



DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

UDK 371/372
ISSN 0353-1392

2014 letnik 29

1

Izdajatelj *Published by*

- Pedagoška obzorja d.o.o. Novo mesto
- Pedagoška fakulteta Ljubljana
- Visokošolsko središče Novo mesto

Glavni in odgovorni urednik *Editor-in-Chief*

- Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial Board*

- Dr. Jana Goriup, Maribor, Slovenija
- Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvatska
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Nikola Petrov, Skopje, Makedonija
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Jasmina Starc, Novo mesto, Slovenija
- Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija
- Dr. Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Maria Wedenigg, Celovec, Avstrija

Tehnični urednik *Technical Editor*

- Boštjan Blažič

Lektor *Proofread by*

- Peter Štefancič

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)

Izdajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

The publication of the Journal is co-financed by the Public Research Agency of the Republic of Slovenia.

Naklada *Circulation*

- 400

Tisk *Printed by*

- Littera picta d.o.o. Ljubljana

VSEBINA

- | | |
|---|--|
| Dr. Tatjana Devjak,
dr. Srečko Devjak,
dr. Alenka Polak | 3 DEJAVNIKI VPLIVA NA IZBIRO PEDAGOŠKEGA
POKLICA: MOTIVI, PRIČAKOVANJA IN
PROFESIONALNI RAZVOJ |
| Dr. Milica Mitrović,
dr. Radovan Antonijević | 19 ZNANSTVENE PARADIGME KOT REFERENČNI
OKVIR ZA PREUČEVANJE OCENJEVANJA PRI
POUKU |
| Dr. Vera Života Radović | 33 DEJAVNOSTI UČENCEV MED POUKOM |
| Dr. Amalija Žakelj | 46 UČITELJI O VZROKIH UČNIH TEŽAV UČENCEV
PRI MATEMATIKI |
| Dr. Matjaž Duh | 60 RAZVIJANJE LIKOVNE APRECIACIJE S
SREDNJEŠOLCI |
| Mag. Špela Udovič,
dr. Asja Nina Kovačev,
mag. Barbara Rodica | 76 ANALIZA ESTETSKEGA PRESOJANJA
POMENSKIH DIMENZIJ OBLIK IN BARV |
| Tina Gorjanc,
dr. Janja Črčinovič Rozman | 91 PREPRIČANJA UČITELJEV O VPLIVU
GLASBE IZ RISANK NA IZBRANA PODROČJA
OTROKOVEGA RAZVOJA |
| Dr. Rudi Kotnik | 104 KOMPETENCE IN DIDAKTIKA FILOZOFIJE |
| Mag. Manica Danko,
dr. Maja Klun | 116 POVEZOVANJE STROKE IN ANGLEŠKEGA
JEZIKA V VISOKEM ŠOLSTVU |
| Dr. Slavko Cvetek | 130 PRAŽNI POJMI IN TEŽAVNO ZNANJE V
VISOKOŠOLSKEM POUČEVANJU, UČENJU IN
KURIKULUMU |
| Dr. Zdenka Petermanec,
Kristina Šrot | 143 MOŽNOSTI ZA VKLJUČEVANJE KNJIŽNIC V
PROCES VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA |
| Dr. Sonja Pečjak,
Tina Pirc | 155 SEM OPAZOVALEC MEDVRSTNIŠKEGA
NASILJA: KAJ LAHKO NAREDIM? |
| Dr. Ana Vovk Korže | 169 PREDMET PROJEKTNO DELO V ŠOLI – NA
PRIMERU SAMOOSKRBE |

CONTENTS

- | | |
|--|--|
| Tatjana Devjak, Ph.D.,
Srečko Devjak, Ph.D.,
Alenka Polak, Ph.D. | 3 FACTORS THAT AFFECT THE SELECTION OF
THE PEDAGOGICAL PROFESSION: MOTIVES,
EXPECTATIONS AND PROFESSIONAL
DEVELOPMENT |
| Milica Mitrović, Ph.D.,
Radovan Antonijević, Ph.D. | 19 SCIENTIFIC PARADIGM AS A REFERENCE
FRAME FOR THE STUDY OF ASSESSMENT IN
TEACHING |
| Vera Života Radović, Ph.D. | 33 STUDENTS' INCIDENTAL ACTIVITY |
| Amalija Žakelj, Ph.D. | 46 TEACHERS' VIEWS ON THE CAUSES
OF PUPILS' LEARNING DIFFICULTIES IN
MATHEMATICS |
| Matjaž Duh, Ph.D. | 60 DEVELOPING ART APPRECIATION IN
SECONDARY SCHOOL STUDENTS |
| Špela Udovič, M.A.,
Asja Nina Kovačev, Ph.D.,
Barbara Rodica, M.A. | 76 AESTHETIC ASSESSMENT OF THE SEMANTIC
DIMENSIONS OF SHAPE AND COLOUR |
| Tina Gorjanc,
Janja Črčinovič Rozman, Ph.D. | 91 TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE INFLUENCE
OF CARTOON MUSIC ON SELECTED AREAS
OF CHILD DEVELOPMENT |
| Rudi Kotnik, Ph.D. | 104 COMPETENCIES AND DIDACTICS OF
PHILOSOPHY |
| Manica Danko, M.A.,
Maja Klun, Ph.D. | 116 COLLABORATION BETWEEN THE
PROFESSION AND THE ENGLISH LANGUAGE
IN HIGHER EDUCATION |
| Slavko Cvetek, Ph.D. | 130 THRESHOLD CONCEPTS AND TROUBLESOME
KNOWLEDGE IN HIGHER EDUCATION
TEACHING, LEARNING AND CURRICULUM |
| Zdenka Petermanec, Ph.D.,
Kristina Šrot | 143 POSSIBILITIES OF INCLUDING LIBRARIES IN
THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION |
| Sonja Pečjak, Ph.D.,
Tina Pirc | 155 I AM A BYSTANDER IN PEER BULLYING: WHAT
CAN I DO? |
| Ana Vovk Korže, Ph.D. | 169 THE PROJECT WORK SUBJECT AT
SCHOOL – AN EXAMPLE OF SELF
SUFFICIENCY |

Dr. Tatjana Devjak, dr. Srečko Devjak, dr. Alenka Polak

Dejavniki vpliva na izbiro pedagoškega poklica: motivi, pričakovanja in profesionalni razvoj

Znanstveni članek

UDK 331.54:37

KLJUČNE BESEDE: profesionalni razvoj, dejavniki poklicne odločitve, poklicna pričakovanja, pedagoški poklic

POVZETEK – V prispevku avtorji analizirajo dejavnike, ki so vplivali na odločitev študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani pri izbiri svojega pedagoškega poklica. Za pedagoški poklic so standardi vedno zahtevnejši, ker se od prihodnjega pedagoškega delavca zahtevajo visoka raven znanja in visoko razvite sposobnosti. Med študijem se študentje pedagoških usmeritev intenzivno profesionalno in osebnostno razvijajo. Pri študijskem procesu in praktičnem pedagoškem usposabljanju razvijajo kompetence, ki so nujne za opravljanje pedagoškega poklica. Izsledki empirične raziskave kažejo, da so se študentje za poklic v prvi vrsti odločali na podlagi tako imenovanih psiholoških dejavnikov, kar je z vidika poslanstva pedagoškega poklica razveseljivo. Med študijskim procesom so na profesionalni razvoj študentov vplivale različne aktivnosti, pogrešali pa so več aplikativnosti posameznih teorij in več praktičnega pedagoškega usposabljanja. Bojijo se, da imajo za samostojno delo premalo izkušenj in premalo zaupanja v lastno znanje ter da bodo delali napake in bili premalo ustvarjalni.

Scientific paper

UDC 331.54:37

KEYWORDS: professional development, factors for professional decision, career expectations, pedagogical profession

ABSTRACT – In the paper, the authors analyse the factors that influenced the decision of the students of the Faculty of Education, University of Ljubljana, in the choice of their pedagogical profession. For the teaching profession, which is subject to the professionalisation, standards are becoming more complex, or to put it in other words, the future pedagogical worker requires a high level of knowledge and highly developed skills. During the academic study, students of educational direction focus intensively on professional and personal development, and they develop competences that are necessary to carry out the teaching profession. The results of the research show that students in the first instance decided on the basis of the so-called psychological factors, which is, from the perspective of the mission of the teaching profession, gratifying. During the study process, the students' professional development was influenced by activities, but they miss better application of individual theories and more practical pedagogical training. Students are afraid that they have too little experience for independent work, they lack confidence in their own skills, they are afraid of making mistakes and not being creative.

