opazovanje drugih podjetnikov in sodelovanjem pri poslih drugih, preden s podjetniško aktivnosti pričnejo tudi sami. Verjetnost, da bo posameznik, ki se je samoizobraževal, pričel s podjetniško aktivnostjo je v povprečju namreč kar 2,7-krat višja, kot pa če se ni. Mogoče je seveda tudi, da je samoizobraževanje sledilo posameznikovi odločitvi, da se bo vključil v podjetništvo, v vsakem primeru pa je ta vir znanja močno povezan z odločitvijo o podjetniški poti posameznika.

V modelu C smo v analizo vključili še vpliv države ter v model za vsako opazovano izmed šestih držav vključili eno binarno spremenljivko. Tako smer kot tudi jakost vpliva vključenih dejavnikov na verjetnost, da bo posameznik pričel s podjetniško aktivnostjo, je glede na model B skoraj nespremenjena, statistično značilen pa postane vpliv neformalnega izobraževanja in usposabljanja, ki ga izvajajo gospodarska zdru-

ženja. Verjetnost, da bo posameznik pričel s podjetniško aktivnostjo, je v primerjavi s Slovenijo, višja na Madžarskem, v Srbiji in BiH, nižja pa v Nemčiji. V Romuniji in na Hrvaškem vpliv ni statistično značilen.

5. Sklep

Rezultati raziskave so pokazali, da se v podjetništvo v večji meri vključujejo ljudje, ki so bili vključeni v formalne in/ali neformalne oblike podjetniškega izobraževanja in usposabljanja, s čimer so krepili samozaupanje v svoje znanje, veščine in spretnosti, ki so po njihovem mnenju pomembni za uspešno opravljanje podjetniškega poklica. Rezultati kažejo, da so tri najpomembnejše oblike izobraževanja in usposabljanja za podjetništvo predvsem formalno izobraževanje v okviru rednega izobraževanja v osnovni in srednji šoli, neformalno izobraževanje na univerzi in fakulteti ter podjetniško samoizobraževanje z nabiranjem izkušenj, znanja, sposobnosti in spretnosti z opazovanjem drugih podjetnikov ter sodelovanjem pri poslih drugih – vpliv slednjega na vključevanje v podjetništvo je celo najmočnejši, saj je verjetnost, da bo posameznik, ki se je samoizobraževal, pričel s podjetniško aktivnostjo, v povprečju kar 2,7-krat višja, kot pa če se ni. Pomembna ugotovitev v zadnjem od preverjenih modelov je, da kljub statistično značilnem vplivu države, gospodarsko in družbeno okolje posameznih držav ne spreminja statistično značilnega vpliva dejavnikov podjetniškega izobraževanja in usposabljanja na vključevanje v podjetniško aktivnost ljudi.

Ker ljudje zaznavajo formalno izobraževanje kot pomemben vir podjetniških znanj, je to za snovalce ekonomske politike in oblikovalce učnih in študijskih programov zelo pomembna informacija. Z vidika priprave izobraževalnih vsebin v okviru formalnega rednega izobraževanja pa bi bilo treba zelo pazljivo proučiti tiste teme, ki jih potencialni podjetniki v največji meri potrebujejo – glede na rezultate naše raziskave so to v veliki meri realne podjetniške izkušnje. Ta rezultat potrjujejo tudi pred nedavnim opravljene raziskave (Širec in Rebernik, 2012), ki poudarjajo, da je za učinkovito podjetniško izobraževanje treba poseči po metodah, ki “pomenijo manj zapiranja v predavalnice in več timskega projektnega dela v resničnem poslovnem okolju”.

Polona Tominc, Ph.D.

Entrepreneurial education and activity in part of the danube region

There is no doubt that the development of any economic and social system is based to a large extent on the development of entrepreneurship. Numerous research studies suggest that those individuals who have confidence in their skills and ability for entrepre-

neurship are more likely to start an entrepreneurial career. In this paper, the importance of entrepreneurial education and training for increasing one's self-efficacy, which heightens the likelihood of entering into entrepreneurial activity, is analysed. The research is based on the Global Entrepreneurship Monitor (GEM) research for countries from the Danube region. The EU Strategy for the Danube Region stresses the importance of developing the knowledge of society through research and education, with priority to invest in people and skills, for building prosperity in the Danube region.

Based on the literature review from the entrepreneurial education and training field, which is relatively modest when analysing the impact of entrepreneurial education and training on entrepreneurial activity, two research hypotheses were formed:

- H1: One's confidence in his/her knowledge and skills for entrepreneurial behaviour is strengthening by his/her participation in the entrepreneurial education and training.
- H2: Those participating in formal and informal entrepreneurial education and training are more likely to start an entrepreneurial career.

Entrepreneurial education and training sources can be formal and informal. Formal education and training provide entrepreneurial knowledge and skills as part of primary or secondary school, as well as part of the tertiary-level certificate, diploma or degree programme. Informal education and training refer to all other types of training performed by universities or faculties, local business organisations or governmental agencies. These differentiations are important, since the importance of governmental policy when providing formal sources of entrepreneurial education and training can be defined. On the other hand, the relative importance of informal entrepreneurial education and training sources available to those who are not focused on their education generally, but are more likely directly engaged in entrepreneurship, is defined.

Our analysis also includes demographic characteristics – gender and age. The literature review reveals that the likelihood of starting an entrepreneurial career is maximised among young individuals. It is also true that men are in general more likely to start entrepreneurial activity than women. This holds true for the majority of developed countries.

The main data source for testing our hypotheses was the adult population survey within the Global Entrepreneurship Monitor (GEM) research, where 31 countries participated in the in-depth research of formal and informal sources of education and training for entrepreneurship in 2008. The survey in the countries from the Danube region included a total of 18,298 respondents. The methodology used includes correlation analysis and logistic regression.

The research results show that hypothesis H1 is confirmed – formal and informal entrepreneurial education and training are significantly positively correlated with the self-confidence of individuals regarding their knowledge and abilities for entrepreneurship. Moreover, it is confirmed that the decision of individuals to start an entrepreneurial career is significantly positively correlated with the aforementioned self-confidence.

In logistic regression models A, B and C (Table 2 in the Appendix), the impact of selected variables on the likelihood of becoming an entrepreneur is analysed. Model A reveals that genders, age as well as formal and informal sources of entrepreneurial education and training have a significant impact on the likelihood of becoming an entrepreneur. The impact of age is negative, which confirms previous research results that young people are in general more likely to start an entrepreneurial career. Women are less likely to become entrepreneurially active than men – this is also consistent with the existing empirical and theoretical literature. The relationship between formal entrepreneurial education and training and the prevalence to become an entrepreneur is positive – a person included in formal entrepreneurial education and training is on average almost 1.4 times more likely to become an entrepreneur. The positive impact is even more stressed by informal entrepreneurial education and training – a person who participates in informal entrepreneurial education and training is on average more than 2.5 times more likely to become an entrepreneur in comparison to those who do not. Therefore, hypothesis H2 is also confirmed.

In model B, different sources of formal and informal entrepreneurial education and training were analysed in more details. We found that the impact of formal entrepreneurial education and training at the primary and secondary level, informal training at faculties and universities, informal self-studies and other informal sources have a significant positive impact on becoming an entrepreneur. The result suggests that individuals who start entrepreneurial activity in general find self-studies through reading books, observing other people in business or working in someone else's business an important source of entrepreneurial knowledge and skills. Entrepreneurial self-studies have the strongest impact on entrepreneurial activity among all the formal and informal sources: those included in self-studies in the described way are on average 2.7 times more likely to become an entrepreneur. In model C, the country effects are analysed. The model suggests that the introduction of country specific effects, although significant, do not reduce the cross-country importance of entrepreneurial education and training variables.

The fact that the formal entrepreneurial education and training are considered a very important source of entrepreneurial knowledge and skills is important information for policy makers and educators. The curricula, especially at the tertiary level, should concentrate on those specific knowledge and skills needed by most potential entrepreneurs – regarding our results, this should include especially direct experience in the real business environment.

LITERATURA

1. Acs, Z., Szerb, L. (2009). The Global Entrepreneurship Index, Jena Research papers, Jena: Max Planck Institute of Economics.
2. Arenius, P., Minniti, M. (2005). Perceptual variables and nascent entrepreneurship. *Small Business Economics*, 24(3): 233–247.
3. Baumol, W. (1990). 'Entrepreneurship: Productive, Unproductive, and Destructive', *Journal of Political Economy*, 98, 5.

4. Béchar, J.-P., Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning & Education* 4 (1): 22–43.
5. Bosma, N., Levie, J. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor, 2009 Executive Report*, Babson College, London Business School, and GERA.
6. Bosma, N., Wennekers, S., Amoros, J. E. (2012). *2011 Extended Report: Entrepreneurs and Entrepreneurial Employees Across the Globe*, GERA, 2012.
7. Coduras Martinez, A., Levie, J., Kelley, D. J., Saemundsson, R. J., Schott, T. (2010). *GEM special report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training*, GERA, 2010.
8. Green, P., (2000). Self-Employment an an Economic Behaviour: An Analysis of Self-Employed Women's Human and Social Capital, *National Journal of Sociology*, 12(1), 1–55.
9. Hegarty, C. (2006). It's Not an Exact Science: Teaching Entrepreneurship in Northern Ireland. *Education + Training* 48 (5): 322–335.
10. Ibrahim, A.B., Soufani, K. (2002). Entrepreneurship Education and Training in Canada: A Critical Assessment. *Education + Training* 44 (8/9): 421–430.
11. Kelley, D., Bosma, N., Amoros, J. E. (2011). *Global Entrepreneurship Monitor, 2010 Global Report*, Babson College, Universidad del Desarrollo, London Business School, and GERA.
12. Koellinger, P., Minitti, M., Schade, C. ((2004). *I think I Can, I Think I Can: A cross-country Study of Entrepreneurial Motivation*, Working paper, Humboldt University, DE.
13. Leibenstein, H. (1968), *Entrepreneurship and Development*, *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 58, May.
14. Oosterbeek, H., van Praag, M., Ijsselstein, A., (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review* 54, 442–454.
15. Rebernik, M., Tominc, P., Crnogaj, K. (2011). *Podjetniška aktivnost, aspiracije in odnos do podjetništva: GEM Slovenija 2010*. Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta Maribor, (Slovenski podjetniški observatorij).
16. Širec, K., Rebernik, M. (2011). *Izobraževanje za podjetnost in podjetništvo*, *Didactica Slovenica*, 26(4), str. 129–145.
17. Reynolds, P., Bosma, N., Autio, E., Hunt, S., De Bono, N., Servais, I., Lopez-Garcia, P., Chin, N. (2005). *Global Entrepreneurship Monitor: Data Collection Design and Implementation 1998-2003*, *Small Business Economics*, 24(3), 205–231.
18. Weber, R., von Graevenitz, G., Harhoff, D. (2009). *The Effects of Entrepreneurship Education*. Munich School of Management, University of Munich. Discussion Paper 2009–11 (August).
19. *World Economic Forum. (2009). Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century: A Report of the Global Education Initiative*. Switzerland: World Economic Forum.

Dr. Polona Tominc (1966), redna profesorica za področje kvantitativnih ekonomskih analiz na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Baševa ulica 16, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 041 26 11 66

E-mail: polona.tominc@uni-mb.si

Marija Runić Ristić, M.A., Ilija Ćosić, Ph.D., Smiljana Mirkov, Ph.D.

Recruitment and education for management profession

Pregledni znanstveni članek

UDK 378:005

KLJUČNE BESEDE: poklic menedžerja, rekrutacija (nabor), izobraževanje

POVZETEK – Avtorji v prispevku analizirajo rezultate empirijskega raziskovanja rekrutacije in izobraževanja za poklic menedžerja v sodobni srbski družbi. Pri raziskovanju procesa rekrutacije so proučili socialne okoliščine in motive za študij menedžmenta, proučevanje izobraževanja za poklic pa je bilo usmerjeno v evalvacijo študijskih programov menedžmenta na fakultetah v Vojvodini, v cilje menežderskega izobraževanja, v zadovoljstvo s kvaliteto učnega procesa in v načrte za prihodnost študentov menedžmenta. V vzorec so zajeli 255 študentov štirih fakultet. Zbrane podatke so statistično obdelali in interpretirali.

Review scientific paper

UDC 378:005

KEYWORDS: Management profession, recruitment, education for profession

ABSTRACT – The paper presents the analysis of the empirical research results about the processes of recruitment and education of the management profession in Serbian society. The following aspects of the recruitment process have been examined: social origin and motives for management studies. The research of education for the management profession refers to the evaluation of management curricula at universities in Vojvodina, the goals of management education and students' satisfaction with the quality of teaching at management universities. The sample of the survey represented 255 students in their final years at four universities. The data were collected using the survey method and their processing was conducted using the statistical method.

1. Introduction

The unquestionable element of a profession present in all theories of profession sociology, from Parsons (1968) as the first theoretician and the structural functionalist Greenwood theory (1957) and critical theory of Gyrate (1974) and Light (1974) to the historical school of Wilensky (1964), is the establishment of schools and their branching, and the development of study programmes for the education of large groups of people in order to perform one activity for which there is a need in the society.

The first forms of education for managerial businesses can be found in German education. It is the wrong belief that management education was invented at the end of the 19th century in the United States at Harvard, Wharton University or Dartmouth College. It is widely neglected that all business schools and management colleges in the US have a direct line of parentage that runs from German Cameralist Schools, such as those at the University of Halle and the University of Frankfurt which appo-

inted their first professors of commercial economics in 1727, almost two centuries before the emergence of the first business schools in the US (Forrester, 1990, p. 295; Liedman, Person, 1992, p. 261). Although these faculty members were not titled specifically as professors of business this or that, the syllabi are remarkably familiar to contemporary management syllabi. In the United States, the first business school as part of the University of Pennsylvania founded in 1881 was initially opened by the American industrialist Joseph Wharton. This was the first business school with the syllabus for graduate business studies. Dartmouth College was the first college with post-graduate business studies formed in 1900. However, besides Wharton University, the most significant in the creation of management education is Harvard University with its Harvard Business School founded in 1906. With the foundation of the first business schools in the United States the basis of management education has been set up for the foundation of similar institutions throughout the world.

Over the last decade, there is a constant growth of the faculties and studies of management in Serbia, as well as the growth of the interest among young people for such studies. The statistical data of this growth has motivated authors to research empirically the features of recruitment and educational process for managers in contemporary Serbian society.

2. Methodological frame of research

The objective of this research was to examine the features of recruitment and educational process for managers in contemporary Serbian society. The following tasks have resulted from such an objective:

- the analysis of the statistical data concerning the growth in the number of faculties and study programmes of management and the growth in the interest among young people for this profession;
- the analysis of the social background of the students recruited for this profession;
- examining the motives of the students for choosing management profession;
- examining the students' perception about desirable and achieved objectives of management education in Serbia today;
- examining students' satisfaction with lectures at management faculties;
- examining students' attitudes regarding the structures of syllabi;
- examining students' plans for the future.

The authors of this research have assumed the following:

- In the contemporary Serbian society, there has been a growth in interest among young people for management studies in the last two decades.

- Since management profession is a modern profession, management students are characterised by heterogeneous social background and different motives for choosing the profession.
- Since management profession is a young and modern profession, knowledge gained at management faculties should be contemporary.
- Similar to students prepared for other modern professions, such as engineering and computer science, management students also expect more practical than theoretical knowledge within their studies.

Data for this research have been collected by analysing statistical series concerning the number of the faculties of management and study programmes and the number of the enrolled students in the period from the foundation of the first faculty of management (1994) until today. A poll was conducted with a standardised questionnaire among students from two state and two private faculties during the 2010/11 academic year, including a sample of 255 students. The received data were processed using the following statistical methods: Chi-squared test, T-test and the variable analysis. Chi-squared test was used for analysing nominal data; T-test was used for testing statistical significances of the arithmetic means between two groups of respondents, whereas variable analysis was used to test the significance of a large number of differences between arithmetic means.

Finally, the received results were compared to the results of similar research studies conducted in the region and abroad.

3. Research results and discussion

3.1. Indicators of the recruitment process for management profession in contemporary Serbian society

The first faculties of management in Serbia were founded in 1994. During the 1994/95 academic year, only 562 students were enrolled in the first faculties of management, which was a small percentage of the total student population in Serbia (0.4%). In only 12 years since the first faculties of management, higher education institutions and study programmes appeared in Serbia, the number of faculties and higher education institutions of management has risen dramatically. In the 2006/07 academic year, there were 52 faculties of management and higher education institutions with 34,715 students which was 14.5% of the total student population of the country.

The first graduate students of management, 265 in total, appeared in 1997. With more faculties of management, higher education institutions and study programmes, there was a growth in the number of graduate students of management. Therefore, in the next 10 years the number increased 25 times and, in 2007, there were 6,789 graduate students of management.

The research results show that in the transitional society young people from all social classes are recruited into management profession. Fathers of 24.4% of students are businessmen, and there is the same number of daughters and sons of workers, fathers of 18.5% of the students have finished high schools, while 12.6% comes from the families with secondary education; 8.7% are children of managers, and the lowest percentage of them (2.8%) comes from the agricultural families. This information shows that management profession is perceived as a means of social mobility.

Besides the fact that young people who have chosen management faculties are characterised by heterogeneous social background, they are also characterised by different motives for the choice of their studies. A large percent (85.4%) of the management students that were questioned have been motivated by internal values such as: “interests for management work”, “I believe I have a talent to organise and manage other people”, “management profession offers possibilities for creativity and creation”, “I think that management job is dynamic and suitable for my personality”, and “the possibility to be useful to the society”. The external values such as “the possibility to go abroad”, “money”, “safety”, and “prestige” motivated 14.6% of the students.

Although the majority of the students said they were motivated by internal values when choosing a faculty, we received different results to the question “What do you expect from management profession?”. Generally speaking, internal values such as a wish to improve the business success of the company (12%), expectations to do innovative and inventive work (11%), expectations to be able to contribute to the country’s development (5.7%) and expectations to determine company’s future (4.9%) can be found in the answers of 33.6% of the students. On the other side, external values such as expectations of good salaries (6.1%) and social prestige (6.1%) can be found in 62.4% of the students. A characteristic feature is that nobody mentioned making a successful private business using his own managerial knowledge.

The characteristics of the recruitment for management profession such as heterogeneous social background and different motives and work values for choosing this profession can in the future interfere with processes within professional cohesion among members of a profession and also slow down the processes of professionalisation. In other words, research has shown that more heterogeneous social background of the young people entering a certain profession leads to the intention of leaving the profession. Homogenous social background involves cohesion among profession members, which reduces the possibility of losing members of a certain profession (Blau, 1965, p. 253).

3.2. Important features of educational process for management profession

Within the analysis of the socialisation process for the management profession, the research is focused on: the evaluation of study programmes by students of management, the perception of expected and achieved educational goals by students of management and satisfaction with teaching quality.

Evaluation of study programmes done by management students

Considering the evaluation of the knowledge gained at the faculties of management, this research has shown that most of the respondents (72%) believe that the faculty offers more theoretical and less practical knowledge. On the other side, more students believe that knowledge is modern and contemporary (15.2%) than those who do not think so (6%). Finally, 6.8% believes that gained knowledge is not appropriate to the manager profile.

However, while comparing the students of private and state faculties regarding this question, we have concluded that there are statistically significant differences between these two groups ($\chi^2=28.86$, $df=3$, $p=0.00$). Almost one third of the private faculty students (27.7%) believe that gained knowledge follows contemporary scientific achievements, whereas this opinion is shared by only 3.8% of the state faculty students. The next significant difference occurs in connection with the amount of theoretical and practical knowledge gained at the faculties of management. Students from the state faculties (82.4%) consider their study programmes to have more theoretical than practical knowledge, whereas 60.5% of the private faculty students share their opinion. Finally, there is a difference among the students' opinion that the structure of the knowledge gained at the faculties of management is not appropriate for the manager profile. 8.4% of students from state faculties and 6% of students from private faculties of management share this opinion.

In order to find out the students' attitude towards the syllabi at their faculties, we asked them the following set of questions: "If you could influence the syllabi at your faculty, name the scientific disciplines that you consider necessary for the managers and that are not involved, or not involved enough, in the syllabi?" and "Name the exams you have taken or you should take, and which are redundant for quality management education."

The first question was answered by more than a half of the students (53.7%) who believe that practical work is not involved enough at the faculties of management. There are statistically significant differences ($\chi^2=12.13$, $df=5$, $p=0.03$) between two groups of students showing that more state faculty students (62.5%) than private faculty students (48.2%) see the lack of practical knowledge in the structures of their study programmes. According to the research results of the *Business Week* magazine, this perception is shared by the managers of the leading companies in the United States, where almost 86% of the managers told that management faculties pay more attention to the theoretical than practical knowledge (*Business Week*, March 24, 1986, p. 63). The criticism of the study programmes at American faculties of management was given by Spender (2007) who gave following arguments: "Managerial education has professionalised only in a sense of a quasi scientific research method and regulated knowledge that is far from the knowledge needed for managers in their practice" (Spender, 2007, p. 39). Research shows that in the recent years the executives prefer to employ graduates or Ph.D.s from other faculties of social sciences whom they consider more creative and willing to adjust, whereas students and graduates of ma-

agement faculties are limited by the irrelevant but rigid theories and questionable ethical attitudes (Spender, 2007:40). The researchers of the socialisation processes of the engineering profession and the computer science profession have gained similar results at Serbian universities in the last decade. The engineering profession research shows that 49% of students at engineering faculties believe that study programmes lack practical knowledge (Mirkov, 2008, p. 254). The research about the socialisation processes for the computer science profession has produced similar answers. In this research more than half (51%) computer science students lack practical knowledge (Mirkov et al., 2011, p. 567). Although the documentation for the study programmes' accreditation shows commitment of the faculties to the practical preparation of students for their professional work, that is not the case in reality. Objective conditions, such as the lack of material means and the fight for survival on the market, limit the practical work in the institutions.

A relatively small number of students believes that there is a lack of psychological and organisational behaviour knowledge in their study programmes (8.1%). We think that these students' attitudes are the result of the fact that a lot of attention is paid to these disciplines at the faculties of management. All faculties of management have some of the following subjects: human resource management, management psychology, communicology, work sociology, company economics, economics principles, financial business, management accounting, etc. We assume that the students who think they lack such knowledge are in fact very interested in this segment of management and therefore want to deepen their knowledge in these fields. Perhaps it would be good to include subjects that are connected with psychology, organisational behaviour and economics, such as: team work, work motivation, human resources planning, corporative finances, financial markets, etc. The lowest number of students expresses the need for a larger attention to be paid to marketing (3.6%), foreign languages (3.6%) and organisational businesses (3.6%), which shows the appropriate level of their presence at the faculties of management.

On the second question, used for examining the relation of students to their study programmes, we got the following distribution of answers. Many students, primarily those of engineering management, said they had too many engineering subjects (60.7%), such as electro technical subjects, mechanical subjects, ecology (13.4%) and computer science. 10.6% of the students considers mathematical subjects unnecessary, and far less students said that subjects from social sciences were redundant, such as business law (2%), economics subjects (2%), business ethics (2.4%) and sociology (7.9%).

While comparing the answers to this question between the two groups, state and private faculty students, certain statistically significant differences have been noticed. The private faculty students state to a large extent that sociology in 12.4% ($\chi^2=6.52$, $df=1$, $p=0.01$) and business ethics in 5% ($\chi^2=6.76$, $df=1$, $p=0.01$) are redundant for qualitative management education, and at the state faculties some 3.8% of students think the same about sociology, and none of them think so about business ethics.

This kind of result can lead to thinking that maybe the fields within these subjects are not innovative enough or adjusted to the students of management. This kind of the students' attitude towards business ethics is especially interesting, since it is a very important part of the socialisation for management profession. Considering its importance for management education, it is necessary to bring it closer to students. This can be achieved by using examples from practice and applying the simulation method of specific themes or situations from business ethics. On the other side, state faculty students emphasise the redundancy of electro technical subjects (electrotechnics with electronics and electrotechnics) in 39.1% ($\chi^2=59.49$, $df=1$, $p=0.00$), mechanics in 29.3%, ($\chi^2=41.92$, $df=1$, $p=0.00$), mathematics in 19.5%, ($\chi^2=23.38$, $df=1$, $p=0.00$) and computer science in 18.8%, ($\chi^2=15.03$, $df=1$, $p=0.00$). It is important to note that statistically significant difference between the groups of students regarding the groups of electrotechnical and mechanical subjects is the result of the fact that these subjects can be found only at state faculties, whereas they cannot be found in the study programmes of private faculties of management.

Considering subjects that the students find redundant or are missing at the faculties of management, the results are somewhat compatible to the conclusions of a study conducted by a former dean of Dallas University, Thomas Lindsay. Lindsay claims that at the faculties of management too much time is dedicated to enabling students to master technical skills, and too little time to mastering interpersonal skills and practical work. According to the results of this professor, students of management study almost 95% of their time how to make a larger profit, and only 5% of their time is dedicated to business and professional ethics and development of interpersonal skills (Bennis, O'Toole, 2005, p. 104).

Perception of desirable and achieved educational goals for the management profession according to the students of management

For examining the goals of management education, we offered students a relatively wide range of possible goals and they were asked to mark them from 1 to 5, depending on their importance for management profession and depending to which extent they had been fulfilled during the process of education at the faculties of management. The list of goals is a modified list of skills that a manager requires, and which is made by the American Management Association. For a better understanding, we put the skills into four groups as follows: conceptual skills, communication skills, efficacy skills and interpersonal skills. The received results point out the following.

Generally speaking, the respondents highly value all the given goals of management education, meaning that most of the goals were marked over 4. According to the students, the most important goals are communication skills (4.74), negotiation skills (4.69) and presentation skills (4.63), perceiving and solving problems (4.67), teamwork (4.67) and making efficient teams (4.66). On the other side, students consider teaching and mentoring (4.35), working with different people (4.35), social support in an organisation (4.31) and outside (4.28) and parallel work on several jobs (4.26) less important.

When examining the extent of the achievement of these goals, we can see a different situation. This population of students marked the achievement of the majority of the management education goals with 3. As the most accomplished goals of education, students marked the development of communication skills (3.58), presentation (3.57) and teamwork (3.48), which are also the most preferable educational goals. It should be emphasised that even though students said there was a lot of attention paid to teamwork, they said that creating efficient teams (3.12) was neglected. If the faculties of management know that team work is one of the most important goals, then the same attention should be paid to enabling future managers to make efficient teams. Students believe that the least attention is paid to enabling them for practical use of technologies (2.83) and spreading social support outside the organisation (2.78).

Table 1: Ranging scale of managerial educational goals

<i>Managerial educational goals</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Practical use of technology	4.558	230	0.000
Dealing with resistance to changes	4.141	225	0.000
Spreading social network outside the organisation	4.100	223	0.000
Creative problem solving	3.456	229	0.001
Work on mutual goals	3.048	228	0.003
Parallel work on more jobs	3.009	230	0.003
Business projection	2.536	230	0.012
Negation skills	2.480	232	0.014
Spreading social network within organisation	2.830	228	0.005
Working with different people	2.621	226	0.009
Identification of key information	2.660	230	0.008
Setting goals	2.495	231	0.013
Teaching and mentoring	2.459	226	0.015
Seeing potential innovations	2.626	231	0.009
Using information in order to solve problems	2.796	230	0.006
Oral presentation skills	2.113	232	0.036
Understanding the work of the organisation	2.003	229	0.046

When the answers to these questions are seen through the prism of different student groups, regarding whether they study at private or state faculties, a conclusion can be made that there are statistically significant differences only in their estimate of the accomplished managerial educational goals. It is evident that state faculty students tend to give lower marks to the real domains of management education in our

society. The students statistically significantly differ regarding the estimates of the following managerial educational goals that we have ranked from the highest point of statistically significant difference to the lowest.

Satisfaction with qualitative teaching

Generally speaking, the students are satisfied with the quality of teaching at their faculties. Some 8% of them are completely satisfied, 77% are mostly satisfied, while 14.7% of them said they were not satisfied with the quality of teaching.

When asked to name the positive characteristics of teaching at their faculties, we got the following answer distribution: most of the students emphasise quality lecturers (38.7) and interactive teaching (24.1%) as good characteristics.

Although the largest number of students believes that quality lecturers at their faculties are a positive characteristic, 21.7% of them said that certain professors and assistant lecturers that teach them were not satisfactory. They named the arguments to their discontent with certain professors and assistant lecturers: insufficient dedication to work and only retelling the book without any explanations or examples; the lack of wish to transfer knowledge; teaching while sitting at the desk. Finally, students consider some lecturers not innovative and some segments of the lectures not appropriate for the terms of business in Serbia. A number of students are dissatisfied with the lack of practical work (10.2%) and bad work organisation at the faculty (10.2%). A significantly smaller number of students mentioned boring lectures (4.7%) and low marking criteria (3.9%) as negative characteristics of teaching. Some 5.1% of students have no remark to the work and teaching at their faculties. While comparing the two groups of students (at state and private faculties) regarding this question, statistically significant differences have been noticed ($\chi^2 = 11.82$, $df = 5$, $p = 0.04$). The results show that more private faculty students (14.8%) than those at state faculties (1.3%) criticise low marking criteria. In addition, more private faculty students (11.5%) than state faculty students (6.3%) consider their lectures boring. On the other side, more state faculty students are dissatisfied with bad faculty organisation (20%) and the lack of practical work (18.8%), and even 43% of them find certain professors and assistant lecturers non-satisfactory.

3.3. Plans for the future for management students

The type of an organisation where more than a third of the questioned students (34.4%) would like to work is a foreign company, and for 30% of them it is a public company. A less wanted alternative is the foundation and the running of a private business after the graduation (26.4%), whereas the least appealing alternative is to be employed in a private company in our country (12.4%). Further analysis ($\chi^2 = 32.45$, $df = 3$, $p = 0.00$) shows that 40.2% of the private faculty students prefer running their own private businesses, whereas such plans exist only with 11.5% of the state faculty students. The plan to be employed in a private company in our country is more appe-

aling to the private faculty students (15.4%) than the state faculty students (11.5%). On the other side, far more state faculty students would like to find a job in a foreign company in Serbia (41.2%), whereas only 20.5% of the private faculty students share the same idea. Statistically significant difference between two groups of students can be found in the fact that 36.9% of the state faculty students would like to find jobs in a public company, whereas 23.9% of the private faculty students would like to do that.