1. Uvod

Vsak izmed nas je bil v situaciji, ko se je odločal, kaj bi v življenju želel postati in kaj delati, kateri poklic bi rad opravljal. Na to pomembno življenjsko odločitev vsakega izmed nas so vplivali različni dejavniki oziroma motivi. Nekateri imajo večji, spet drugi manjši vpliv. Za pedagoški poklic velja, da je vedno bolj profesionaliziran. Od prihodnjega pedagoškega delavca se zahteva visoka raven znanja in visoko razvite

sposobnosti. Med študijem se študentje pedagoških usmeritev intenzivno profesionalno in osebnostno razvijajo, pri študijskem procesu in praktičnem pedagoškem usposabljanju razvijajo kompetence, ki so nujne za opravljanje pedagoškega poklica.

Namen prispevka je predstaviti motive, ki so prispevali k izbiri študija študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani na študijskih programih Predšolska vzgoja, Socialna pedagogika ter Specialna in rehabilitacijska pedagogika. Analizirali smo dejavnike, ki po mnenju študentov prevladujejo pri izbiri poklica, raziskali, ali po mnenju študentov študijski proces podpira njihov profesionalni in osebnostni razvoj, ter ugotavljali, kakšna pričakovanja imajo glede svoje poklicne in profesionalne poti po koncu študija.

2. Teoretična izhodišča: poklicna orientacija, dejavniki poklicne odločitve in profesionalni razvoj pedagoških delavcev

Na izbiro študija in poklica vplivajo različni dejavniki oziroma motivi. Z. Rapušek (2009) navaja, da na posameznikovo izbiro poklica vplivajo njegov učni uspeh, prijatelji, starši, zanimivost področja oziroma poklica in priporočila tistih, ki študijski program že obiskujejo. Posameznikova poklicna pot je proces rasti in učenja od otroštva naprej. Posameznikova kariera pa je le del te poti, ki jo posameznik prehodi med aktivnim udejstvovanjem v delovnih procesih, meni P. Javrh (2008). Proces poklicne orientacije je po Hozjanu (2010) nov koncept na področju posameznikovega sistematičnega razvoja. Muršak (2008) opredeljuje "poklicno orientacijo" (angl. *vocational orientation*) kot informiranje in izobraževanje, ki naj posamezniku omogočita temeljito presojo o njegovi življenjski odločitvi za nadaljnje šolanje in vplivata na odločitev za poklic. S socialno-ekonomskega vidika ima poklicna orientacija dolgoročne vplive. Z. Repanšek (2009) navaja, da s pomočjo poklicne orientacije zmanjšamo osip v izobraževanju, število napačnih odločitev za izobraževanje in zaposlovanje, izboljšamo pa tudi usposobljenost delovne sile.

Čeprav je poklicna orientacija področje, ki se mu v zadnjem času posveča veliko pozornosti, pa koncept poklicne orientacije ni nov. A. Špiclin (2005) navaja, da se vsak posameznik vsaj enkrat (mnogi tudi večkrat) odloča o poklicu, ki ga bo opravljal v svojem življenju. Prav zaradi pomembnosti in teže te odločitve so se v preteklosti z njo ukvarjali psihologi, sociologi, ekonomisti in psihiatri ter pri tem oblikovali številne interdisciplinarne teorije s področja poklica.

Psihološke (ali notranje) teorije poudarjajo, da je glavni dejavnik pri izbiri poklica posameznik, ki svobodno izbira svoj poklic ter s tem tudi svojo profesionalno in karierno pot. Ta se sam zavestno odloča in presodi, kateri poklic bo zanj najprimernejši. Po B. Brančič (1986) vse psihološke teorije temeljijo na skupni predpostavki, to je da posameznik svobodno izbira svoj poklic in da v določeni meri lahko vpliva na svojo profesionalno prihodnost. Posameznikova poklicna odločitev ni spontan pojav in

psihološke teorije predpostavljajo, da je odvisna od posameznikova značaja. Čeprav se, kot ugotavlja Hozjan (2010, str. 12), "vsak posameznik odloča o svojem poklicu prostovoljno, pa nanj vplivajo njegove osebne želje, motivi in sposobnosti. Zavedati se moramo dejstva, da se sposobnosti ne oblikujejo v tako imenovanem vakuumu, ampak v točno določenem sociokulturnem okolju. To se pogosto pojavlja kot kritika psiholoških metod za razumevanje poklicne orientacije". Med psihološke teorije spadajo:

- teorija lastnosti in zahtev,
- teorije Ginzberga, Ginzburga, Axelrada in Herme,
- teorija Anne Roe,
- teorija Johna L. Hollanda,
- teorija Donalda E. Supra,
- teorije socialnega učenja in
- Hoopackova eklektična teorija (po Brančič, 1986; Lapajne, 1997 in Špiclin, 2005).

Nepsihološke (ali zunanje) teorije po B. Brančič (1986) poudarjajo, da so glavni dejavniki poklicne odločitve v posameznikovem okolju. Predstavniki teh teorij, kamor sodijo teorija naključij, ekonomske teorije in sociološke teorije, posameznikovih individualnih lastnosti, kot so sposobnosti, zmožnosti, motivi, interesi, vrednote in druge osebnostne lastnosti, ne upoštevajo kot dejavnikov pri izbiri poklica. Teorija naključij je ena najbolj razširjenih in laičnih razlag o tem, kako si posameznik izbira poklic – odločitev za poklic kot posledica nekih naključnih okoliščin in dogodkov, v katerih se posameznik znajde med odločitvijo. Najvidnejši predstavniki te teorije so Miller, Form in Caplow (prav tam). Predstavniki ekonomskih teorij so ekonomisti, ki trdijo, da se posameznik raje odloča za določen poklic na podlagi predvidenega zaslužka. Njegova višina pa je odvisna od ponudbe in povpraševanja na trgu delovne sile. Najvidnejša predstavnika te teorije sta po besedah B. Brančič (1986) H. F. Clark in L. G. Thomas. Predstavniki socialne teorije Miller, Form, Caplow in Hallingshead zagovarjajo tezo, da sta posameznikova družbena pripadnost in njegov socialni položaj (status) v družbi glavna dejavnika izbire poklica (prav tam). N. Trunk Širca in E. Krč (2010) med notranje dejavnike izbire poklica prištevata: osebno inteligenco, sposobnosti, zmožnosti, nadarjenost, potrebe, interese in vrednote. Med zunanje dejavnike izbire poklica prištevata vpliv šole, družine, vrstnikov in medijev ter potrebe trga delovne sile, stanje v gospodarstvu in stanje v družbi.

Profesionalna pot študentov pedagoških smeri se običajno začne z dodiplomskim študijem. Posameznikov profesionalni razvoj pa se začne z intenzivnim grajenjem znanja (kognitivnih struktur) na različnih področjih znotraj različnih študijskih predmetov ob doživljanju različnih metod in oblik dela, na primer predavanj, seminarjev in vaj, nadgrajuje pa se predvsem s spreminjanjem njegovega načina razmišljanja o pedagoških temah, težavah in o profesionalnih dilemah. Učiteljevo profesionalnost Muršak (2002) opredeljuje kot celoten spekter kompetenc, ki so značilne ali potrebne na nekem poklicnem področju. Na učiteljevo profesionalnost vplivajo učiteljeva zavezanost k osebni rasti in učenju, profesionalna avtonomija na temelju etičnosti dela, dina-

mično pojmovanje učenja, sposobnost delovanja in povezovanja z drugimi subjekti idr. (Kalin, 1999). V današnjem času se od posameznikov pričakuje, "da bodo pripravljeni za učenje in osmišljanje množice informacij, da bodo sposobni bolj avtonomnega, strpnjšega in bolj sodelujočega obnašanja, kot je bilo to v preteklosti, ter da bodo imeli hkrati sposobnost in pripravljenost hitro pridobiti nove spretnosti ter se znati prilagajati novim izzivom in situacijam" (Devjak in Polak, 2007, str. 25). Avtorici tudi zapišeta, da je profesionalni razvoj učiteljev vseživljenjski proces, ki se začne z njihovim diplomskim izobraževanjem, se nadaljuje s podiplomskim izobraževanjem, vsi pa se gotovo profesionalno razvijajo na svoji poklicni poti v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, samoizobraževanja ter pridobivanja novih kompetenc po formalni in neformalni poti. Vendar M. Valenčič Zuljan (2012) opozarja, da ob razmejevanju pojmov poklic in profesija ter profesionalni razvoj naletimo tudi na pojma kariera in karierni razvoj. Poklicna pot predstavlja proces rasti in učenja od otroštva naprej, medtem ko je kariera le del te poti, ki jo posameznik prehodi med aktivnim udejstvovanjem v delovnih procesih. Pred sto leti se je s pojmom kariera označevalo sprejemljivo obliko karierizma in napredovanja, sčasoma pa se je izraz začel uporabljati kot zamenjava za izraz poklic, in sicer z namenom poudariti širše dimenzije, ki presegajo samo področje dela (Javrh, 2008). M. Valenčič Zuljan (2012) meni, da se postopoma pojavlja novo razumevanje procesa razvoja kariere; razvijajo se teorije, ki razlikujejo notranje in zunanje vidike kariere, pa tudi teorije, ki oboje združujejo. P. Javrh (2008) pojem kariere opredeli kot vzorec z delom povezanih izkušenj, kot proces, ki poteka v osrednjem delu posameznikove poklicne poti, ko je posameznikova prevladujoča življenjska vloga delovna vloga. Karierna orientacija pa je izraz, ki se nanaša na različne dejavnosti (informiranje, svetovanje idr.), s katerimi želijo pomagati mladim in odraslim pri spoznavanju njihovih lastnosti, možnosti za izobraževanje in zaposlovanje ter pri odločanju o kariernih ciljih in njihovem uresničevanju (Repanšek, 2009).

3. Raziskovalni problem in metodologija

Vsak posameznik se o svojem poklicu odloča na osnovi določenih dejavnikov. Ali posamezniki pripisujejo večjo težo notranjim, psihološkim ali zunanjim, nepsihološkim dejavnikom, je odvisno od vsakega posameznika posebej. V raziskavi smo želeli raziskati dejavnike, ki vplivajo na poklicno odločitev študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, in ugotoviti, katera znanja in katere spretnosti po njihovem mnenju razvijajo med svojim študijem. Prav tako nas je zanimalo, kakšna poklicna pričakovanja imajo po koncu študija in v svojem nadaljnjem profesionalnem razvoju.

Namen raziskave je bil poiskati odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kateri dejavniki vplivajo na poklicno odločitev študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani?
- Kateri dejavniki, povezani s študijskim procesom, so najbolj vplivali na profesionalni razvoj študentov?

- Kakšna pričakovanja imajo glede svojega profesionalnega razvoja po koncu študija oziroma v poznejšem poklicu?
- Ali imajo študentje pred vstopom na področje dela bojazni in katere?

Pred raziskovanjem smo si zastavili naslednje hipoteze:

- H1 – Predvidevamo, da med dejavniki, ki vplivajo na poklicno odločitev študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, prevladujejo tako imenovani notranji, psihološki dejavniki.
- H2 – Predvidevamo, da obstajajo statistično pomembne razlike med študenti 1. in 4. letnika v tem, kateri dejavniki študijskega procesa so po njihovem mnenju najbolj vplivali na njihov profesionalni razvoj.
- H3 – Predvidevamo, da se pričakovanja študentov o profesionalnem razvoju v poznejšem poklicu statistično pomembno razlikujejo glede na letnik študija.

Empirična raziskava je zasnovana na kvantitativnem pedagoškem raziskovanju. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo. Vzorec raziskovanja so sestavljali študentje 1. in 3. oziroma 4. letnika študijskih smeri predšolska vzgoja (N = 71), socialna pedagogika (N = 68) ter specialna in rehabilitacijska pedagogika (N = 65) Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. V raziskavi je skupaj sodelovalo 208 študentov, 105 iz 1. letnika in 103 iz 3. ali 4. letnika, odvisno od tega, ali študij poteka na visokem strokovnem programu (predšolska vzgoja, študij traja tri leta) ali univerzitetnem programu, na katerem 1. bolonjska stopnja traja štiri leta (študij socialne pedagogike ter specialne in rehabilitacijske pedagogike). V raziskavi je sodeloval le 1 moški. Vprašalnik je bil deloma zaprtega, deloma odprtega tipa; vključeval je tri- in štiristopenjske ocenjevalne lestvice ter štiristopenjske lestvice stališč Likertovega tipa. Anketiranje je bilo izvedeno maja 2013. Podatki so bili obdelani s pomočjo statističnih programov SPSS-X PC in Excel.

4. Rezultati in interpretacija

4.1. Dejavniki poklicne odločitve

Kot prvo smo si zastavili vprašanje, kateri dejavniki vplivajo na poklicno odločitev študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Študente smo vprašali, zakaj so si izbrali študijski program na Pedagoški fakulteti (imeli so možnost prostih odgovorov), nato pa smo jih zaprosili še, da naj izmed navedenih trditev, ki lahko opisno izražajo njihove razloge za izbran študij in s tem neposredno za poklic, izberejo dejavnik, ki ustreza njihovem mnenju, in ga ocenijo na lestvici od *ne drži* do *popolnoma drži*. Postavili smo hipotezo H1 – Predvidevamo, da med navedenimi dejavniki poklicne odločitve študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani prevladujejo notranji, to je psihološki dejavniki.

Tabela 1: Dejavniki poklicne odločitve študentov prvih (N_1) in zadnjih (N_2) letnikov študija na Pedagoški fakulteti (študijski programi: predšolska vzgoja, socialna pedagogika ter specialna in rehabilitacijska pedagogika)

Št.	Dejavnik	N_1	$\bar{x}_1$	N_2	$\bar{x}_2$	Razlika	Std_1	Std_2	t -test	α
1.	A 1	104	2,2885	103	2,3301	0,0416	1,0764	1,2158	0,26	0,795
2.	A 2	105	1,3048	103	1,3981	0,0933	0,6221	0,7839	0,95	0,343
3.	A 3	105	3,5238	103	3,4660	-0,0580	0,6947	0,6834	-0,60	0,546
4.	A 4	105	2,8095	103	2,6311	-0,1780	0,7608	0,8043	-1,64	0,102
5.	A 5	104	1,8269	103	1,9126	0,0857	0,7688	0,8530	0,76	0,449
6.	A 6	105	3,5238	103	3,4369	-0,0870	0,6807	0,6518	-0,94	0,348
7.	A 7	105	3,2952	103	3,2427	-0,0530	0,6923	0,7204	-0,54	0,593
8.	A 8	105	3,1905	102	3,2549	0,0644	0,7480	0,7404	0,62	0,534
9.	A 9	105	2,5333	103	2,3981	-0,1350	0,7604	0,8206	-1,23	0,219
10.	A 10	105	2,9524	103	2,9320	-0,0200	0,7891	0,8315	-0,18	0,857
11.	A 11	105	1,7143	103	1,5146	-0,2000	0,8849	0,8149	-1,69	0,092
12.	A 12	105	2,9619	103	2,7379	-0,2240	0,6923	0,7792	-2,19	0,030
13.	A 13	105	1,4476	103	1,5922	0,1446	0,7842	0,9334	1,21	0,228
14.	A 14	105	3,1238	103	2,7379	-0,3860	0,7807	0,8280	-3,46	0,001
15.	A 15	105	2,5524	103	2,6117	0,0593	0,9606	0,8658	0,47	0,641
16.	A 16	105	3,6667	102	3,5196	-0,1470	0,5661	0,5925	-1,82	0,069
17.	A 17	105	3,5619	103	3,5340	-0,0280	0,6190	0,5742	-0,34	0,736
18.	A 18	105	3,6667	103	3,6214	-0,0450	0,6304	0,5621	-0,55	0,585
19.	A 19	105	3,4095	103	3,3204	-0,0890	0,6750	0,7031	-0,93	0,352
20.	A 20	105	3,2095	103	3,1650	-0,0440	0,7429	0,7933	-0,42	0,677
21.	A 21	105	1,5238	103	1,8447	0,3209	0,7218	0,7891	3,06	0,003
22.	A 22	105	1,5714	103	1,3204	-0,2500	1,1168	0,8656	-1,81	0,071

Legenda: A 1: Vedno sem si želel(a) postati to, za kar študiram. A 2: Ta poklic je prisoten tudi v moji družini. A 3: Imam močno željo delati z otroki/mladino. A 4: Šolanje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani je zame izziv. A 5: Pedagoški poklic ima v naši družbi visok status. A 6: Ta poklic mi bo omogočal delovno zadovoljstvo. A 7: V tem poklicu imam dobre možnosti poklicnega razvoja. A 8: Menim, da bom tako vzgled otrokom/mladini. A 9: V tem poklicu so privlačni delovni pogoji. A 10: Zdi se mi, da sem rojen(a) za ta poklic. A 11: Moji starši so želeli, da dosežem ta poklic. A 12: Poklic mi bo omogočal dostojno preživetje. A 13: Da študiram za ta poklic, je čisto naključje. A 14: Študiram, ker želim vplivati na otroke/mladino. A 15: V tem poklicu so velike možnosti za zaposlitev. A 16: Ta poklic mi bo omogočal osebnostni razvoj. A 17: Ta poklic mi bo omogočal strokovni razvoj. A 18: Ta poklic mi bo omogočal, da sem ustvarjalen(na). A 19: Ta poklic mi bo omogočal nadaljnje izobraževanje. A 20: Ta poklic mi bo omogočal, da bom avtonomen(na). A 21: Ta študij se mi je zdel lahek in manj zahteven. A 22: Ni se mi uspelo vpisati v prvotno izbrani program.