When we asked the management students in which branch they would like to find jobs after graduation, most of them answered they would like to work in the service sector, with 24.8% of them wishing to work in banks. 21.3% of them said they would like to work in the production sector. On the other side, a relatively small number of students plans to find jobs in education 9.4% and computer centre 3.5%. These results correspond to the research results conducted by the Harvard Business School in the United States between 1965 and 1985, the Business Week magazine in 1998 and the Fortune magazine in 2001 and 2003.

The research by the Harvard Business School between 1965 and 1985 about the first employment of its graduate students showed a constant growth in the number of graduates finding jobs in the service sector. In 1965, 51% of graduates found jobs in the service sector, whereas even 70% of them found jobs in this sector in 1985 (Khurana, 2007, p. 197).

The research of the Business Week magazine in 1998 showed that 63% of management students from 25 faculties of management was planning, after graduation, to find jobs in the service sector, dealing with business consulting and investment banking (Business Week, 19 October 1998 according to Mintzberg, 2004, p. 85).

The Fortune Magazine research in 2001 showed that the top five companies ranked by management students as preferable for employment dealt with the service sector (Koudsi, 2001, p. 408).

Finally, another research conducted by the Fortune magazine in 2003 also showed that a larger number of students would like to work in business consulting and investment banking (Fortune, 28 April 2003 according to Mintzberg, 2004, p. 86). The question "What kind of work within management profession would you like to do?" was not answered by 37% of students. As far as those who answered it, the following answer distribution was received. Generally speaking, the largest number of students would like to be middle level managers (60.8%), whereas more than a third of them (39.2%) would like to be top managers after finishing studies. On the other side, none of the students expressed a wish to be a first level manager. More students who chose middle level management chose to be PR managers (12.5%) and human resource managers (8.8%). While analysing if there are any differences between state and private faculty students regarding the type of jobs they want to do, we have concluded that there are no statistically significant differences. However, it is interesting that only state faculty students (12%) chose to work as research or development managers.

4. Conclusion

The research results about recruitment processes and education for management profession show several important facts.

Considering recruitment, there is a drastic growth in interest for management studies among young people. Statistical data show that, since the foundation of the first faculties of management almost two decades ago, there has been an explosion of interest among students in management faculties, leading to the foundation of more faculties for this profil, which confirms the first hypothesis of the author of this research.

In the society of transition, young people from all social layers are recruited into management profession, which confirms the thesis about management profession as an important means of social mobility. Besides the fact that young people who have chosen faculties of management are characterised by heterogeneous social background, they are also characterised by different motives for these studies. Although students were mostly led by their internal values while choosing the faculty, we cannot say that external motives were not present. Heterogeneous social background of management students and different motives for the choice of their profession present aggravating circumstances for the socialisation process, which therefore requires more work of their professors in the field of socialisation for the profession, especially regarding homogenising this future professional group. This confirms the second hypothesis of this research.

This research has also confirmed the third hypothesis about contemporary study programmes at Serbian faculties of management. The students evaluated the knowledge they had gained at the faculty as contemporary and appropriate to the manager profile.

Our assumption that study programmes at faculties of management are primarily theoretical without enough lectures for developing practical knowledge and skills has also been confirmed in this research. The students said that they got too much theoretical and less practical knowledge, and this was especially emphasised by the state faculty students who also said that the knowledge they gained was not appropriate for manager profile. As it was expected, all the students, especially those at state faculties, emphasise the need for more practical work at the faculties of management.

The state faculty students stated that engineering, mathematical and computer science subjects should be eliminated from syllabi. On the other side, the private faculty students believe they are burdened by the content of sociology and business ethics. Both groups of students believe that ecology is redundant for management education.

As far as the goals of management education are concerned, the students have positively marked the goals of developing the ability of communication and presentation and teamwork, which they consider the most valued and needed goal of education. Although they stated that more attention is paid to teamwork, they gave worse marks

for teaching how to create efficient teams. At the same time, students believe that the worst results at the faculties of management are achieved in connection with the following goals: enabling them for practical use of technologies and spreading social support outside the organisation.

On average, the students are satisfied with the quality of teaching. As positive characteristics at the faculties, they emphasise quality lecturers and interactive teaching. On the other side, the things they are not satisfied with are the work of certain professors and assistant lecturers, less practical work and bad work organisation at the faculty.

A large number of students see their own future in management profession in our country, employed at a public company or a foreign company, or in postgraduate studies. The largest number of students expressed a wish to work as middle level managers, and within this position most of them is interested in the position of a PR manager and human resource manager.

In order to improve the process of professionalisation of management profession, it is important to expand study programmes at management faculties. It is important to:

- adjust study programmes to the demands coming from the economic surroundings. It is necessary to have better cooperation between universities, or faculties and departments on one side and economic and other organisations on the other side;
- the research results about education for a management profession show the need for more courses of practical work for management students.

Since this research has been done on a relatively limited sample, the received information is hypothetical to an extent. If it motivates more systematic and deeper research of this problem field, the goal of this study will be completely achieved.

Mag. Marija Runić Ristić, dr Ilija Čosić, dr Smiljana Mirkov

Zaposlovanje in usposabljanje za vodstvene poklice

Tematski krog dela je povezan z analizo procesa zaposlovanja in usposabljanja za poklic vodje v sodobni srbski družbi. Oblikovanje, razvejanost šol in razvoj učnih načrtov za univerzitetno izobraževanje večjih skupin ljudi, ki opravljajo eno vrsto dejavnosti, po kateri je izražena potreba v družbi, je nesporen del tega poklica, prisoten v vseh teoretskih smereh sociologije poklica.

Avtorji so predstavili kratek pregled razvoja menedžerskega izobraževanja od prvih kameralističnih šol v Nemčiji, s katerimi so bili postavljeni temelji za razvoj prvih visokih poslovnih in upravnih šol. Te kameralistične šole so se pojavile celo dve stoletji prej kot sedaj znane visoke poslovne in upravne šole v Ameriki, npr. Wharton School at the University of Pennsylvania, Harvard Business School itd.

Predstavljena je tudi podrobna analiza o tem, kako so v sodobni srbski družbi nastajale in se razvijale visoke šole s študijskimi programi na področju menedžmenta. S pojavom in razvojem prvih šol za upravljanje v Srbiji se je povečalo zanimanje mladih za ta študij. Z analizo statističnih podatkov o številu šol in visokošolskih programov za študij upravljanja in številu vpisanih študentov v te študijske programe v obdobju od pojava prve fakultete za menedžment (1994) do danes, so avtorji dokazali, da v Srbiji stalno raste število fakultet in študijskih programov za izobraževanje vodstvenih delavcev, pa tudi zanimanje mladih za ta študij se povečuje.

Ti izsledki so motivirali avtorje, da raziščejo značilnosti zaposlovanja in izobraževanja za poklic vodje v sodobni srbski družbi. Za potrebe te raziskave smo anketirali študente visokošolskih zavodov v Vojvodini, od katerih sta dva državna in dva zasebna. Vzorec je sestavljalo 255 študentov zaključnih letnikov v študijskem letu 2010/11. Rezultate smo primerjali z rezultati nekaterih tujih raziskav.

Kot del postopka zaposlovanja za vodstvene poklice so poleg analize statističnih podatkov o številu visokih šol in študijskih programov za upravljanje in številu vpisanih študentov v teh študijskih programih avtorji analizirali tudi družbeno ozadje študentov upravljanja, njihove motive za izbiro študija poslovanja in njihova pričakovanja v tem poklicu. Rezultati so pokazali, da so za mlade, ki se odločijo za ta študij, značilni ne le heterogeno družbeno poreklo, ampak tudi različni drugi motivi.

Značilnosti zaposlovanja v menedžerskem poklicu, kot so raznolikost družbenega okolja in delovnih vrednot ter motivov za izbiro tega poklica, bi lahko v prihodnosti zapletle proces znotraj poklicne kohezije med člani stroke, saj bi upočasnile proces profesionalizacije vodstvenega poklica. Vendar pa so notranje vrednote v smislu motivov, kot so: "možnost biti ustvarjalen", "zanimanje za vodstveno delo", "nadarjenost za upravljanje", "možnost za izboljšanje poslovnega uspeha podjetja", "možnost inovativnega in inventivnega dela", bolj prisotne pri študentih upravljanja kot zunanje vrednote, npr. denar, prestiž, varnost zaposlitve itd.

V okviru izobraževalnega procesa za vodstvene poklice so bili analizirani naslednji elementi: ocena študijskih programov s strani študentov upravljanja, zaznavanje želenih in doseženih ciljev izobraževanja in zadovoljstva študentov s kakovostjo predavanj. V tem delu raziskave so anketirance najprej prosili, da ocenijo znanje, pridobljeno na fakultetah za menedžment, in na to vprašanje je velika večina odgovorila, da pri študiju dobijo preveč teoretičnega in premalo praktičnega znanja. Ugotovljeno je bilo, da so tako odgovorili predvsem študenti državnih fakultet, manj pa tisti z zasebnih šol.

Do podobnih rezultatov so prišli tudi ameriški raziskovalci. Vendar pa večina anketiranih študentov meni, da je znanje, pridobljeno na univerzi, predvsem sodobno in prilagojeno določenim strokovnim profilom menedžerjev. Študenti, predvsem tisti z državnih fakultet, so večinoma predlagali, da bi iz učnih načrtov odstranili predvsem tehnične, matematične in računalniške predmete. Po drugi strani pa so predvsem študenti zasebnih šol prepričani, da so obremenjeni s preveč vsebin iz sociologije in poslovne etike. Anketiranci z obojih fakultet pa so prepričani, da je predmet ekologija v izobraževanju za menedžerje povsem odveč.

Cilje izobraževanja menedžerjev smo analizirali na podlagi prilagojenega seznama menedžerskih spretnosti, ki ga je pripravilo ameriško združenje menedžerjev (American Management Association). Kljub temu da so študenti zelo visoko ocenili vse predlagane cilje izobraževanja menedžerjev, tj. večini so prisodili povprečno oceno več kot 4, ko so morali za oceniti stopnjo uresničevanja teh ciljev, pa so jih ocenili nekoliko slabše, tj. dali so jim povprečno oceno 3. Rezultati so pokazali, da študenti najbolj pozitivno ocenjujejo doseganje ciljev – razvoj komunikacijskih spretnosti, predstavitev in timskega dela, kar so uvrstili med najbolj zaželeno izobraževalne cilje. Čeprav so poudarili, da je največ pozornosti v izobraževanju namenjeno skupinskemu delu, so nekoliko slabše ocenili usposabljanje za pripravo učinkovitih timov.

Anketiranci so hkrati menili, da so na poslovnih fakultetah najslabši rezultati doseženi v odnosu do naslednjih ciljev: usposabljanje za praktično uporabo tehnologije in širitev mreže socialne podpore zunaj organizacije. Izkazalo se je, da so študenti v povprečju zadovoljni s kakovostjo poučevanja, kot dobro stran poučevanja na visokošolskih zavodih pa izpostavljajo kakovostno delo učiteljev in uporabo interaktivnega poučevanja. Nezadovoljni so z delom posameznih učiteljev in sodelavcev, s premajhnim številom ur praktičnega dela in slabo organizacijo dela na šoli. Največ študentov vidi svojo prihodnost na vodilnih položajih v naši državi, kot zaposleni v državnih podjetjih ali v predstavnostnih tujih podjetjih, ali pa načrtujejo nadaljevanje študija na podiplomski stopnji.

Nadaljnja analiza je pokazala, da bi študenti z zasebnih šol raje odprli svojo zasebno dejavnost, v nasprotju s študenti državnih fakultet. Po drugi strani pa si več anketirancev iz javnih šol želi, da bi dobili službo v državnih podjetjih. Večina študentov menedžmenta bi se po diplomu želela zaposliti v storitvenem sektorju. Izkazalo se je, da imajo enake želje tudi študentje na Harvard Business School. Največje število študentov v raziskavi je izrazilo željo, da bi delali na nivoju srednjega menedžmenta, v okviru tega pa se jih večina zanima za delo PR menedžerja in menedžerja človeških virov. Na podlagi teh rezultatov so avtorji zapisali svoje predloge o tem, kako izboljšati proces profesionalizacije menedžerskega poklica.

REFERENCES

1. Bennis G.W., O'Toole J., (2005), How Business Schools Lost Their Way, Harvard Business Review, Vol.83, No.5, pp. 96-104
2. Business Week, (1986), How Executives Rate B-School Education, March 24, pp.63
3. Forrester, D. A. R. (1990). Rational administration, finance and control accounting: The experience of Cameralism. Critical Perspectives on Accounting, pp. 285-317
4. Khurana R., (2007), From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and Unfulfilled promise of Management as a Profession, Princeton University Press, New Jersey
5. Koudsi S., (2001), MBA Students Want Old-Economy Bosses, Fortune, April 16, pp. 407-408
6. Liedman S.E., Persson M., (1992), The visible hand—Anders Berch and the University of Uppsala chair in economics, Scandinavian Journal of Economics, Vol. 94, S259
7. Mintzberg H., (2004), Managers not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development, Berrett-Koehler Publishers Inc., San Francisco

8. Mirkov S., (2008), Društvene promene i inženjerska profesija, doctoral thesis, Faculty of Technical Sciences, Novi Sad
9. Mirkov S., Matotek M., Runić Ristić M., (2011), Rekrutacija i socijalizacija za profesiju informatičar, Proceedings of the 6th Conference – Tehnologija, informatika i obrazovanje – za društvo učenja i znanja, Technical Faculty Čačak, Vol.2, pp. 558-574
10. Spender J.C., (2007), Management as a Regulated Profession: An Essay, Journal of Management Inquiry, Vol.16, No.1, pp. 32-42
11. Statistical Office of the Republic of Serbia (1994–2010): Statistical yearbook of the Republic of Serbia – Education, <http://webzhs.stat.gov.rs/WebSite/Public/Publication>

*Mag. Marija Runić Ristić (1979), Fakultet za menadžment Sremski Karlovci, Srbija.
Naslov: Dušana Vasiljeva 20, 21000 Novi Sad, Srbija
E-mail: runic@famns.edu.rs*

Dr Ilija Ćosić (1948), Fakultet tehničkih nauka Novi Sad, Srbija.

Dr Smiljana Mirkov (1963), Visoka tehnička škola strukovnih studija Zrenjanin, Srbija.

Savko Jekić, Ph.D., Miroљjub Grozdanović, Ph.D.,
Dragan Golubović, Ph.D., Evica Stojiljković, Ph.D.