Rezultati raziskave so pokazali, da so na poklicno odločitev študentov prvega letnika izbranih študijskih programov na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, vključenih v raziskavo, najbolj vplivali naslednji dejavniki: možnost osebnostnega razvoja (A 16); možnost strokovnega razvoja (A 17); močna želja delati z otroki/mladino (A 3); možnost doživljanja delovnega zadovoljstva (A 6); možnost nadaljnjega izobraževanja (A 19). Pri študentih zadnjega letnika so rezultati raziskave pokazali odločujoče dejavnike, ki so jih izbirali že študentje prvega letnika, le s to razliko, da so ti ocenili dejavnik možnost, da sem ustvarjalen(na) (A 18) kot najbolj odločujoč dejavnik pri izbiri poklica. Dejavnike, kot so možnost osebnostnega razvoja (A 16), možnost doživljanja delovnega zadovoljstva (A 6) in možnost nadaljnjega izobraževanja (A 19), so študentje zadnjega letnika ocenili za najpomembnejše dejavnike pri izbiri poklica. Rezultati raziskave so tudi pokazali, da so študentje v prvem in zadnjem letniku Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani trditvi, da zaznavanje študija kot lahkega in manj zahtevnega (A 21) ter da se jim ni uspelo vpisati v prvotno izbrani program (A 22), postavili na zadnji mesti. To pomeni, da so zavestno izbrali določen študijski program in da študij na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v večini primerov ni bil izbran kot nadomestni študij za drug program, na katerega se jim ni uspelo vpisati s prvo izbiro. Študentje so se torej za poklic odločali sami in ne po željah staršev. Največje razlike med aritmetičnimi sredinami so pri naslednjih trditvah: Študiram, ker želim vplivati na otroke/mladino (0,38); Ta študij se mi je zdel lahek in manj zahteven (0,32) in Poklic mi bo omogočal dostojno preživetje (0,22). Pri tretji trditvi so študentje zadnjih letnikov izražali večjo skeptičnost kot študentje prvih letnikov. Pri trditvi Ta študij se mi je zdel lahek in manj zahteven rezultati kažejo, da so študentje zadnjega letnika menili, da je študij zahtevnejši, kot so ocenili njihovi kolegi v prvem letniku. Študentje prvih letnikov so bolj prepričani kot njihovi starejši kolegi, da bodo z izbranim študijem vplivali na otroke in mladino. Študentje zadnjih letnikov morda ravno zaradi bolj poglobljenega pogleda v stroko nekoliko izgubijo samozaupanje oziroma se bojijo razkoraka med teorijo in prakso, kajti (kot bomo videli v nadaljevanju) velika večina jih meni, da je med dodiplomskim študijem premalo praktičnega usposabljanja. Pri zadnjih treh dejavnikih smo s pomočjo t-testa ugotovili tudi statistično pomembne razlike.

Na vprašanje, zakaj ste izbrali ta študijski program oziroma zaradi katerih razlogov si želite doseči poklic, za katerega se izobražujete, so imeli možnost zapisati svoje mnenje v prostih odgovorih. Te odgovore smo razvrstili in rezultati so razvidni iz tabele 2.

Rezultati kažejo, da so študentje prvih in zadnjih letnikov študija v odgovorih na odprto vprašanje zapisali, da je med najpogostejšimi razlogi za izbran študij pomoč drugim pri osebnostnem razvoju (42,3 odstotka študentov prvega letnika in 45 odstotkov študentov zadnjega letnika študija), delo z otroki in mladino oz. ljudmi (25 odstotkov v prvem letniku in 8 odstotkov v zadnjem letniku) ter delo v dinamičnem in zanimivem poklicu (nekaj več kot 10 odstotkov študentov v prvem in zadnjem letniku študija). "Navdušenje" nad delom z otroki in mladino z leti študija upada; po našem mnenju ne zato, ker so spremenili stališče, ampak zaradi zavedanja, da je delo z mladimi zelo odgovorno in zahtevno. Določeni rezultati v nadaljevanju kažejo na to, da se

študentje te odgovornosti zavedajo in bojijo, in to kljub svojemu teoretičnemu znanju. Rezultati kažejo tudi, da le redki študentje, vključeni v raziskavo, menijo, da so se po naključju vpisali na Pedagoško fakulteto; tako menijo en študent v prvem letniku in trije študentje v zadnjem letniku študija.

Tabela 2: Razlogi za izbor študijskega programa na Pedagoški fakulteti po letnikih

Št.	Kategorije	Začetek študija		Konec študija	
		<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)
1.	Delo z ljudmi	11	10,6	4	6,7
2.	Delo z otroki in mladino	14	13,5	4	6,7
3.	Pomoč drugim pri osebnostnem razvoju	44	42,3	27	45,0
4.	Osebnostna in profesionalna rast	6	5,8	7	11,7
5.	Razumeti sebe	4	3,8	0	0,0
6.	Želim delati v pedagoškem poklicu	4	3,8	6	10,0
7.	Želim delati v dinamičnem in zanimivem poklicu	11	10,6	6	10,0
8.	Nisem prišel(la) na zaželen program	9	8,7	3	5,0
9.	Po naključju	1	1,0	3	5,0
10.	Skupaj	104		60	

Predvidevali smo, da med dejavniki glede poklicne odločitve študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani prevladujejo tako imenovani notranji, psihološki dejavniki, zato hipotezo H1 potrdimo. Velika večina študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani med pomembne in odločujoče dejavnike pri zbiru poklica ni uvrstila dejavnikov naključja in ekonomskih dejavnikov, ki sodijo v tako imenovane nepsihološke ali zunanje dejavnike izbire poklica. Poklic so si izbirali sami, v ospredju pa so bili njihove potrebe, interesi in želje opravljati pedagoški poklic, delati z ljudmi, mladino in z otroki, vplivati na njihov osebnostni razvoj in hkrati razvijati samega sebe, delati po njihovem mnenju v dinamičnem in zanimivem, a hkrati zelo odgovornem poklicu.

4.2. Posameznikov profesionalni razvoj med študijem

Naslednje raziskovalno vprašanje je bilo, kateri dejavniki, povezani s študijskim procesom, so po mnenju študentov najbolj vplivali na njihov profesionalni razvoj. Znotraj raziskovalnega vprašanja smo postavili hipotezo H2 – Predvidevamo, da obstajajo statistično pomembne razlike med študenti prvega in četrtega letnika v njihovih mnenjih o tem, kateri dejavniki v študijskem procesu so najbolj vplivali na njihov profesionalni razvoj.

Tabela 3: Dejavniki, povezani s študijskim procesom in z zaznavanjem njihovega vpliva na profesionalni razvoj študentov

Št.	Dejavnik	N_1	N_2	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	Razlika	Std_1	Std_2	t -test	α
1.	Predavanja	105	103	2,90	2,67	0,23	0,69	0,76	-2,24	0,03
2.	Pisanje seminarских nalog	105	103	2,70	2,49	0,21	0,83	0,82	-1,84	0,06
3.	Laboratorijske vaje	104	102	2,94	2,99	-0,05	0,81	0,92	0,40	0,70
4.	Lastni seminarски nastopi	105	103	3,15	2,83	0,32	0,90	0,89	-2,56	0,01
5.	Seminarске predstavitve drugih	105	103	2,14	1,94	0,20	0,70	0,68	-2,11	0,03
6.	Študijska praksa	98	103	3,19	3,86	-0,67	0,37	0,98	6,47	0,00
7.	Timsko delo s kolegi na fakulteti	104	103	3,03	3,03	0,00	0,85	0,76	0,00	1,00
8.	Timsko delo z učitelji v praksi	101	103	2,81	3,16	-0,34	0,81	0,90	2,86	0,01
9.	Obiski različnih ustanov	105	103	3,10	3,32	-0,22	0,77	0,94	1,81	0,09
10.	Odnos z mentorji na fakulteti	104	103	2,70	2,90	-0,20	0,80	0,82	1,79	0,08
11.	Odnos z mentorji na praksi	97	102	2,92	3,46	-0,54	0,66	0,99	4,59	0,00
12.	Samostojni študij literature	104	103	2,88	3,12	-0,24	0,70	0,75	2,38	0,02
13.	Neposredne izkušnje z otroki	105	103	3,54	3,82	-0,27	0,44	0,70	3,38	0,00
14.	Osebnostno zorenje	104	103	3,50	3,53	-0,03	0,59	0,63	0,40	0,70