Playground equipment in the function of didactic games

Pregledni znanstveni članek

UDK 684.4:373.2

KLJUČNE BESEDE: ergonomsko projektiranje, po-
hišđtvo za otroke, antropometrične mere

POVZETEK – Igrača je pomembno vzgojno-izobraže-
valno sredstvo. Ni druge stvari na svetu, ki bi bila tako
privlačna za otroke in bi tako izpolnila njihov čustveni
svet, kot ga lahko igrača. Z njeno pomočjo otroci raz-
vijajo svoje čute in mišice, učijo se družabnosti. Igra-
če prispevajo k razvoju inteligence in pomagajo pri
učanju. Razvijajo ustvarjalnega duha pri otrocih in
prispevajo k razvoju komunikacijskih veščin. Sodob-
ne igrače morajo biti ergonomsko zasnovane zaradi
varnosti in zdravlja otrok v času igre. Namen tega pri-
spevka je predstaviti rezultate statičnih in dinamičnih
antropometričnih meritevdimenzij predšolskih otrok iz
osrednje Srbije. Merjenja smo izvedli v vrtcu v vseh
treh starostnih skupinah (3-4 leta, 4-5 let, 5-6 let). V
raziskavi smo definirali skupaj 32 statičnih in 15 di-
namičnih antropometričnih količin. Ugotovili smo, da
na osnovi statičnih in dinamičnih antropometričnih
izmer lahko lahko izboljša varnost, funkcionalnost in
udobje uporabnikov.

Review scientific paper

UDC 684.4:373.2

KEYWORDS: ergonomic design, child's playground
equipment, anthropometric measurements

ABSTRACT – A toy is considered as a highly important
pedagogical and educational instrument. There is no
other object in the world that attracts a child as a toy
does. Nothing fulfills the child's emotional world like
a toy. A toy helps the child develop senses and mus-
cles as well adopt the rules of social behavior. The toy
plays an important role in intellectual development
and assists the learning process. It improves creativi-
ty and contributes to the advancement of communica-
tion skills of a child. Modern toys offered to children
should be ergonomically designed in order to improve
the safety and health of the children during a game.
Given that, the aim of this paper to present the results
of static and dynamic anthropometry of the body di-
mensions of pre-school children (from Central Ser-
bia). The measurements concerned three age groups
of children: junior (3-4 years old), middle (4-5 years
old) and senior (5-6 years old). For the purposes of
this project, a list of 32 static and 15 dynamic anthro-
pometric measurements of arm and leg outreach of the
children were done.

1. Introduction

A toy is considered as a highly important pedagogical and educational instrument.

The great importance of a toy for physiological and physical development of a child is well described by E. Seguen: "Books can never teach what toys can yield to a child...if you observe what kind of toys your children prefer, you will be able to predict what kind of persons they will grow up to be" (Jekić, 2011).

There is no other object in the world that attracts a child as a toy does. Nothing fulfills the child's emotional world like a toy. A toy helps the child develop senses and

muscles as well adopt the rules of social behavior. The toy plays an important role in intellectual development and assists the learning process. It improves creativity and contributes to the advancement of communication skills of a child.

Modern toys should be ergonomically designed to match the form of the child's hand and other body dimensions of the child (height, weight). They should fit the current level of the child's development, making it possible for children to handle toys according to their own ideas, without being exposed to any extra efforts.

The ergonomics of the children's playground equipment comprises two main areas: adapting the equipment (playground equipment) and the surrounding (playgrounds, venues, sport halls) to the child (child's age).

Serbia still does not have national anthropometric standards, since this requires large-scale measuring that should be performed on a high number of samples, followed by careful monitoring over a time span of two or more decades, which is an extremely costly undertaking.

National manufacturers of children's playground equipment have had to use foreign data on anthropometric measurements, and these had to be modified (since they could not be directly implemented) due to the existing anthropometric differences.

Considering the fact that in Serbia so far there have not been any projects that would encompass anthropometric measurements of the population on a national scale, this paper is the only valid source of relevant data. The obtained results of the static and dynamic anthropometric measurements of pre-school children can be used to introduce standards for dimensioning playground equipment, "safety zones" around playground features and playgrounds themselves.

2. Methodology

It is a widespread practice in Serbian kindergartens to classify children into (Kamenov, 1983, 1997, Eljkonin, 1981, Jekić, Golubović, 2006b): nursery, junior, middle and pre-school group, and toys are chosen in accordance with the age group of the children. Table 1 shows the age of the children who were the target group for this research.

Table 1. Age of children in pre-school institutions in Serbia

<i>To 3 years old (nursery: crib age)</i>	<i>3–4 years old (junior: young age group)</i>	<i>4–5 years old (middle: medium age group)</i>	<i>5–6 years old (senior: older age)</i>	<i>Over 7 years old (school age group)</i>
Age group of children, users of playground equipment				

The measurements of the static anthropometric dimensions were done from 22-26 June 2006, while the dynamic measurements of outreach (arm and leg) were done from 15-26 June 2007, in the “Poletarac” kindergarten, a unit of the pre-school institution “Radost” in Čačak.

The data (body measurements of children) were recorded in a form of a graphic description of the child’s body (in the standing and seating position, the palm of the hand and the foot), with pointers and fields for entering the measured values.

The results of the measured parameters, obtained on a sample of 65 children, are shown in the tables, according to their group classification: junior group (17 children), middle group (22 children), and senior, or pre-school group (26 children).

Based on the foreign (Motmans, 2005, McDowell et al., 2008, Кръстева, 2008, EN 1176:2008, CDC24/7, 2009, TU Delft, 2009a, 2009b) and domestic (Simić, 1991, Grozdanović, 1999, 2003, Klarin, Cvijanović, 2005) scientific literature, as well as the experience of the authors of this research, a list of required anthropometric measurements was compiled.

For the purposes of this project, a list of static anthropometric measurements was created, referring to various body measurements of pre-school children: 12 anthropometric measurements in the standing position; 11 anthropometric measurements in the seating position; 7 anthropometric measurements of body parts – the hand, foot and head which; together with two more measurements – shoe size and weight – make a list of 32 measurements.

For the purposes of the dynamic anthropometric measurements of the reach of the child’s bodies, 15 measurements were selected. Seven of these measurements were done for the standing position, six for the seating position and two of the measurements referred to the hand and the foot. All of the measurements were selected to allow subsequent combinations, i.e. a mathematical calculation directed towards producing other measurements that can practically satisfy all the different needs of the manufacturers dealing with the production of various items to be used by the children of this age.

In planning and designing children’s playground equipment, the ergonomic / anthropometric static body measurements of pre-school children can be a dominant factor. Therefore, it is necessary to adjust playground features with the anthropometric measurements of the children who are likely to use the given playground equipment and toys. That is the way to achieve significant improvements in safety, functionality, comfort and pleasure of playground users (i.e. children) and their parents or educators.

Table 2 contains all of the major static and dynamic measurements of arm and leg outreach of the children necessary for an appropriate design of playground equipment and playgrounds, as well as for a design of “safety zones” around the playgrounds’ (Jekić, Golubović, 2006a, 2009).

Table 2. Most important static and dynamic measurements of the children

<i>Static anthropometric measurements (choice of the so-called "great measurements")</i>	<i>Dynamic anthropometric measurements</i>
A – Body height	$A_{din.max.}$ – The maximum height of reach by the hand (u in a standing position) $A_{din.nom.}$ – The normal height of reach by the hand (u in a standing position)
H – Shoulder width	$D_{din.max.}$ – The maximum height of raised foot, leg bent in the knee (in a standing position)
P – Height from seat to elbow	$E_{din.max.}$ – The maximum height of reach by the hand (in a sitting position) $E_{din.nom.}$ – The normal height of reach by the hand (in a sitting position)
U – Forearm length	$L_{din.max.}$ – The maximum measurements of lateral reach by the hand, with the body in a sitting position
V – Height from the bottom to the sitting part – behind the chair, bench	$G_{din.max.}$ – The maximum measurements of reach by the hand, while leaning forward (in a sitting position)
X – Width of the sitting part of the child in a sitting position	$S_{din.max.}$ – The maximum measurements of forward reach by the foot, in a sitting position
T – Calf length	\emptyset – The largest diameter of an imagined bar that can be grasped by the child's hand so that the thumb and the index finger touch – make contact
Y – Width of the child's head	Ψ – The largest rotation angle of the foot
Z, θ – Length of the child's palm	
Ω – Width between the palm and the thumb	
Ψ – Foot length (Φ) – Shoe size of the child	
Λ – The largest width of the foot (Φ) – Shoe size of the child	
Q – Body weight of the child	

3. Results

The safety of children who use playground equipment primarily depends on the engineering knowledge and the experience in choosing the material, as well as the calculation of the dimensions of the cross-section of the carrying elements and the joining elements of the structure (the frame of the structure). The implementation of this anthropometric results is supported by the implementation of the knowledge of the applied arts, psychology, etc. that will fully guarantee the pleasure and safety children – users of playground equipment, both during and after the game.

Table 3. Basic statistical data of static anthropometric measurements of pre-school children (all three age groups, n=61 children)

Anthropometric measurements of the palm, the foot and the head of the child	Body weight (kg)	Q	1249.50	20.48	4.35	13.50	32.00	13.35	20.48	27.62
	Greatest width of foot	Λ	497.30	8.15	0.93	6.80	10.50	6.63	8.15	9.68
	Length of foot	Ψ	1105.00	18.11	1.65	15.00	22.00	15.41	18.11	20.82
	Palm width with thumb	Α	457.20	7.50	0.58	6.20	9.00	6.55	7.50	8.44
	Palm width without thumb	Ω	388.30	6.37	0.60	5.30	7.50	5.39	6.37	7.34
	Palm length to the finger	θ	465.70	7.63	0.68	6.00	9.00	6.52	7.63	8.75
	Length of stretched palm	Z	800.10	13.12	1.04	11.00	15.00	11.41	13.12	14.82
Anthropometric measurements of the child's body in a sitting position (cm)	Child's head width	Υ	862.10	14.13	0.71	13.00	17.00	12.97	14.13	15.29
	Width of sitting part	X	1421.50	23.30	2.47	18.00	29.00	19.25	23.30	27.36
	Length from bottom to knees	W	2087.30	34.22	3.13	28.00	44.00	29.09	34.22	39.35
	Height from bottom to sitting part	V	1690.10	27.71	2.37	22.00	33.00	23.82	27.71	31.60
	Length of forearm	U	1519.90	24.92	2.45	20.50	31.30	20.89	24.92	28.94
	Length of calf of leg	T	1789.30	29.33	3.12	22.00	35.20	24.21	29.33	34.46
	Length of upperknees part	S	2233.30	36.61	4.01	30.30	45.00	30.04	36.61	43.19
	Height of thigh in sitting position	R	699.50	11.47	2.04	8.00	16.00	8.12	11.47	14.82
	Height from seat to elbow	P	941.80	15.44	2.75	10.50	23.00	10.93	15.44	19.95
	Height of shoulders	O	2324.00	38.10	3.88	31.00	46.00	31.74	38.10	44.46
	Height of eyes	N	3181.60	52.16	4.59	44.00	63.00	44.63	52.16	59.69
Anthropometric measurements of the child's body in a standing position (cm)	Height of sitting	M	3821.90	62.65	4.96	50.60	74.00	54.51	62.65	70.80
	Span of stretched arm	L	5989.00	98.18	7.18	81.00	115.00	86.41	98.18	109.95
	Stomach obesity	K	915.30	15.00	2.12	10.80	21.00	11.52	15.00	18.49
	Width of thighs	J	1341.60	21.99	3.27	17.20	33.00	16.62	21.99	27.36
	Width of waist	I	1143.90	18.75	3.08	14.00	28.00	13.70	18.75	23.80
	Width of shoulders part	H	1708.30	28.00	2.72	22.30	36.20	23.54	28.00	32.47
	Length of extended arm	G	2940.30	48.20	4.79	39.50	61.00	40.35	48.20	56.05
	Height up to the knees	F	1880.80	30.83	2.90	25.50	39.00	26.07	30.83	35.59
	Height to the hand (palm)	E	2613.50	42.84	4.51	31.00	51.00	35.44	42.84	50.24
	Height up to the elbow	D	4107.70	67.34	5.59	57.00	80.00	58.17	67.34	76.51
	Height to sholders	C	5340.10	87.54	6.96	73.00	102.00	76.13	87.54	98.95
	Height to the eyes	B	6178.30	101.28	8.18	85.30	124.00	87.87	101.28	114.70
Body height	A	6900.50	113.12	8.45	98.50	139.00	99.27	113.12	126.98	
		Σ	\bar{x}	σ	X_{min}	X_{max}	P_5	P_{50}	P_{95}	

Table 4. Correlation coefficients (r) of anthropometric measurements of pre-school children (all three age groups, n=61-children)

Sign of measure	Anthropometric measurements of the child's body in a standing position (cm)												Anthropometric measurements of the child's body in a sitting position (cm)												Anthropometric measurements of the palm, the foot and the head of the child												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	θ	Ω	Α	Ψ	Α	Q						
Body height	1.00																																				
Height to the eyes		1.00																																			
Height to the shoulders			1.00																																		
Height up to the elbow				1.00																																	
Height to the hand (palm)					1.00																																
Height up to the knees						1.00																															
Length of extended arm							1.00																														
Width of shoulders part								1.00																													
Width of waist									1.00																												
Width of thighs										1.00																											
Stomach obesity											1.00																										
Span of stretched arm												1.00																									
Height of sitting													1.00																								
Height of eyes														1.00																							
Height of shoulders															1.00																						
Height from seat to elbow																1.00																					
Height of thigh in sitting position																	1.00																				
Height of thigh in sitting position																		1.00																			
Length of upperknees part																			1.00																		
Length to the calf of leg																				1.00																	
Length of forearm																					1.00																
Length from bottom to knees																						1.00															
Width of sitting part																							1.00														
Child's head width																								1.00													
Length of stretched palm																									1.00												
Palm length to the finger																										1.00											
Palm width without thumb																											1.00										
Greatest palm width with thumb																												1.00									
Length of foot																													1.00								
Greatest width of foot																															1.00						
Body weight (kg)																																1.00					

3.1. Results of statistical anthropometric measurements

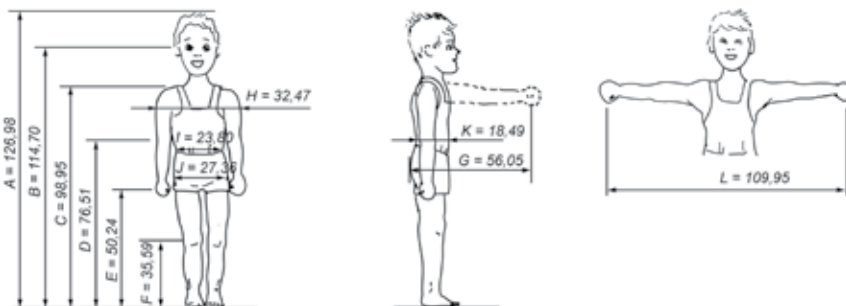
Table 3 present the calculation of the statistical data of the static anthropometric measurements of pre-school children, classified in three age groups. The mean value (\bar{X}), σ , the minimum ($x_{\min.}$) and the maximum ($x_{\max.}$), as well as the result of the research is expressed in the form of the centiles (percentiles) (P_5 , P_{50} , P_{95}), which form the basis for the definition of the dimensions of playground equipment and objects used by children in general.

Table 4 shows the level of correlation among all the 32 body measurements of children. For example, the correlation between the height (measurement A) and the weight (measurement Q) is very high ('+' correlation, (0.81), while the correlation between the length of the forearm (measurement U) and the size of the waist (measurement K) is very small, almost insignificant (0.08).