Ugotovili smo, da so študentje prvih in zadnjih letnikov študija na študijskih programih Predšolska vzgoja, Socialna pedagogika ter Specialna in rehabilitacijska pedagogika najbolj kritični do vseh tistih dejavnikov, s pomočjo katerih se v študijskem procesu najbolj neposredno vpliva na profesionalni razvoj posameznega študenta. To so naslednji dejavniki: pisanje seminarских nalog, predavanja, seminarске predstavitve drugih, lastni seminarски nastopi in laboratorijske vaje, odnos z mentorji na fakulteti. Primerjava aritmetičnih sredin kaže, da imajo študentje prvih letnikov do predavanj bolj pozitiven odnos kot študentje zadnjega letnika oziroma predavanjem pripisujejo večjo vlogo pri profesionalnem razvoju. Študentje prvih letnikov prav tako menijo, da seminarске vaje in nastopi bolj vplivajo na njihov profesionalni razvoj, kot pa ocenjujejo študentje zadnjih letnikov. Oboji so kritični do odnosa z mentorji na fakulteti oziroma odnosa mentorjev na fakulteti do njih samih. Zaupanje v mentorje na fakulteti pri študentih zadnjih letnikov nekoliko poraste, kar je z vidika študija pozitivno.

Rezultati raziskave pa tako imenovanim posrednim dejavnikom pripisujejo veliko večji pomen kot neposrednim, in sicer študentje zadnjih letnikov študija tem dejavnikom, kot so na primer študijska praksa, timsko delo, obiski različnih ustanov, odnos z mentorji na praksi, samostojni študij literature in neposredne izkušnje z otroki, pripisujejo še večji pomen kot njihovi kolegi iz prvih letnikov. Oboji pa velik pomen pri profesionalnem razvoju pripisujejo osebnostnemu zorenju.

Največje razlike med aritmetičnimi sredinami in tudi statistično pomembne razlike smo s pomočjo t-testa potrdili pri naslednjih dejavnikih: predavanja, lastni seminarski nastopi, seminarske predstavitve drugih, študijska praksa, timsko delo z učitelji na praksi in odnos z mentorji na praksi. Vse, kar je povezano s prakso, timskim delom in z odnosom z mentorji na praksi, se je v očeh študentov pokazalo kot izjemno pomembno – večji pomen pa tem dejavnikom pripisujejo študentje zadnjih letnikov študija. Oni so tudi bolj prepričani, da samostojni študij literature veliko pripomore k profesionalnemu razvoju.

Študente smo povprašali tudi, na katerih področjih so pričakovali, da jim bo dal študij več, kot so dobili. Njihove proste odgovore smo razvrstili v naslednje kategorije (tabela 4).

Tabela 4: Področja, na katerih so študentje med študijem pričakovali več, kot so dobili

Št.	Kategorije	Začetek študija		Konec študija	
		<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)
1.	Več prakse in izkušenj	23	21,9	20	18,3
2.	Več strokovnega znanja za opravljanje poklica	16	15,2	24	22,0
3.	Več strokovnega znanja za delo s starši	9	8,6	4	3,7
4.	Več organizacijskih znanj	7	6,7	3	2,8
5.	Več znanj s področja umetnosti	8	7,6	6	5,5
6.	Več znanj s področja komunikacije	0	0,0	4	3,7
7.	Več uporabnih znanj in veščin	10	9,5	24	22,0
8.	Več povezave med teorijo in prakso	22	21,0	15	13,8
9.	Več obiskov zunanjih ustanov	3	2,9	1	0,9
10.	Več timskega dela	3	2,9	3	2,8
11.	Zahtevnejši študij	2	1,9	5	4,6
12.	Dobila več kot pričakovala	2	1,9	0	0,0

Študentje so med prostimi odgovori zapisali, da si želijo več prakse in izkušenj, strokovnega znanja za opravljanje poklica, več povezave med teorijo in prakso; študentje zadnjih letnikov so dodali še več uporabnih znanj in veščin za opravljanje poklica.

Hipotezo H2, s katero smo predvidevali, da obstajajo razlike med študenti prvega in četrtega letnika, o tem, kateri dejavniki so najbolj vplivali na njihov profesionalni razvoj v študijskem procesu, smo potrdili pri šestih od trinajstih dejavnikih. Menimo, da moramo na podlagi predstavljenih rezultatov na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani opraviti temeljit razmislek o kakovosti študija in izvajanja določenih študijskih oblik, predvsem pa opraviti določene premike od tako imenovanih neposrednih

k posrednim dejavnikom v izvajanju študijskega procesa, ki po mnenju študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani v večji meri vplivajo na profesionalni razvoj. To ugotovitev bomo podkrepili z rezultati, ki smo jih dobili ob analizi tretjega raziskovalnega vprašanja.

4.3. Posameznikov profesionalni razvoj v poznejšem opravljanju poklica

Zanimalo nas je tudi, kakšna pričakovanja imajo študentje glede svojega profesionalnega razvoja po koncu študija oziroma v poznejšem poklicu. Postavili smo hipotezo H3 – Predvidevamo, da se pričakovanja študentov glede profesionalnega razvoja v poznejšem poklicu statistično pomembno razlikujejo glede na letnik študija.

Ugotovitve raziskave na omenjeno raziskovalno vprašanje bomo interpretirali tudi z vidika psiholoških (notranjih) in nepsiholoških (zunanjih) teorij pri izbiri poklica, to je, ali je glavni dejavnik pri izbiri poklica posameznik ali pa so dejavniki v okolju, v katerem živi posameznik.

Rezultati raziskave so prikazali celoten spekter notranjih dejavnikov, povezanih s pričakovanji glede profesionalnega razvoja in opravljanja poklica, za katerega se študentje usposabljaajo. Med študenti prvega letnika izstopajo učenje iz lastnih napak, učenje iz lastnih izkušenj, možnost vseživljenjskega učenja, možnost pozitivno vplivati na druge in možnost učinkovitega timskega dela. Med študenti zadnjega letnika študija pa so med najbolj izraženimi pričakovanji možnost vseživljenjskega učenja, učenje iz lastnih napak, učenje iz lastnih izkušenj, možnost sodelovalnega učenja in učenje iz izkušenj sodelavcev. Med študenti, vključenimi v raziskavo, pa ekonomsko obarvana pričakovanja oziroma dejavniki, kot so: napredovanje v višje plačne razrede in nazive ter dober osebni dohodek, niso ključnega pomena niti pri izbiri poklica niti na področju pričakovanj glede profesionalnega razvoja. S pomočjo t-testa smo statistično pomembne razlike ugotovili le pri dveh od 17 različnih pričakovanj, in sicer pri pričakovanju pozitivnega vplivanja na druge ter pričakovanju udeležbe na posvetih in konferencah. Predvidevali smo, da se pričakovanja študentov glede profesionalnega razvoja v poznejšem poklicu razlikujejo glede na letnik študija. Rezultati raziskave hipoteze H3 niso potrdili. Razlike se, kot smo zapisali, kažejo le pri dveh dejavnikih.

Zanimalo nas je tudi, ali imajo študentje določene bojazni pred vstopom na področje dela in katere. Glede na rezultate raziskave, ki smo jih opisali v poglavjih Posameznikov profesionalni razvoj med študijem in Posameznikov profesionalni razvoj med opravljanjem poklica, lahko ugotovimo, da se študentje, vključeni v raziskavo, bojijo, da imajo za samostojno delo premalo izkušenj, premalo zaupanja v lastno znanje, da se bojijo, da bodo delali napake in bili pri delu premalo ustvarjalni. Študijskim oblikam dela, kot so: predavanja, seminarske in laboratorijske vaje, seminarske predstavitve drugih, ne pripisujejo ključnega pomena pri profesionalnem razvoju, tudi dejavnik odnos z mentorji na fakulteti, ki je eden ključnih pri pridobivanju kompetenc pedagoškega poklica, je bil kot dejavnik vpliva zelo nizko ocenjen.

Tabela 5: Pričakovanja glede profesionalnega razvoja po koncu študija oz. v poznejšem poklicu

<i>Št.</i>	<i>Trditev</i>	N_1	$\bar{x}_1$	N_2	$\bar{x}_2$	<i>Razlika</i>	Std_1	Std_2	<i>t-test</i>	α
1.	Možnost biti iniciativen(na)	105	3,10	103	3,05	-0,05	0,658	0,691	-0,50	0,619
2.	Možnost strokovnega delovanja	105	3,45	103	3,34	-0,11	0,620	0,680	-1,19	0,234
3.	Možnost ustvarjalnega delovanja	105	3,40	103	3,33	-0,07	0,674	0,706	-0,73	0,466
4.	Možnost učinkovitega timskega dela	105	3,46	103	3,35	-0,11	0,636	0,637	-1,22	0,224
5.	Možnost pozitivno vplivati na druge	105	3,63	103	3,45	-0,18	0,486	0,622	-2,35	0,020
6.	Možnost sodelovalnega učenja	105	3,25	103	3,27	0,02	0,676	0,717	0,25	0,802
7.	Učenje iz lastnih izkušenj	105	3,62	103	3,66	0,04	0,611	0,570	0,50	0,616
8.	Učenje iz izkušenj sodelavcev	105	3,17	103	3,36	0,19	0,765	0,684	1,87	0,063
9.	Učenje iz svojih napak	105	3,66	103	3,65	-0,01	0,602	0,606	-0,08	0,937
10.	Samoizobraževanje s prebiranjem literature	105	3,08	103	3,25	0,18	0,829	0,763	1,60	0,112
11.	Udeležba na konferencah in posvetih	105	3,03	103	3,30	0,27	0,740	0,712	2,71	0,007
12.	Udeležba na strokovnih izobraževanjih	105	3,19	103	3,37	0,18	0,708	0,700	1,83	0,069
13.	Možnost vseživljenjskega učenja	105	3,62	103	3,64	0,02	0,561	0,592	0,27	0,786
14.	Možnost vnašanja novosti v pedagoško prakso	104	3,33	102	3,23	-0,10	0,841	0,770	-0,90	0,367
15.	Dober osebni dohodek	105	2,66	103	2,66	0,00	0,853	0,847	0,03	0,979
16.	Napredovanje v višje plačne razrede	105	2,50	103	2,58	0,09	0,856	0,924	0,71	0,481
17.	Napredovanje v višje nazive	105	2,68	103	2,56	-0,12	0,90	0,93	-0,96	0,33

V prostih odgovorih so zapisali, da si želijo več praktičnega pedagoškega usposabljanja, povezovanja teorije s prakso, strokovnega znanja za opravljanje poklica ter več uporabnih znanj in veščin. Le dve študentki sta zapisali, da sta dobili več, kot sta pričakovali, dve sta pogrešali zahtevnejši študij z več izzivi. Kako študente in študentke usposobiti in opolnomočiti, da bodo verjeli v lastno znanje, pridobljeno med študijem, in v svoje sposobnosti, razvite med študijem, pa je eno izmed področij, ki mu bo treba v prihodnosti posvetiti dodatno pozornost.

5. Sklep

Namen članka je bil predstaviti motive, ki so prispevali k izbiri študija študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani na študijskih programih Predšolska vzgoja, Socialna pedagogika ter Specialna in rehabilitacijska pedagogika. Nekateri dejavniki imajo večji, drugi pa manjši vpliv. Pri izbiri poklica lahko prevladujejo tako imenovane nepsihološke teorije ali notranji dejavniki, ki predpostavljajo, da so glavni dejavniki poklicne odločitve v posameznikovem okolju, ali pa tako imenovane psihološke teorije, ki v ospredje postavljajo posameznika. Pri teh se posameznik sam zavestno odloča in presodi, kateri poklic bo zanj najprimernejši.

Rezultati empirične raziskave so razkrili celoten spekter notranjih dejavnikov pa tudi pričakovanj glede profesionalnega razvoja in opravljanja poklica, za katerega so se študentje usposobili. Pričakujejo, da jim bo poklic omogočal osebnostni in strokovni razvoj, delovno zadovoljstvo, delo z mladino in otroki ter nadaljnji profesionalni razvoj. Ugotovili smo, da so se študentje za poklic odločali sami, ne pa po željah staršev. Pri izbiri jih niso vodili nepsihološki, zunanji, ekonomski ali izključno sociološki dejavniki. Rezultati raziskave tudi kažejo, da se študentje, vključeni v raziskavo, bojijo, da imajo za samostojno delo premalo izkušenj in zaupanja v lastno znanje; bojijo se, da bodo delali napake in bili premalo ustvarjalni. Neposrednim študijskim oblikam dela, ki so ključnega pomena pri zagotavljanju profesionalnega razvoja, pa študentje ne pripisujejo ključnega pomena. Večji pomen pripisujejo tako imenovanim posrednim študijskim oblikam dela: želijo si več praktičnega pedagoškega usposabljanja, povezovanja teorije s prakso, strokovnega znanja za opravljanje poklica, več uporabnih znanj in veščin. Ugotovitve predstavljene raziskave so lahko dobro izhodišče za poglobljeno evalvacijo študijskega procesa na določenih smereh študija Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani; kot take vedno sprožajo aktualen diskurz o različnih vidikih zagotavljanja kakovosti študija. Smiselno pa je, da znamo tudi njihovo formativno naravo in jih vidimo kot usmeritve za izboljšanje študijskega procesa pri izvajanju čim bolj pestrih (neposrednih in posrednih) oblik in metod pedagoškega dela ter strokovno kakovostnega zadovoljevanja pričakovanj študentov do dodiplomskega študija in tudi poznejšega poklicnega razvoja.

Tatjana Devjak, Ph.D., Srečko Devjak, Ph.D., Alenka Polak, Ph.D.

Factors that affect the selection of the pedagogical profession: motives, expectations and professional development

The purpose of this paper is to present the motives which, according to the students of the Faculty of Education, University of Ljubljana, contributed to their choice of academic courses in early childhood education, social pedagogy and special rehabilitation and pedagogy. The authors analyse the factors which, in the opinion of students, domina-

te in choosing profession and identify the extent to which, in the opinion of students, the study process supports their professional and personal development, and what expectations students have in connection with their professional career by the end of their study. In the theoretical part, the authors present different theories explaining the factors that affect the choice of profession. Some authors (Miller and Form, Caplow, 1982; Brančič, 1986) justify, that the choice of a profession is dominated by the so-called un-psychological theories claiming that the main factors for professional decisions are in the person's environment, others (eg. Holland, 2005; Grinzberg, 1973; Hoppock, 1976; Roe, Hozjan, 2010) advocate the so-called psychological theories, which highlight the individual, where the individual consciously decides which is the most suitable profession for him.

Psychological (also internal) theories point out that the main factor in the choice of a profession is the individual himself, who is free to choose his profession and with it his professional and career path. The individual makes a conscious decision and judges which is the most suitable profession. According to B. Brančič (1986), all psychological theories are based on a shared assumption that the individual is free to choose his profession and that he can, to a certain extent, affect his professional future. Professional decision is not a spontaneous phenomenon and psychological theories assume that the professional decisions depend on the individual's personality. Hozjan (2010, p. 12) takes the view that every individual decides on his profession on a voluntary basis, however, his decision is affected by his personal desires, motives and abilities. Un-psychological (also external) theories by B. Brančič (1986) emphasise that the main factors of the professional decisions are in the individual's environment. Representatives of these un-psychological theories, such as theory of coincidence, economic theories and sociological theories, do not take into account individual's characteristics, such as skills, abilities, motives, interests, values and other dimensions of personality as factors in the choice of profession. The theory of coincidence is one of the most widely used and layman's explanations of how the individual chooses his profession – the decision for the profession is the result of some incidental circumstances and events in which the individual finds himself in the time of the decision. N. Trunk Širca and E. Krč (2010) in their contribution "The Importance of the Values in the Selection of the Study of Science and Technology", count among the internal factors of choice of the profession: intellectual skills, abilities, talents, needs, interests and values. Among the external factors of choice of the profession, they count the influence of the school, family, peers and media and also the needs of the labour market, the state of the economy and the state of the society.

For the teaching profession, which is increasingly becoming a professionalised profession, standards are becoming more complex because of a high level of knowledge and highly developed skills that are required by the future pedagogical worker. During the study, meaning in the academic process and practical pedagogical training, students of educational direction focus intensively on professional and personal development, and they develop competences that are necessary to carry out teaching profession. The professional path of students of educational direction begins with graduate studies. The Individuals' professional development begins with the intense building of cognitive structures in various fields within various academic courses by participating in various methods

and forms of work; for example, at lectures, seminars and tutorials, and it upgrades by changing his way of thinking on pedagogical topics, issues and professional dilemmas. Muršak (2002) defines teachers' professionalism as the full range of competences that are specific or necessary in a certain professional field. In this day and age, individuals are expected "to be ready for learning and make sense of a set of information, to be able of more autonomous, tolerant and cooperating behaviour as in the past, and at the same time, have the ability and willingness to quickly acquire new skills and adapt to new challenges and situations" (Devjak and Polak, 2007, p. 25).