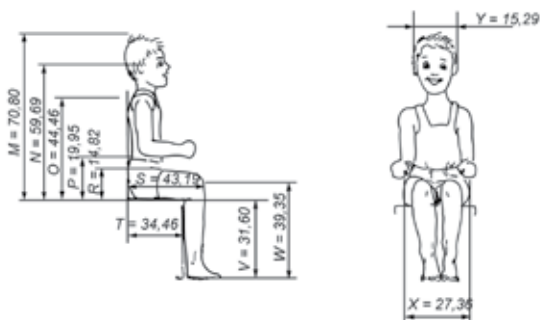
Figures 1, 2 and 3 yield very clear information regarding the static anthropometric measurements of pre-school children for the 5th, 50th and 95th percentile.

Figure 1. Static anthropometric measurements, for 95th centil (P_{95})

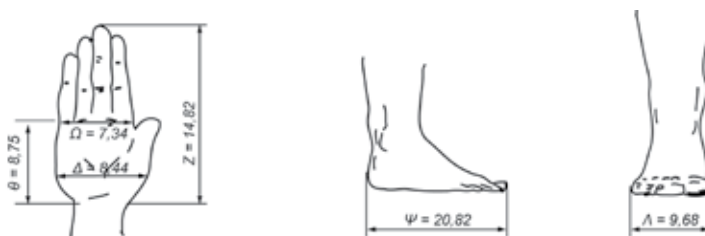
- Static anthropometric measurements of the child's body in a standing position (Longitudinal measurements in cm, weight in kg)



- Static anthropometric measurements of the child's body in a sitting position



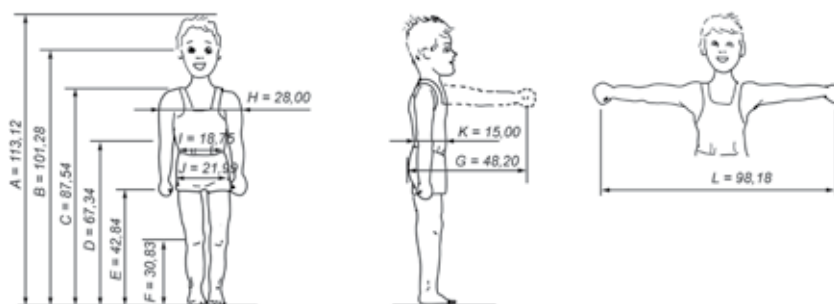
- Anthropometric measurements of the child's hand and foot



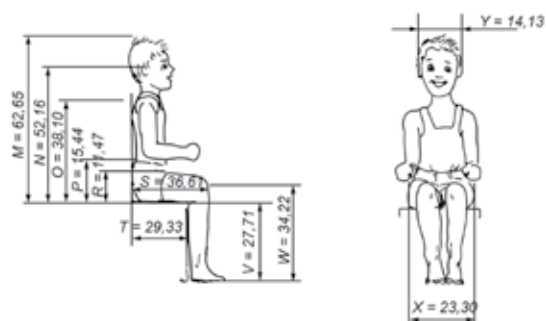
- The child's weight: $Q = 27.62$ kg
- The size of the child's shoes is: ≈ 31

Figure 2. Static anthropometric measurements, for 50th centil (P_{50})

- Static anthropometric measurements of the child body in a standing position (Longitudinal measurements in cm, weight in kg)



- Static anthropometric measurements of the child's body in a sitting position



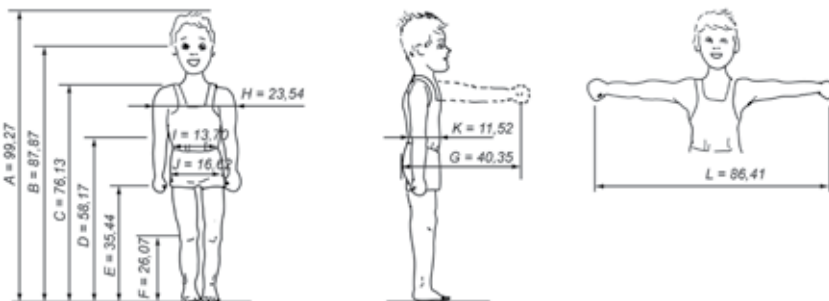
- Anthropometric measurements of the child's hand and foot



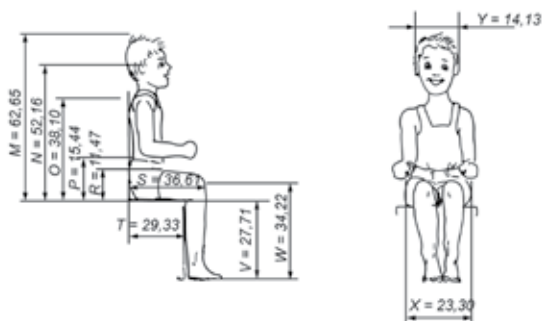
- The child's weight is: $Q = 20.48$ kg
- The size of the child's shoes is: ≈ 28.5

Figure 3. Static anthropometric measures, for 5th centil (P_5)

- Static anthropometric measurements of the child's body in a standing position (Longitudinal measurements in cm, weight in kg)



- Static anthropometric measurements of the child's body in a sitting position



- Anthropometric measurements of the child's hand and foot



- The child's weight is: $Q = 13.35$ kg
- The size of the child's shoes is: ≈ 25.5

3.2. Results of dynamic anthropometric measurements

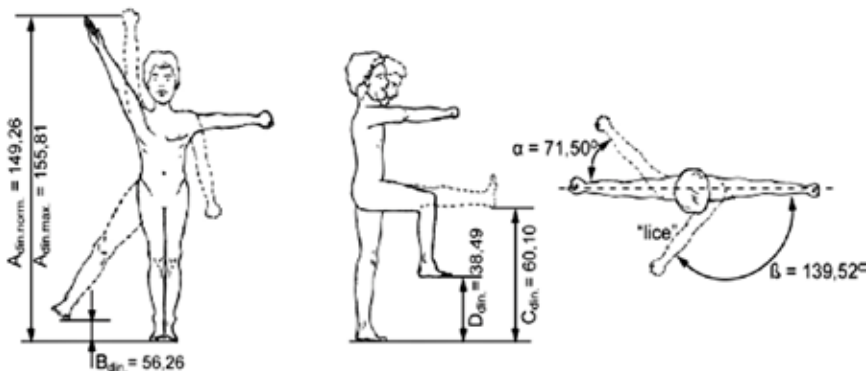
For the purposes of doing dynamic anthropometric measurements, a number of statistical data has been calculated and presented in corresponding tables ($X_{\min.}$, $X_{\max.}$, R , \bar{x} , $\bar{\Theta}$, σ^2 , σ , $\varepsilon_{\max.}$, σ_x , k_v , k_A , k_E , P_5 , P_{95} , P_{50}) (Table 5), while Table 6 shows the coefficients of the correlation among these measures. Figures 4, 5 and 6 present the dynamic anthropometric measurements of pre-school children for the 5th, 50th and 95th percentile.

Table 5. Statistical data of the dynamic anthropometric measurements of pre-school children (all three age groups, n=65 children)

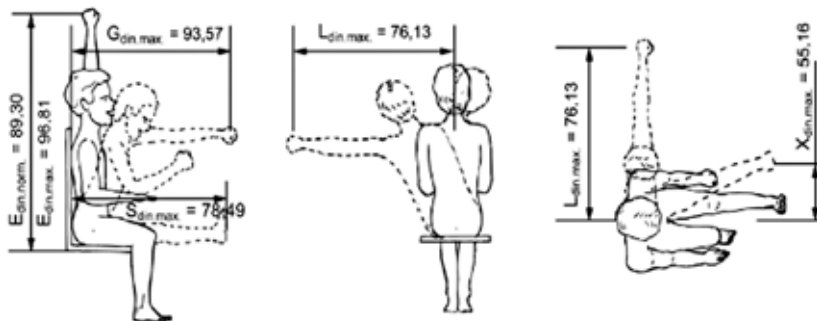
Serial number in the group	Anthropometric dynamic measurements of the child's body in a standing position (lengths are expressed in cm, angles in °)										Anthropometric dynamic measurements of the child's body in a sitting position (lengths are expressed in cm, angles in °)							Anthropometric dynamic measurements of the hand and the foot				
	Normal height of reach by hand	A _{dim.max.}	B _{dim.}	C _{dim.}	D _{dim.}	Maximum height of raising a leg bent in the knee	Maximum angle of rotating the arm (backward)	Maximum angle of rotating the arm (forwards)	E _{dim.max.}	F _{dim.max.}	Normal height of reach by hand	E _{dim.max.}	F _{dim.max.}	Maximum height of reach by hand	C _{dim.}	Maxi. lateral reach by hand	L _{dim.}	S _{dim.}	Max. forward reach of foot, leg outstretched	X _{dim.}	Maximum lateral reach by foot	Maximum diameter of bar, for hand-grip
1. $\sum X_i$	8437.50	8866.00	2325.00	2750.00	1875.00	3080.00	7630.00	5007.50	5449.50	4968.00	4087.00	4385.50	2708.00	250.20	3585.00							
2. X_{min}	111.00	117.00	18.00	16.00	16.00	30.00	65.00	64.00	70.00	58.00	43.00	53.00	28.00	35.00								
3. X_{max}	159.00	168.00	63.00	78.00	43.00	90.00	150.00	95.00	104.00	106.00	83.00	88.00	58.00	85.00								
4. R	48.00	51.00	45.00	62.00	27.00	60.00	85.00	31.00	34.00	48.00	40.00	35.00	30.00	50.00								
5. \bar{x}	129.81	136.40	35.77	42.31	28.85	47.38	117.38	77.04	83.84	76.43	62.88	67.47	41.66	55.15								
6. θ	10.15	10.06	10.39	8.07	4.80	10.69	10.00	6.16	6.71	8.60	6.40	5.54	7.36	11.11								
7. σ^2	140.69	140.15	156.18	117.66	34.58	216.24	182.21	55.86	62.58	109.26	65.31	45.12	67.76	168.75								
8. σ	11.86	11.84	12.50	10.85	5.88	14.70	13.50	7.47	7.91	10.45	8.08	6.72	8.23	12.99								
9. ϵ_{max}	29.19	31.60	27.23	35.69	14.15	42.62	32.62	17.96	20.16	29.57	20.12	20.53	16.34	29.85								
10. σ_x	1.47	1.47	1.55	1.35	0.73	1.82	1.67	0.93	0.98	1.30	1.00	0.83	1.02	1.61								
11. k_v	0.09	0.09	0.35	0.26	0.20	0.31	0.11	0.10	0.09	0.14	0.13	0.10	0.20	0.24								
12. k_A	0.40	0.46	0.53	0.34	0.35	1.41	-0.77	0.62	0.54	0.42	0.12	0.46	0.19	0.70								
13. k_E	-1.38	-1.05	-1.21	-2.82	-1.35	-1.48	-2.58	-1.08	-1.13	-1.47	-2.30	-1.03	-2.00	-1.73								
14. P_5	110.36	116.99	15.27	24.52	19.20	23.27	95.25	64.78	70.87	59.29	49.62	56.45	28.16	33.85								
15. P_{50}	129.81	136.40	35.77	42.31	28.85	47.38	117.38	77.04	83.84	76.43	62.88	67.47	41.66	55.15								
16. P_{95}	149.26	155.81	56.26	60.10	38.49	71.50	139.52	89.30	96.81	93.57	76.13	78.49	55.16	76.46								

Figure 4. Dynamic anthropometric measurements of reach and rotation angles for 95th centil (P₉₅)

- Dynamic anthropometric measurements of the child's reach in the standing position of the body



- Dynamic anthropometric measurements of the child's reach in the sitting position of the body

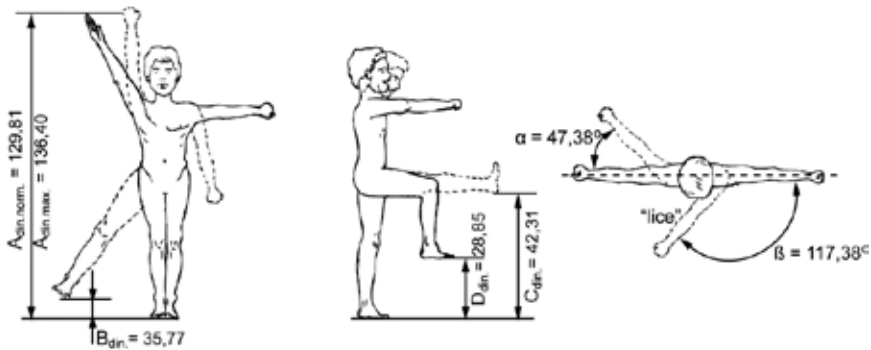


- Dynamic anthropometric measurements of the child's hand and foot

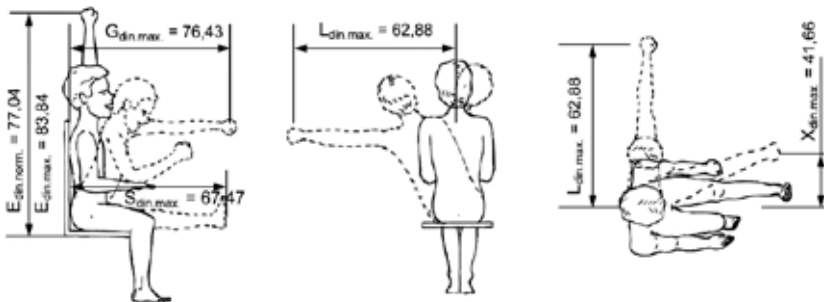


Figure 5. Dynamic anthropometric measurements of reach and rotation angles for 50th centil (P₅₀)

- Dynamic anthropometric measurements of the child's reach in the standing position of the body



- Dynamic anthropometric measurements of the child's reach in the sitting position of the body

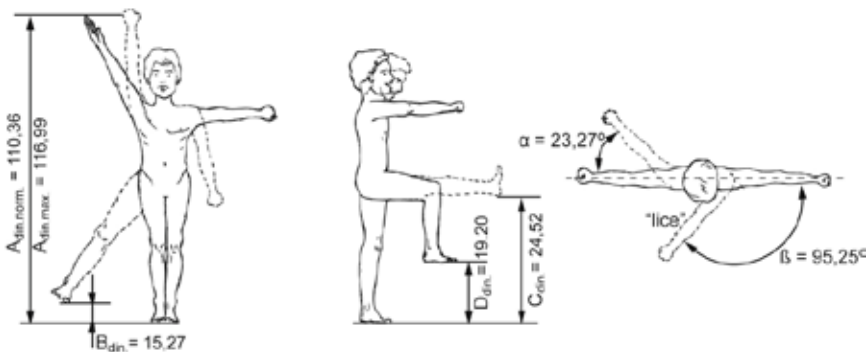


- Dynamic anthropometric measurements of the child's hand and foot

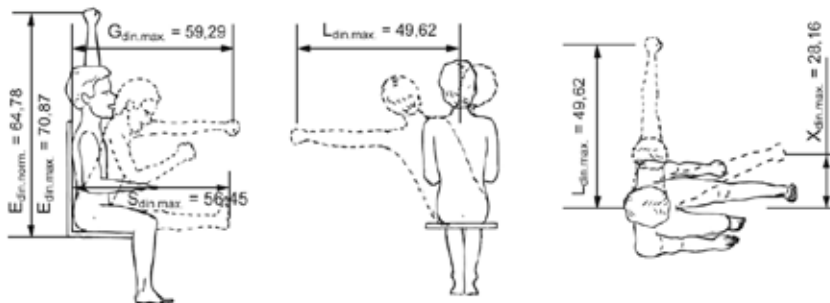


Figure 6. Dynamic anthropometric measurements of reach and rotation angles for 5th centil (P₅)

- Dynamic anthropometric measurements of the child's reach in the standing position of the body



- Dynamic anthropometric measurements of the child's reach in the sitting position of the body



- Dynamic anthropometric measurements of the child's hand and foot:



4. Conclusion

Anthropometric static and dynamic measurements of pre-school children obtained by the method of direct measurement presented in this paper are useful in many different ways:

- For the first time in Serbia, such measurements were used to define anthropometric measurements of pre-school children, and this very fact emphasises the significance of this research.
- The ergonomic design of the elements of playground equipment is based on the direct measurement of static and dynamic anthropometric measurements of pre-school children.
- These playgrounds possess all the prerequisites to satisfy users (children, their parents and educators), while the safety and health of the children playing with ergonomically designed equipment is improved at the same time.
- The static and dynamic anthropometric measurements presented in this paper can also be used by medical institutions that monitor the growth and development of pre-school children.
- This research can be extended to other parts of Serbia, creating an opportunity for the Standardisation Institute to initiate introduction of standards for children's clothes, footwear, toys and similar items.