The results of empirical research, which included 208 students (105 first-year students and 103 from third-year and fourth-year students) showed the whole spectrum of internal factors, tied to the expectations of the students in relation to professional development and entry into the realm of work, or with the performance of the profession for which they qualify (e.g. the possibility of personal and professional development, job satisfaction, work with young people and children, possibilities of continuing professional development, etc.). We assumed, and the results of the research have confirmed, that in the case of the students of the Faculty of Education, University of Ljubljana, internal-psychological factors for professional decisions prevail. The vast majority of the students did not categorise as important and decisive factors in the choice of the profession the factors of coincidence and economic factors, which are among the so-called un-psychological or external factors of the choice of the profession. The interviewed students chose their profession by themselves; they have put their needs, interests and desires for pedagogical profession in the forefront; working with people, youth and children affect their personal development and their development; they wish to work in a dynamic and interesting environment, but to have a very responsible job at the same time.

The results of the research have also shown that the students involved in the research are afraid of having too little experience to work independently, they lack confidence in their own knowledge and they are scared to make mistakes and fail to be creative enough. The various study forms and methods of work as well as the process of education, which are often crucial in enabling professional growth according to experts, the students do not recognise as important in the field of professional development. More importance is attributed to the so-called indirect study forms and processes; for example, they wish there would be more practical pedagogical training, more integration of theory into practice, more expert knowledge for practice and more useful knowledge and skills. How to enable and empower students to believe in their own knowledge gained during the study and in their skills developed during the study, is the field that should be given more attention in the scope of assuring the quality of the study process.

LITERATURA

1. Brančić, B. (1986). Psihološke teorije izbora zanimanja: nove tendencije u profesionalnoj orijentaciji. Beograd: Naučna knjiga.
2. Caplow, T.H. (1982). The sociology of work. Minneapolis, mn: University of Minnesota Press.

3. Devjak, T., Polak, A. (2007). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Ginzberg, E., Ginzburg, S.W., Axelradin S., Herma, J.L. (1951). Occupational choice: an approach to a general theory. New York: Columbia University Press.
5. Holland, J.L. (2005). Iskanje poklicne poti. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
6. Hoppock, M. (1976). Professions and labour market. Chicago: The University of Chicago Press.
7. Hozjan, D. (2010). Klasifikacija in splošen pregled teorij poklicne orientacije. V: Sistemske možnosti za razvoj poklicne orientacije v gimnazijah, ur. D. Hozjan in A. Trnavčević. Koper: Fakulteta za management, str. 11–29.
8. Javrh, P. (2008). Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
9. Kalin, J. (1999). Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
10. Krumboltz, J.D. (1997). Aplikacija teorije učenja pri svetovanju za kariero. V: Kako naj svetujem? Prispevki o poklicnem svetovanju, ur. S. Niklanaić. Ljubljana: Izida, str. 57–88.
11. Lapajne, Z. (1997). Psihološke teorije izbire poklica. V: Kako naj svetujem? Prispevki o poklicnem svetovanju, ur. S. Niklanaić. Ljubljana: Izida, str. 9–56.
12. Muršak, J. (2002). Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo in Center RS za poklicno izobraževanje.
13. Muršak, J. (2008). Ocenjevanje v kompetenčno zasnovanih programih. V: Vidmar, T. (ur.). Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 82–95.
14. Repanšek, Z. (2009). Analiza dejavnikov, ki vplivajo na izbor srednje šole, in analiza ocene kakovosti šolske svetovalne službe. Sodobna pedagogika, št. 3, str. 160–180.
15. Špičlin, A. (2005). Dejavniki poklicne odločitve. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
16. Valenčič Zuljan, M. (2012). Profesionalne poti pedagoških delavcev. Vršac: Visoka škola strokovnih študij za obrazovanje vaspitača Mihajlo Popov.
17. Trunk, N., Krč, E. (2010). Pomen vrednot pri izbiri študija naravoslovja in tehnologije. V: Sistemske možnosti za razvoj poklicne orientacije v gimnazijah, ur. D. Hozjan in A. Trnavčević. Koper: Fakulteta za management, str. 35–49.

Dr. Tatjana Devjak (1955), izredna profesorica za teorijo vzgoje in predšolsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Cereja 11, 1315 Velike Lašče, Slovenija; Telefon: (+386) 01 189 22 00

E-mail: tatjana.devjak@guest.arnes.si

Dr. Srečko Devjak (1976), docent za področje managementa na MLC Fakulteti za management in pravo v Ljubljani.

Naslov: Linhartova 13, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 0509 047 920.

E-mail: dr.s.devjak@gmail.com

Dr. Alenka Polak (1966), docentka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 01 589 22 00

E-mail: alenka.polak@uni-lj.si

Milica Mitrović, Ph.D., Radovan Antonijević, Ph.D.

Scientific paradigm as a reference frame for the study of assessment in teaching

Znanstveni članek

UDK 37.091.26:001

KLJUČNE BESEDE: ocenjevanje, pouk, znanstvene paradigme, referenčni okvir preučevanja ocenjevanja

POVZETEK – Članek obravnava paradigme kot referenčni okvir v aktualnem preučevanju ocenjevanja pri pouku. Po pregledani literaturi sta identificirana dva načina uporabe tega koncepta: pluralistični in tisti, v katerem se določene kategorije ocenjevanja obravnavajo s pomočjo empirično-analitične, interpretativne in kritično-teoretične znanstvene paradigme. Slednji sistem smo izpopolnili z dodatnimi kategorijami ocenjevanja, v opisu pa smo uporabili tri tipične načine ocenjevanja. Na podlagi primera rabe sklepamo, da tak referenčni okvir omogoča celotno in analitično preučevanje ocenjevanja, razumevanje pomena različnih perspektiv za ocenjevanje, preučevanje možnosti reforme ocenjevanja pri pouku in obravnavo vprašanja, kaj vse vpliva na spremembo prakse ocenjevanja v reformskem procesu. Posebnost okvira je pogled v paradigmatsko ujemanje vseh didaktičnih izbir pri pouku. To je sicer pomemben didaktični problem pri iskanju izhodišča v aktualnem preučevanju ocenjevanja.

Scientific paper

UDC 37.091.26:001

KEYWORDS: assessment in teaching, scientific paradigm, reference frame for the study of assessment

ABSTRACT – The subject of this paper is paradigm as a frame of reference for the current study of assessment in teaching. After a review of the literature, two ways to use this concept have been identified: a pluralistic way and the one in which certain categories of assessment are examined through the empirical-analytic, interpretive and critical-theoretic scientific paradigms. The latter system has been enriched with the additional categories of assessment and applied to the description of three typical assessment practices. The examples of such an application to practice provide a basis for the conclusion that this frame of reference enables the thorough and analytical study of assessment, understanding the meaning of different perspectives on assessment, studying the reform potential of assessment in teaching, and consideration of what brings about changes in assessment practices in the reform process. The specific feature of the frame is the insight into paradigmatic congruence of all the didactic choices in teaching. It is a big didactic problem in the search for the starting point of the current study of assessment.

1. Introduction

Reforming the assessment system has become one of the main goals of the education reform in many countries over the past two decades. However, it turned out that there had been few changes in assessment practices in those countries, and they had been slow in pace. For these and many other reasons, the study of assessment has intensified. Besides being studied in didactics and docimology, it is also often a part of interdisciplinary considerations of the essence and streams of the future formal education. Bearing in mind the sudden increase of assessment concepts and the overall

scientific production on assessment, it seems that it is reasonable to talk about the *new wave* in the study of assessment today. In the context of such changes, the scientific interest in *finding the starting point* for the study and development of assessment in teaching is intensified.

The issue regarding the starting point of the study of assessment is raised at different levels. At the didactic and docimological levels, it is connected with the recent emergence of a number of didactic trends and theories, and with the influences on didactics coming from the new interdisciplinary fields built on a Postmodern foundation and developing new ways to study formal education (Pahl & Rowsell, 2007; Pinar, 2004). The question arising from the newly created didactic pluralism is what starting points didactics offers in the conditions of current methodological diversity; if assessment methods and techniques developed for different teaching models and with different views on learning and education could be combined and mixed in practice; how to reason about meanings of the individual innovations in assessment, etc. (Gojkov, 2009). The issue of the starting point is also relevant in the conditions of current interactions between didactics and curriculum studies, relations between the European didactics and online education (D'Angelo, 2007), assessment in the informal virtual context, educational policies aimed at enhancing quality in education, etc.