Dr. Savko Jekić, dr. Miroljub Grozdanović, dr. Dragan Golubović, dr. Evica Stojiljković

Načrtovanje ergonomsko oblikovanega pohištva za otroke

Igrača je pomemben vzgojno-izobraževalni pripomoček. O velikem pomenu igrače za psiho-fizični razvoj otroka lahko navedemo misel slavnega raziskovalca E. Seguenta, da se otroci ne morejo iz knjig naučiti tistega, kar jim lahko nudijo igrače... Če poveste, s kakšnimi igračami se danes igrajo vaši otroci, je mogoče napovedati, kakšni ljudje bodo postali jutri.

Ni druge stvari na svetu, ki bi bila tako privlačna za otroke in bi tako izpolnila njihov čustveni svet, kot ga lahko igrača. Z njeno pomočjo otroci razvijajo svoje čute in mišice, učijo se družabnosti. Igrače prispevajo k razvoju inteligence in pomagajo pri učenju. Razvijajo ustvarjalnega duha pri otrocih in prispevajo k razvoju komunikacijskih veščin.

Sodobne igrače morajo biti ergonomsko zasnovane, da se prilagodijo obliki otroške roke, telesnim dimenzijam otroka (višini, teži), prilagojene morajo biti njegovi trenutni razvojni stopnji, kar se mora odražati v njihovi velikosti in zahtevnosti, tako da se otrok lahko z njimi igra po svojih zamislih in brez tveganja, pri tem pa se mora toliko potruditi, da bo to pozitivno učinkovalo na njegov intelektualni razvoj.

Ergonomsko oblikovano pohištvo za otroke zajema dve glavni področji: prilagajanje opreme (pohištva za otroke) in okolja (igrišč, prostorov, športnih dvoran) otrokom (njihovemu odraščanju).

V Srbiji še vedno niso izdelani nacionalni antropometrični standardi, ker je bilo treba organizirati in izvajati meritve na velikem številu vzorcev, jih spremljati več let (najmanj dve desetletji in več), kar pa zahteva velika finančna sredstva. Za svoje potrebe so bili proizvajalci pohištva za otroke prisiljeni uporabiti tuje antropometrične standarde, ki pa jih je bilo treba prilagoditi, saj zaradi antropometričnih razlik niso vedno neposredno uporabni.

Glede na to, da v Srbiji doslej še niso izvajali nobenih nacionalnih antropometričnih meritev prebivalstva (niti predšolskih otrok), to delo zdaj predstavlja edini veljavni dokument te vrste. Namen tega prispevka je predstaviti rezultate statičnih in dinamičnih antropometričnih meritev dimenzij predšolskih otrok iz osrednje Srbije.

Statične in dinamične antropometrične meritve predšolskih otrok smo izvajali v vrtcu Poletarac v Čačku. Meritve so izvedene na vzorcu 65-ih otrok, in sicer: mlajših (17), srednjih (22) in starejših – predšolskih otrok (26). Rezultati zahtevanih parametrov so predstavljeni v obliki tabele.

Za statične antropometrične meritve je bilo uporabljenih: 12 izmer v stoječem, 11 v sedečem položaju, 7 izmer roke, noge in glave, ki skupaj s težo in številko čevljev otroka tvori seznam 32-ih podatkov. Za dinamične antropometrične meritve telesa otrok je izbranih 15 izmer, in sicer 7 v stoječem, 6 v sedečem položaju in 2 izmeri rok in nog (stopal).

Pri načrtovanju pohištva za otroke statične ergonomsko-antropometrične izmere predšolskih otrok lahko zadoščajo, vendar so zelo pomembne tudi dinamične. Usklajevanje izmer pohištva za otroke in celotnega delovnega mesta, tj. prostora za igranje otrok (otroška igrišča, igralnice), s statičnimi in dinamičnimi antropometričnimi izmerami otrok lahko močno izboljšajo varnost, funkcionalnost, udobje, pa tudi zadovoljstvo uporabnikov: otrok, njihovih staršev in vzgojiteljev.

V tabeli smo prikazali najpomembnejše statične in dinamične izmere otrok, ki so nujno potrebne za ergonomsko oblikovanje pohištva za otroke, otroških igrišč in varnostne cone okoli pohištva za otroke. Izračunali smo tudi potrebne korelacijske koeficiente med 32-imi izmerami otroškega telesa.

Varnost otrok pri uporabi pohištva je odvisna predvsem od inženirskega znanja in izkušenj pri izbiri materialov, pa tudi od preračuna dimenzij prečnega prereza nosilnih in veznih elementov (konstrukcijske celote). Pri uporabi teh antropometričnih rezultatov in znanja iz uporabne umetnosti in psihologije je v celoti zagotovljeno zadovoljstvo in varnost otrok – uporabnikov tega pohištva med igro in po njej.

Antropometrične statične in dinamične izmere predšolskih otrok, dobljene z neposrednimi meritvami, o katerih poročamo, so pomembne, ker:

- *so bile v Srbiji prvič izvedene antropometrične meritve in opravljena statistična analiza rezultatov;*

- *so oblikovalci opreme za otroke na osnovi teh podatkov lahko načrtovali otroško pohoštvo, ki bo zagotovo zadovoljuje uporabnike (otroke, njihove starše in vzgojitelje) in močno izboljšuje varnost in zdravje otrok med igro na ergonomsko oblikovanem pohoštvu in opremi;*
- *dobljene rezultate antropometrije predšolskih otrok lahko uporabljajo tudi medicinske ustanove za spremljanje rasti in razvoja otrok v predšolskem obdobju;*
- *rezultate te študije lahko uporablja tudi inštitut za standardizacijo pri uvajanju standardov za otroško opremo, namenjeno otrokom določene starosti.*

REFERENCES

1. Centers for Disease Control and Prevention (CDC24/7). (2009). About BMI for Children and Teens. Retrieved on 10/10/2009 from www.cdc.gov/bmi/childrens_bmi/about_children_bmi.html.
2. Eljkonin, D. (1981). Psihologija dečije igre. Beograd: Izdavački zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. EN 1176-1. (2008). Playground equipment and surfacing. Part 1: General safety requirements and test methods.
4. EN 1176-10. (2008). Playground equipment and surfacing. Part 10: Additional specific safety requirements and test methods for fully enclosed equipments.
5. EN 1176-11. (2008). Playground equipment and surfacing. Part 11: Additional specific safety requirements and test methods for spatial network.
6. EN 1176-2. (2008). Playground equipment and surfacing. Part 2: Additional specific safety requirements and test methods for swings.
7. EN 1176-6. (2008). Playground equipment and surfacing. Part 6: Guidance on installation inspection, maintenance and operation.
8. Grozdanović, M. (1999). Ergonomsko projektovanje delatnosti čoveka operatora. Niš: Univerzitet u Nišu.
9. Grozdanović, M. (2003). Ergonomsko projektovanje centara za kontrolu i upravljanje automatizovanim sistemima. Monografija. Niš: Izdavačka jedinica Univerziteta u Nišu.
10. Jekić, S. (2011). Optimizacija ergonomskih uslova dečijeg mobilijara prema kriterijumu kvaliteta. Doktorska disertacija. Čačak: Univerzitet u Kragujevcu, Tehnički fakultet u Čačku.
11. Jekić, S., Golubović, D. (2006a). Anthropometrical (static) measures, with statistical analysis of measures of children of pre-school age. Proceedings of RaDMI 2006: 6th International Conference Research and Development in Mechanical Industry. Budva, Montenegro. University of Kragujevac: Faculty of Mechanical Engineering of Kraljevo, High Technical Mechanical School of Trstenik, str. 550-558.
12. Jekić, S., Golubović, D. (2006b). Istorijski razvoj dečijih igraćaka – mobilijara. Zbornik radova sa konferencije TOS: Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji, Čačak: Univerzitet u Kragujevcu, Tehnički fakultet u Čačku, str. 89-101.
13. Jekić, S., Golubović, D. (2009). Dynamic (kinematic) anthropometric measurements of reach by hand and foot (i.e. range of reach) of pre-school children, obtained by direct measuring. Proceedings of 49th Anniversary of the Faculty of Technical Sciences "Machine design". Novi Sad: Faculty of Technical Sciences, ADEKO, str. 307-318.
14. Kamenov, E. (1983). Intelektualno vaspitanje kroz igru. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Sarajevo: OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

15. Kamenov, E. (1997). Metodika II deo. Metodička uputstva za model B. Osnova programa pedagoškog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije.
16. Klarin, M., Cvijanović, J. (2005). Inženjerska ergonomija. Beograd: Mašinski fakultet, Ekonomski institut.
17. McDowell, A. M., Fryar, D. C., Ogden, L. C., Flegal, M. K. (2008). Anthropometric Reference Data for Children and Adults: United States, 2003–2006. Retrieved on 5/15/2009 from www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr010.pdf
18. Motmans R. (2005). Body dimensions of the Belgian population DINBelg 2005. Ergonomie RC, Leuven © 2005-2006. Retrieved on 10/21/2007 from www.dinbelg.be/anthropometry.htm
19. Simić, D. (1991). Ergonomija- portret jedne nauke. Saopštenje (XII-100) sa skupa: Motorna vozila – Motori. Kragujevac: Mašinski fakultet, MVM – saopštenja, str. 7-62.
20. TU Delft (2009a). Dataset “Dutch children”. Retrieved on 3/5/2010 from <http://dined.io.tudelft.nl/en,kima1993>
21. TU Delft (2009b). DINED 2003. Retrieved on 3/9/2010 from www.dined.io.tudelft.nl
22. Кръстева, Ј. (2008). Морфо-функционални промени на децата От предучилишна възраст. Научни трудове на Русенския Университет. том 47 серия 5.4. Retrieved on 8/7/2009 from World Wide Web <http://conf.ru.acad.bg/bg/docs/cp/5.4/5.4-47.pdf>

Dr. Savko Jekić (1955), Mech. Engineering ASA-CO d.o.o. Company.

Address: Stara pruga bb, 32212 Preljina, Čačak, Serbia; Phone: (+381) 063 622 343

E-mail: asa_co@open.telekom.rs

Dr. Miroljub Grozdanović (1947), full professor at the University of Niš, the Faculty of Occupational Safety in Niš.

Address: Čarnojevića 10a, 18000 Niš, Serbia; Phone: (+381) 063 406 248

E-mail: miroljub.grozdanovic@znrfaq.ni.ac.rs

Dr. Dragan Golubović (1947), full professor at the University of Kragujevac, the Technical Faculty in Čačak.

Address: Svetog Save 65, 32000 Čačak, Serbia; Phone: (+381) 063 827 52 24

E-mail: golubd@jfc.kg.ac.rs

Dr. Evica Stojiljković (1976), assistant professor at the University of Niš, the Faculty of Occupational Safety in Niš.

Address: Čarnojevića 10a, 18000 Niš, Serbia; Phone: (+381) 069 148 70 31

E-mail: evica.stojiljkovic@znrfaq.ni.ac.rs

Učni poligoni za krepitev izkustvenega izobraževanja za trajnostno prihodnost

Strokovni članek

UDK 502.131.1:159.953.5

KLJUČNE BESEDE: trajnostni razvoj, ekoremediacije, učilnica v naravi, lokalna skupnost

POVZETEK – V zadnjih dveh letih je bilo v Sloveniji vzpostavljenih več učnih poligonov, njihov namen je omogočiti šolam, da lahko strokovno vodeno in inovativno izvajajo aktivnosti, ki jih zgolj v razredu ne bi mogle. Gre za terenska dela, naravoslovne dneve, prakse, medpredmetno povezovanje in projektne dneve. Učni poligoni so v različnih delih Slovenije vezani na aktualno okoljsko problematiko. Občine so podprle koncept sodelovanja lokalne skupnosti pri delovanju učnih poligonov, kar omogoča neposredno sodelovanje šol z lokalnimi skupnostmi. V prispevku so prikazani vsebinski poudarki učnih poligonov v Sloveniji in aktivnosti, ki potekajo na njih. Posebno pozornost smo namenili raziskavi aktivnih oblik učenja in raziskovanja, ki jih uporabljamo pri izvajanju pouka v naravi. Ugotovili smo, da ima vzajemen odnos med obiskovalci učnih poligonov ter domačini, ki živijo v neposredni bližini, velik vpliv na razumevanje pomena tradicionalnega znanja, medgeneracijskih vezi in da mlade veliko bolj, kot smo bili pričarani prej, zanimata naravna in kulturna dediščina ter da želijo znati tudi sami ustvarjati rešitve.

Professional paper

UDC 502.131.1:159.953.5

KEYWORDS: sustainable development, ecoremediation, nature's classroom, local communities

ABSTRACT – Several educational polygons have been established in Slovenia in the last two years. Their purpose is to enable schools to implement open-air activities in an innovative manner and with professional assistance. These are fieldwork, natural science days, work experience, intersubject connections and project days. The educational polygons in different parts of Slovenia are associated with urgent environmental issues. Municipalities have shown willingness to support the concept of the participation of local communities in the operation of educational polygons, which enables direct cooperation of schools and local communities. The paper discusses thematic emphases of the educational polygons in Slovenia and the activities that take place there. Special attention is paid to the analysis of active forms of education and research which are used in classes in nature. We have established that the reciprocal relationship between the visitors of the educational polygons and the local inhabitants who live in the immediate vicinity has a significant impact on understanding the meaning of traditional knowledge and the formation of intergenerational bonds. Young people are much more interested in natural and cultural heritage than we have expected, and they want to contribute to the creation of solutions by themselves.

1. Uvod

Potrebe v družbi in EU strategije (lizbonska, Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj UNECE, Strategija EU za trajnostni razvoj in Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj) podpirajo celovito izobraževanje za doseg ciljev

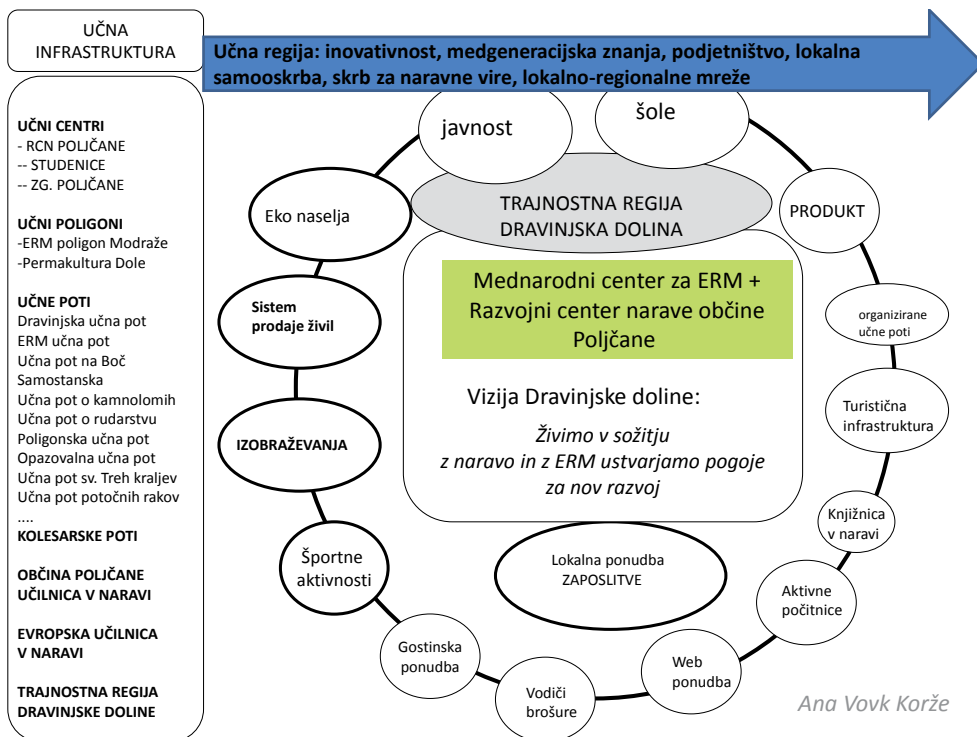
trajnostnega razvoja in sodelovanje z lokalno skupnostjo (Potočnik, 2008). Znanje, pridobljeno v sistemu aktivnega in izkustvenega izobraževanja, je bolj trajno in kvalitetnejše (Likon in sod., 2011).

To so bili pomembni vzvodi tudi za Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ), da je leta 2010 podprlo projekt vzpostavitve učnih poligonov v Sloveniji s ciljem, da se predvsem mladim, pa tudi za vseživljenjsko izobraževanje, zagotovi celovit pristop v raziskovanju, učenju in poučevanju v naravi. Namreč le tako je možno izvajati interdisciplinarni, medpredmetni in raziskovalni pristop, projektno delo in druge dejavnosti, vezane na timsko delo in lokalno okolje.

V Sloveniji sta dva učna poligona končana, to sta v občini Poljčane (Učni poligon za samooskrbo in Učni poligon za ekoremediacije). Delno vzpostavljeni so Učni poligon za stoječe vode v Sv. Trojici, Učni poligon za podtalnico v Miklavžu ter Učno okolje ob reki Dragonji za naravne ekoremediacije. V izgradnji pa so Učna točka za rastlinsko čistilno napravo na Dobrni, Učni poligon za ekoremediacije Grm Novo mesto ter Učna točka za varovanje prsti v Rakičanu. Dodatno je v Učilnico v naravi, ki povezuje navedene učne poligone in učne točke, vključenih več učnih poti (samo v občini Poljčane jih je 13), kolesarske poti in opazovalnice. Največ dejavnosti poteka na dveh učnih poligonih v občini Poljčane, to je na Učnem poligonu za ekoremediacije in Učnem poligonu za samooskrbo. Sistemsko je občina Poljčane pristopila k povezavi učne infrastrukture v učilnico v naravi, kjer strokovno vodenje opravlja Mednarodni center za ekoremediacije iz Filozofske fakultete Maribor, organizacijska dela pa Razvojni center narave, ki je bil ustanovljen za izvajanje izobraževanja v naravi.

Po Kolbu je namreč izkustveno učenje le tisto, ki je v neposrednem stiku z realnostjo, ki jo proučujemo (Kokot in sod., 2011). Aktivnost učencev pomeni aktiviranje vseh njihovih zmožnosti, torej spoznavnih, čustvenih in telesnih (Marentič Požarnik, 1987). S projektom vzpostavitve učnih poligonov za izkustveno izobraževanje za trajnostni razvoj se je tudi v Sloveniji začel viden premik k doseganju ciljev vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR). Mnoge šole so prav s pomočjo izkustvenega in celovitega izobraževanja na učnih poligonih razvile svoje nove aktivnosti in se preusmerile v sodelovanje z lokalnim okoljem, kar jim prinaša dodatne prednosti (izdelava učnih poti za občine, sodelovanje šol pri projektih občin, vključitev šol v aktivnosti univerze). Z izkustvenim izobraževanjem želimo doseči, da bi mladi v osnovni in še zlasti v srednji šoli pridobili poleg znanja tudi veščine, da bodo sposobni preživeti v 21. stoletju, ki je zaznamovano s pomanjkanjem virov energije, pomanjkanjem in onesnaženostjo vode, pomanjkanjem in kvaliteto hrane ter z velikimi socialnimi razlikami v družbi, ki so rezultat nepravilne razdelitve kapitala tako na regionalni kot globalni ravni (Plut, 2002).

Slika 1: Učilnica v naravi v občini Poljčane



2. Metodologija

2.1. Razumevanje trajnostne dimenzije v izobraževanju s pomočjo učnih poligonov

Zadnje desetletje je v izobraževanju prisoten model izobraževanja za trajnostni razvoj, ki temelji na poudarjanju nujnosti zavedanja omejitve porabe naravnih virov. Leta 2005 se je namreč pričelo desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj pod okriljem OZN. To desetletje zahteva nove pristope v izobraževanju, daje možnosti soočanja z novimi izzivi in spodbuja približevanje trajnostnemu razvoju v aplikativnem smislu. Zato smo na učnih poligonih izpostavili naslednje aktualne prioritete (povezava z učnim načrtom Okolje in trajnostni razvoj, Zupan 2008):

- Ohranitev obdelovalnih zemljišč – zemljišč primerne kakovosti.
- Gospodarski razvoj – na temelju lokalnih virov in znanja.
- Ohranjanje pokrajinske in biotske raznovrstnosti – različni varstvenimi ukrepi prostorske politike na zavarovanih in izven zavarovanih območij.

- Zmanjšanje zračnih emisij v prekomerno onesnaženih naselij in uporaba naravnih sistemov za zdravje ljudi.
- Zmanjšanje obremenjevanja prsti in vegetacije – zmanjševanje onesnaženosti ozračja in sanacija degradiranih zemljišč z ekoremediacijami.
- Zmanjšanje hrupa – prilagoditev dejavnosti prostoru.
- Zmanjšanje obremenjevanja okolja s komunalnimi odpadki – prednostna sanacija komunalnih odlagališč z največjimi negativnimi vplivi na okolje.
- Izboljšanje in ohranjanje kakovosti vodnih virov (črpališč pitne vode, najbolj onesnaženih vodnih tokov in drugih prekomerno onesnaženih vodnih virov) – prednostno čiščenje odpadnih vod na območju najbolj onesnaženih in občutljivih vodnih virov, zaščita regionalno pomembnih virov oskrbe s pitno vodo z ukrepi prostorske politike, prepoved oziroma omejitev uporabe mineralnih gnojil in zaščitnih sredstev v vodovarstvenih pasovih.

Razumevanje trajnostnega razvoja zahteva prvenstveno, da razumemo njegove dimenzije (Vovk Korže, 2010):

- *okoljska dimenzija* trajnostnega razvoja se ne nanaša samo na porabo virov (energija, voda, minerali), onesnaževanje (zrak, voda, tla) ter zmanjševanje odpadkov, temveč tudi na transport, hrano (ekološko pridelana), uporabo in način oskrbe zemljišč, kratke in zelene oskrbovalne verige;
- *gospodarska dimenzija* se izkazuje skozi finančni vidik (zmanjšanje stroškov, pridobivanje sredstev za raziskave in razvoj), trženje in upravljanje, zeleno javno naročanje (proizvodov z najmanjšimi vplivi na okolje), ki vsebuje na primer tudi obvezen delež ekoloških živil v javni prehrani študentov in zaposlenih;
- *socialna dimenzija* vključuje izobraževanje, sodelovanje s skupnostjo, spodbuja okoljsko zavest in vrednote. Omogoča tudi razvijanje in spoštovanje etičnih vrednot, zagotavlja solidarnost in družbeno kohezivnost;
- *etična dimenzija* vsebuje soodvisnosti in primerne celovitosti na njeni osnovi ter lastnosti, omenjene v opombi pod črto prej. Dimenzije trajnosti niso ločeni stebri, ampak so vgrajene ena v drugo, najširša je okoljska dimenzija, ki pogojuje in vključuje družbeno, le-ta pa gospodarsko, vsem pa so skupno izhodišče etične vrednote. Prav tako je zelo pomembna komunikacija in zadovoljstvo vseh akterjev v procesu delovanja.

2.2. Predstavitev Učnega poligona za ekoremediacije in Učnega poligona za samooskrbo

Učni poligoni za ekoremediacije v Modražah s svojo pestrostjo naravnih in antropogenih ekosistemov ponuja mnoge možnosti izobraževanja na prostem. Obsega 5 ha površin, 3 ha je opremljenih za učne namene. Na učnem poligonu so vzpostavljena številna učna okolja za razumevanje ekoremediacij. Te so sistemsko podprte in temeljijo na zakonitostih delovanja narave. Uporabljajo jih za površine, kjer je pri-

sojna degradacija (za sanacijo) in predvsem na zavarovanih območjih (za varovanje). Ekoremediacije se zato vse bolj uveljavljajo v vsakodnevem življenju za čiščenje vode, varovanje prsti, preprečevanje širjenja prašnih delcev, erozije, akumulaciji sedimentov in nasploh za izboljšanje kvalitete življenja (Vovk Korže, Vrhovšek, 2006).

Učni poligon za ekoremediacije temelji na inovativno zasnovanih pristopih, ki udeležencem omogočajo lastno izkušnjo in razumevanje s pomočjo lastne aktivnosti. Vzpostavljena so naslednja učna okolja:

- območja z naravnimi ekoremediacijami (mlaka, potok, iglasti in listnati gozd, suhi in mokrotni travnik, gozdni rob in druge, skupaj 19 učnih okolij),
- ekosistemske tehnologije kot grajena učna okolja (rastlinska čistilna naprava, drenažni jarek, čistilni bazen, vegetacijski pas in druge, skupaj 8 učnih okolij),
- modeli za globinsko razumevanje procesov v naravi (za procese v vodi: čiščenje podtalnice s koreninami, procesi v mlaki, v rastlinski čistilni napravi, skupaj 5 modelov),
- druga učna okolja, kot so soba za eksperimente, opazovalnica za živali, paša za živali, opazovalnica vodomca, stoječe knjige ob profilih prsti, učna točka za odpadke, za stik z zemljo, prostor za druženje in piknik in druge, skupaj 16 učnih okolij).

Učni poligon za samooskrbo temelji na upoštevanju principov permakulture in ekovasi. Na njem je postavljena jurta (mobilno nomadsko bivališče), kjer se lahko tudi prenoči. Poligon je zasajen z avtohtonimi rastlinskimi vrstami, in sicer kostanji, orehi in sadnim drevjem. Celoten princip temelji na upoštevanju omejenih naravnih virov ter racionalni rabi prostora. Prikazane so naslednje zasaditve: travniški sadovnjak, gozdni vrt, njiva z mešano zasaditvijo, sadno-zelenjavni vrt in gozdni vrt. Na poligonu je tudi njiva ter območje naravnega nasledstva. Kot elementi trajnostnega načina življenja so prikazani sončni kolektor za ogrevanje vode, fotonapetostni moduli za električno energijo, zbiralnik deževnice, rastlinska čistilna naprava za čiščenje izvirske vode in zajetje izvirske vode. Živa zgradba z vrbami, ograja z jagodičevjem, privetna zaščita in vodni element z zasaditvijo pa krajinsko in ekosistemsko obogatijo prostor.

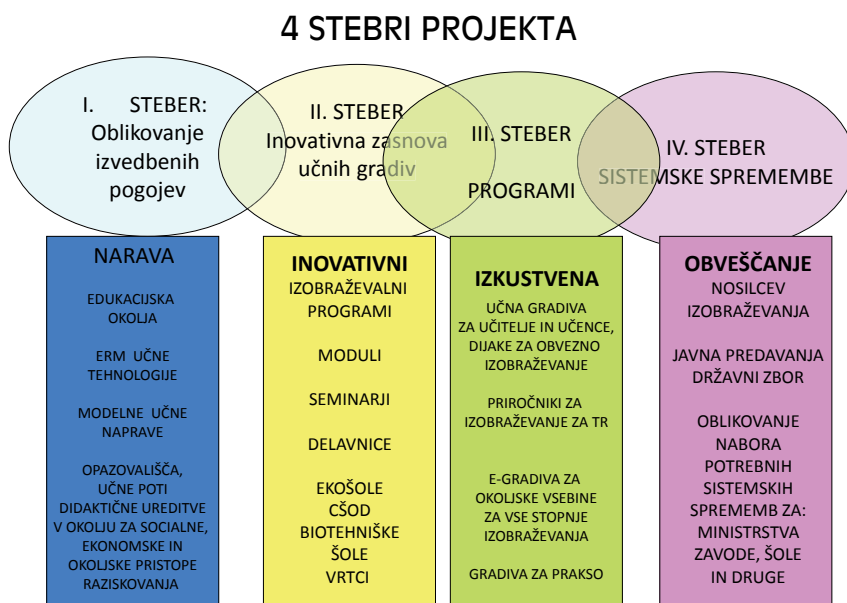
Izobraževanje na učnih poligonih temelji na naslednjih učnih pristopih:

- *akcijsko učenje*: učenci in dijaki izvajajo konkretna dejanja in aktivnosti, kar razvija njihove sposobnosti za samostojno aktivnost/delovanje ter trajnostne spremembe v kratkem in dolgoročnem obdobju,
- *kritično mišljenje*: pri sprejemanju informacij z namenom razumevanja lastnih obstoječih vrednot, zanimanj in znanja,
- *kvaliteta dela*: poudarek je na dovršenih načrtovanih in izvedbah v praksi,
- *interdisciplinarni pristop*: z medpredmetnim povezovanjem rešujejo raziskovalna vprašanja,

- *multidisciplinaren pristop*: okoljske vsebine predstavljamo z različnimi zornimi koti preostalih predmetnih področij, kot so biologija, kemija, fizika, zgodovina, vključno za potrebe predšolskega izobraževanja,
- *problemski pristop*: učencem zastavljamo problemske situacije, v okviru katerih razvijajo spretnosti in veščine za reševanje življenjsko aktualnih problemov na učnih poligonih,
- *procesno orientiran pristop*: učenje je kot proces, kjer bolj kot vsebini dajemo poudarek aktivnostim, dinamiki in udeležencem v procesu učenja,
- *reševanje problemov*: učne vsebine doživljajo učenci v kontekstu realnih problemov ali primerov na učnih poligonih,
- *projektno delo*: tovrstna oblika dela ima osrednjo vlogo v VITR; mladi se naučijo spretnosti in večin delovanja v skupini, medsebojnega dogovarjanja in načrtovanja,
- *izkustveno učenje*: učenje v naravi, na prostem, v pokrajini, pri čemer učni proces prevzema obliko kompleksne in strukturirane “delavnice”.

Temeljni namen celotnega koncepta Učilnice v naravi je razvijati in krepiti sposobnost posameznikov pri prepoznavanju in razumevanja procesov, ki potekajo v naravi in okolju, ter na podlagi tega oblikovati vizije in več alternativnih predlogov za reševanje številnih okoljskih problemov, za sprejemanje ocen in odločitev v prid trajnostnega razvoja, kar pa so tudi ključna načela strategije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

Slika 2: Učni poligoni temeljijo na štirih stebrih



Poleg dveh učnih poligonov v občini Poljčane (Učni poligon za ekoremediacije in Učni poligon za samooskrbo) tudi preostali učni poligoni usposablajo mlade za spremljanje, analiziranje in kritično vrednotenje posledic, ki jih prinaša znanstveno-tehnološki razvoj. Zavedamo se, da je treba iskanje alternativnih rešitev in da so problemi vse bolj kompleksni. V tem smislu smo zasnovali učne poligone, da pomagajo pri razkrivanju in reševanju številnih okoljskih vprašanj, za katere ni ene same rešitve, tovrstna znanja pa nujno potrebuje tudi gospodarstvo.

3. Pomen izobraževanja na učnih poligonih

Z dejavnostmi na učnih poligonih pridobijo udeleženci sposobnosti in zmožnosti učinkovitega preprečevanja in razreševanja težav in konfliktov ter se usposobijo za preudarno presojo, za zavedanje razlogov za neko dejavnost, za sprejemanje odločitev, za večjo zmožnost sklepanja in kritične presoje in se dejavno vključujejo v okoljsko pomembne akcije. Pridobljena znanja, izkušnje ter učni procesi, ki jih izvajajo na učnem poligonu v Poljčanah, prenašajo v svoje lokalno okolje ter na podlagi izkušenj s poligonov identificirajo okoljske probleme svojega lokalnega okolja ter zaznajo za njih najti rešitve.

Neposredna izkušnja v naravi ima svojo nenadomestljivo doživljajsko vrednost že sama po sebi, saj celovito in čustveno prevzame učeče. V kombinaciji z različnimi opazovalnimi nalogami (tematske učne poti), igrami na prostem, športnimi dejavnostmi (pohodništvo, taborništvo, tek) pogloblja doživljanje in pozitiven odnos do narave, na kar se lahko navežejo tudi razni spoznavni cilji.

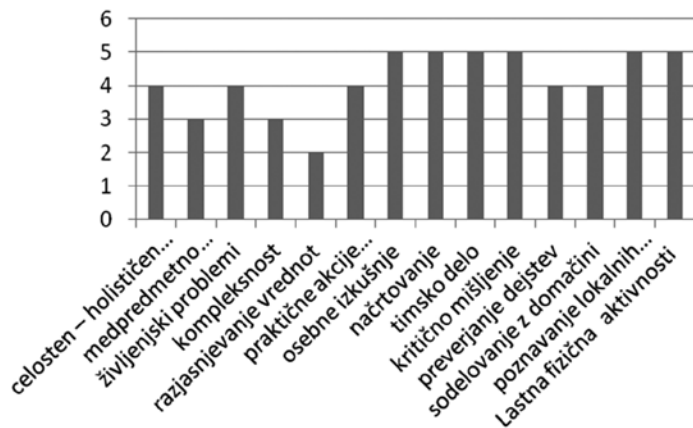
Zaradi človekove neposredne povezanosti z okoljem je pomembno, da mladim in starejšim pokažemo, kako z okoljem, v katerem živimo, ravnati in nanj čim manj negativno vplivati. Z sonaravnim usmerjanjem in izobraževanjem za trajnostni razvoj poskušamo v občini Poljčane prikazati proces učenja v okolju, s poudarkom na inovativnosti, trajnosti in sonaravnosti.

Izkustveno učenje pomaga razvijati lastnosti, ki jih bodo ljudje potrebovali v prihodnosti, in sicer: sposobnost prilagajanja novim okoliščinam, osebna avtonomija, občutljivost do sebe in drugih, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celovitega dojetja, sinteze, zmožnost najdenja v nepredvidljivih, kompleksnih socialnih situacijah (Marentič Požarnik, 1987).

S pogostejšim apliciranjem izkustvenega učenja v razrede želimo omogočiti otrokom in bodočim upravljalcem sveta boljše življenje v prihodnosti in lažje ter predvsem kvalitetnejše učenje, ki bi nadomestilo faktografsko, frontalno usmerjeno izobraževanje. Z sonaravnim upravljanjem in izobraževanjem ustvarjamo okolje, v katerem bomo našo naravo lahko ohranili lepo in kvalitetno tudi za prihodnje rodove.

Pri analizi pristopov, ki so pogosto uporabljeni na učnih poligonih, izstopajo praktične akcije, načrtovanje, timsko delo, kritično razmišljanje, poznavanje lokalnih specifičnosti in lastna fizična aktivnost.

Slika 3: Najbolj pogosto uporabljeni pristopi izobraževanja na učnih poligonih (1–nikoli, 2–redko, 3–pogosto, 4–zelo pogosto, 5–vedno)



Za učenje v naravi potrebujemo drugačne pristope kot v razredu. Namreč učenci so ves čas v stiku z lokalnim okoljem, dotakne se jih narava, kulturna dediščina in tradicija. Motiviranost za delo je visoka, velik je tudi interes po ustvarjanju rezultatov, kar ocenjujemo kot zelo koristno. Na učnih poligonih pridobijo učenci in dijaki neposredne izkušnje z vodo, prstmi, rastlinami in živalmi, raziskujejo v delovnih skupinah in skupaj razmišljajo. Menimo, da je treba skrbeti za izkustveno učenje, saj prinaša trajnejše rezultate dela.

4. Sklep

Spremljanje izobraževanja na učnih poligonih nam odpira povsem novo dimenzijo priložnosti, ki jo imamo v šolstvu. Mladi izredno kvalitetno načrtujejo dejavnosti, želijo delati v skupinah, poskušajo uporabiti različna znanja in veščine ter si prizadevajo za kvalitetne rezultate. V letu 2011 je učne poligone obiskalo preko 5.000 udeležencev in skupna ugotovitev je, da mladi nujno potrebujejo naravo in delo. Zgolj uporaba računalnika in knjig ni dovolj. Namreč šele aktivna vključenost v reševanje določenega problema ali izvajanje izbrane aktivnosti motivira mlade in jim poveča odgovornost za opravljeno delo. Z obiskom učnih poti in učnih točk smo ugotovili, da mlade zanima naravna in kulturna dediščina in da, če imajo priložnost, se jih le-ta dotakne, razvijejo interes po aktivnem sodelovanju.

Predvsem je izobraževanje na učnih poligonih primerno za učence z učnimi težavami in tudi za tiste, ki so nadpovprečno nadarjeni. Ker Slovenija nujno potrebuje kvalitetno izobražene mlade, je pred nami velika priložnost, da jim omogočimo izobraževanje ob konkretnih aktivnostih. Predvsem zato, ker je način dela na učnih poligonih povezan s projektnim delom, ki ima določen čas, obseg dela in potrebne rezultate. Menimo, da bi se mladi raje učili in da bi bili bolj zadovoljni, če bi bili vključeni v ustvarjanje rezultatov. Nenazadnje jih to čaka v življenju in prav je, da se čim prej usposobijo za reševanje tudi najzahtevnejših problemov, ki jih je žal iz leta v leto več. Učni poligoni so zagotovo izdelana pot do tovrstnega znanja in veščin.

Ana Vovk Korže, Ph.D.

Educational polygons for enhancing experiential education for a sustainable future

The paper puts thematic emphasis on the educational polygons in Slovenia and the activities that take place there. Special attention is paid to the analysis of active forms of education and research that are used in classes which take place in nature. We have established that the reciprocal relationship between the visitors of the educational polygons and the local inhabitants who live in the immediate vicinity has a significant impact on understanding the meaning of traditional knowledge and the formation of intergenerational bonds. Young people are much more interested in natural and cultural heritage than we have expected, and they want to contribute to the creation of solutions by themselves. This is the reason for creating conditions in which at least part of the classes can take place outside of the usual school environment.

In 2010, the Slovene Ministry of Education and Sport (MES) supported the project of establishing educational polygons in Slovenia, with the objective of providing especially young people (without the exclusion of lifelong education) with a holistic approach in research, teaching and learning in nature. This is the only way we can perform interdisciplinary, intersubject and research-oriented project work as well as other activities associated with teamwork and the local environment. There are two finished educational polygons in Slovenia, both situated in the municipality of Poljčane: the Educational polygon for self-sufficient supply and the Educational polygon for ecoremediation. The Educational polygon for standing waters in Sveta Trojica, the Educational polygon for groundwater in Miklavž and the Educational environment for natural ecoremediation by the river Dragonja have as yet been only partially established. In addition, the Educational point for constructed wetlands in Dobrna, the Educational polygon for ecoremediation Grm Novo mesto and the Educational point for soil protection in Rakičan are also under construction. Nature's Classroom, which links the above mentioned educational points, includes several educational paths (the municipality of Poljčane alone features 13 educational paths), cycle tracks and observation points. The majority of activities

take place at the two educational polygons in the municipality of Poljčane, i.e. in the settlement Modraže, where the emphasis is placed on ecoremediation and self-sufficient supply. The municipality of Poljčane has systemically approached the transformation of the educational infrastructure into a classroom in nature, whose professional management is carried out by the International Centre for Ecoremediation at the Faculty of Arts of the University of Maribor; while the organisational work is undertaken by the Nature Development Centre, which was founded for the purposes of educational tourism.

Educational polygons represent a response to the demand for new approaches in education, as they provide an opportunity for facing new challenges and encouraging sustainable development in applicative terms. This led us to highlighting the following urgent problems at the educational polygons:

- Preservation of arable land – land of proper quality.
- Economic development – on the basis of local resources and knowledge.
- Preservation of landscape and biotic diversity – various protective measures of spatial policy inside and outside the protected areas.
- Reduction in gas emissions in excessively polluted settlements and use of natural systems for improving people's health.
- Reduction in the burdening of soil and vegetation – reduction in atmosphere pollution and restoration of degraded land with ecoremediation.
- Reduction in noise – the adjustment of activities to space.
- Reduction in the burdening of the environment with municipal waste – priority restoration of municipal landfills that exert the greatest negative impact on the environment and reduction.
- Improvement and preservation of water resources quality (potable water supply zones, the most polluted watercourses and other excessively polluted water resources) – priority treatment of waste water in the areas of the most polluted and vulnerable water resources, protection of regionally important resources of potable water supply with spatial policy measures, bans and restrictions on the use of nutrient fertilisers, and means of protection in water protection belts.

The educational polygons for ecoremediation in Modraže provide numerous possibilities for open-air education with their natural and anthropogenic ecosystems. They cover 5 ha of area, and 3 ha are designed for educational purposes. The educational polygon has set up numerous educational environments for understanding ecoremediation. Ecoremediation, which is based on the laws of how nature operates, is used above all in protected areas (for protection) and in the areas where degradation is present (for restoration). Ecoremediation is thus becoming an established everyday practice for cleaning water, protecting soil, preventing the spreading of dust particles and erosion, accumulating sediments and improving life quality in general. The educational polygon for ecoremediation is based on innovative approaches which enable participants to create their own experience and understanding on the basis of their own activity.

The educational polygon for self-sufficient supply in the settlement of Dole is based on compliance with the principles of permaculture and ecovillage. The educational polygon features a yurt (a mobile nomadic dwelling), where it is also possible to stay overnight. The polygon is grown over with autochthonous plant species, namely chestnut, walnut and fruit trees. The whole principle is based on considering limited natural resources and rational spatial use. The following plantations are shown: a meadow orchard, a forest garden, a field with mixed plants, and a fruit and vegetable garden. There is also a field and an area of natural succession. The elements of a sustainable way of living that are shown are: a solar collector for heating water, photovoltaic modules for electrical energy, a rainwater tank, a constructed wetland for the treatment of spring water and a spring water reservoir. A living building with willows, a fence with berries, a windward shield and an element of water with plants all serve to enrich the space in terms of landscape and ecosystem. Thus, the basic aim of the entire concept of Nature's Classroom is to develop and strengthen the capacity of individuals to recognise and understand processes that take place in nature and the environment, form visions and alternative suggestions for solving numerous environmental problems, and make assessments and decisions in favour of sustainable development, which are also the key principles of the education for sustainable development strategy.

By taking part in the activities at the educational polygons, participants gain capabilities and aptitudes that are necessary for the effective prevention and solution of problems and conflicts. They are trained to make inferences and prudent judgements, be aware of the reasons for their activities and be critical in their thinking, as well as learn how to get engaged in environmentally significant action. The gathered knowledge, experience and educational processes implemented at the educational polygon in Poljčane can be integrated into their local environment. On the basis of the experience gained at the polygon, the participants learn to recognise environmental problems of their local environment and seek appropriate solutions. When carrying out different activities, they rely on their newly gained understanding, which gives them an insight into where they can access particular key facts, statistical data, analyses and legislative framework.

In analysing the activities at the educational polygons, we have determined that learning in nature in cooperation with the local community requires the planning of work and that the emphasis should be put on active forms of work, in which children love to participate. We have established that what is essential for education in nature, and with the help of the local community, is making connections as well as familiarity with the specifics of the local environment and the traditional practices of the locals. It is these very approaches, which are not utilised enough, that could significantly upgrade current knowledge.

LITERATURA

1. Kokot, M., Križan, J., Vovk Korže, A., Globovnik, N. (2011). Ecoremediation educational polygons in Slovenia as good examples of experiential learning of geography. Literacy information and computer education journal, Sep. 2011, vol. 2, issue 3, str. 481–490.

2. Likon, B., Asuta, T., Benčič Rihtaršič, T., Vovk Korže, A. (2011). Educational partnerships as a way towards quality education for sustainable development and a way towards sustainable society: the case of Slovenia. *Canadian social science*, 2011, vol. 7, no. 5, str. 79–89.
3. Plut, D. (2002). *Okoljevarstveni vidiki prostorskega razvoja Slovenije*. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana, str. 292.
4. Potočnik, P. (2008). *Izkustveno učenje pri pouku geografije v gimnaziji: diplomsko delo*. Ljubljana, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, 131 str.
5. Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
6. Vovk Korže, A. (2010). *Trajnostna zasnova Regionalnih agend 21*. Filozofska fakulteta Ljubljana.
7. Vovk Korže, A., Vrhovšek, D. (2006). *Ekoremediacije za učinkovito varovanje okolja*. 1. ponatis. Maribor: Inštitut za promocijo varstva okolja, 2006. 56 str.
8. Zupan A. (2008). *Posodobljen predlog za izbirni predmet okolje in trajnostni razvoj (Študij okolja)*. Zavod za šolstvo Maribor.

Dr. Ana Vovk Korže (1967), redna profesorica za področje geografije na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Lušečka vas 14, 2319 Poljčane, SI; Telefon: (+386) 051 622 766

E-mail: ana.vovk@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.