As in other fields of pedagogy, there are attempts to use and examine the *new concepts and units of analysis* in the study of assessment – such as the concept of paradigm, concept of practice, concept of discourse, etc. In the rest of this paper, we will focus our attention on the application of the concept of paradigm to the study of assessment. We want to:

- identify and describe the way in which the concept of paradigm is used in the study of assessment, and
- further consider and examine the identified use and elaborate the opportunities of the application of this concept to the research and improvement of assessment in teaching.

2. The ways of using the concept of paradigm in the study of assessment

Reading the latest papers on assessment, it is noticeable that the term paradigm has become very frequent. We can therefore read about the “alternative assessment paradigm” as opposed to traditional assessment, about the “assessment for learning” being the new paradigm in assessment, about the “authentic assessment” being the assessment paradigm of the future or about the “psychometric paradigm” being replaced by the paradigm of “assessment of pupils’ progress”. In the current document (Gordon Commission, 2013), the reasons for shifting from the “item paradigm” to the “activity paradigm” and from the “individual paradigm” to the “social paradigm” are explained.

In the literature, there are two ways to use the concept of paradigm on assessment. *The first way.* The authors recognise that the concept of paradigm is useful for understanding the phenomenological essence of assessment, and that the essential transformation of assessment implies a paradigm shift. In order to *describe* the shift, they use *multiple paradigms*. For instance, when the Gordon Commission document advocates shifting from the “item paradigm” to the “activity paradigm”, it describes the change of the subject of assessment, and when it advocates shifting from the “individual paradigm” to the “social paradigm”, it implies the change in understanding learning and the nature of knowledge and its implications for assessment. In addition, if we deeply analyse the meaning of different paradigms in their original context, it is possible to notice that paradigms with different names often express *related meanings*. For instance, the paradigms named “assessment for learning” and “alternative assessment paradigm” advocate abandoning the assessment of educational outcomes and redirecting assessment to the centre of the teaching and learning processes, so that it serves the processes instead of being the final evaluation. This paradigmatic pluralism is typical for the postmodern tradition. Within the described way of use, paradigm is used as a symbol of the viewpoint on a possible new function of assessment, but the specified domain of assessment is *encompassed to various degrees* by it. By stating that, we bear in mind that each assessment practice is directed by the choice of goals, ways and types of assessment as well as by understanding the purpose of education, concepts of competence, knowledge, learning, teaching, etc, and that this understanding present its unavoidable part.

The second way. In the 1990s, authors (Ryan, 1988 and Black, 1997; according to: Aikenhead, 1997; Aikenhead, 1997) started to explore the possibility of applying the concept of paradigm as a philosophical-pedagogical frame of reference for the *systematic study* of assessment and evaluation. It deals with the use of the concept of scientific paradigm as defined by Kuhn. According to Kuhn (1974, p. 239), a paradigm stands for “the constellation of beliefs, values, techniques, and so on, shared by the members of a given (scientific; M. M. & R. A.) community and [...] the concrete puzzle-solutions which, employed as models or examples, can serve as a basis for the solution of the remaining puzzles“. Therefore, a paradigm refers to a philosophical or theoretical framework which governs the future production during a particular period of time. The framework or standard accepted by a scientific community is both scientific and social in its essence. Once the paradigm was discovered in this sense, it was clarified that science had developed primarily through the revolution of scientific approach and not only through accumulation of knowledge as previously thought (Halmi, 2005). The work of Habermas (1975) also contributed to recognising the main scientific paradigms. He studied relationships between the scientific knowledge and human cognitive interests as the knowledge-constitutive elements. Today, in the spirit of his classification of the types of knowledge and interest, there is the view that three paradigms are particularly significant for pedagogy, as follows: the *empirical-analytic*, *interpretive* and *critical-theoretic* paradigms.

Following ideas of Kuhn and Habermas, the previously mentioned authors singled out a three-category system for describing assessment. Within the system, the paradigms were examined as starting points for the subjects and purpose of assessment, for the typical and best ways of assessment, characteristics of assessment and the ways to achieve validity. It turned out that these three paradigms “represent the complete domain of assessment and evaluation” (Ryan, 1988; according to: Aikenhead, 1997, p. 2). Such a starting point brings potential for educational assessment to be *fully encompassed* in a given cultural-historical context, in a series of different types of assessment, their combinations and meanings, in manifestations of educational practices, in visible and hidden national education policies. There lies the difference between the first and the second way of using the concept of paradigm in the current study of assessment.

Following the logic and data of such a system (Aikenhead, 1997), we will try to *identify typical practices* in monitoring and assessment in teaching, and describe them through *general didactic starting points* (through 7 elements) and through *subject, characteristics, organisation and purpose of assessment* (through 10 elements). What we need to mention here is that we believe that each educational practice in a given cultural and historical context is specific and unique. The following description is based on relatively *rough marking of the typical positions* in the previously mentioned elements – for further consideration of the possibility of applying the concept of scientific paradigm to the research and improvement of assessment in teaching.

3. Assessment practices directed by the empirical-analytic paradigm

These are the earliest assessment practices developed along with the institutional education and constantly searching for objective assessment – from the spontaneous search of practitioners to the efforts to establish scientific foundations under the influence of the empirical-analytic paradigm. These practices are mostly directed by the Western technical rationalism embodied in the ideas of positivism, various versions of empiricism, behaviorism, early cognitivism, etc.

General didactic starting points. In the practices of this type, the tendency is to transfer and acquire the knowledge and culture of a society. The relationship between the knowledge and skills of pupils, with the emphasis on the cognitive development of pupils, is considered particularly significant. Pupils’ cognition is explained through various scientific models. Anyway, pupils’ skills are perceived as “mental skills” for knowledge acquisition (Bruner, 2000). The best way to acquire knowledge, according to this orientation, is by teaching and learning in the didactically shaped situations. This is frequently the teachers’ professional opinion since it “ [...] offers a clear determination of what it is that is being learned and suggests standards for evaluating efficacy [...] it encouraged the impartial assessment” (Ibid., p. 67). According to the statements of the same author, this viewpoint implies that new knowledge builds on past knowledge, meaning that the knowledge itself is cumulative. It consists of explicit facts

and theories. It is considered an objective phenomenon, fixed and independent of the perspective of those who have it. It is a scientific, mostly propositional knowledge of hierarchical structure. With regard to pupils, the curricula are prescribed beforehand and determined externally. The knowledge in the curricula is structured through subjects and grades in order for knowledge systems to be built. The formative impact on pupils' competencies is expected from these mutually coordinated and correlated systems. The Viewpoints on and organisation of cognitive processes in teaching occur in a scale – from the acquisition of knowledge and ideas in the spirit of gnoseological empiricism and sensualism – to focusing on the systematic process of discovering the inner essence of the subject matter, which represents different opportunities for the values development cognitive process (Antonijević, 2006). Pupils' learning is understood as the individual psychological process and is explained through different learning concepts (receptive, procedural, discovering, etc.). Some concepts imply SR connections and managing behaviour in the behavioristic sense. In such practices, the teacher is considered an expert. A pupil is expected to develop functional behaviour as a response to stimulus (reinforcement) of the teaching context. If they fail, it is often interpreted as a failure of pupils' competencies.

Subject, characteristics, organisation and purpose of assessment. The subject of assessment in these practices is a measurable product of school learning – usually, memorised knowledge and learned skill. The starting point for validity is psychometric. The assessment features are: hierarchical organisation, assessment of the knowledge components mainly independently of their real use in the context. *Standardised tests* and *test batteries* measuring achievement in specific areas are considered the best outcome of these assessment practices. Such tests usually require typical answers from pupils (Gipps, 2002). Requirements are most frequently formulated by asking questions. The questions require a fixed answer or mandatory choice. In the interpretation of achievements, accurate answers are required. Along with the standardised tests, other methods of assessment are also used (other types of tests, oral examination, homework review, etc.). A teacher makes assessment in these practices. He determines: the subject of assessment, the time when assessment will take place, the assessment criteria, the way of informing a pupil of achievement. Assessment is actually set up as the final activity after the sequences of teaching and learning. It is practiced individually, in silence and as a separate activity. These are common assessment practices that we all have most experience with both as pupils and teachers. In teaching based on curricular planning, the assessment criteria, organisation of assessment and the content of feedback are more explicit for pupils than the lack of such planning. *Standards for the assessment of specific learning outcomes* are created within the current practices of this type. The standards include a list of the specific learning outcomes, a list of their assessment criteria and detailed description of conditions and ways of their review (Despotović, 2010). The purpose of assessment of practices of this type is obtaining the diploma or the adequate certificate; in that sense, it is “technical” and directed at “social control” (Aikenhead, 1997). This implies that the essence of formal education directed by the empirical-analytic paradigm is an effort to recognise and cultivate the elite pupils. As-

assessment practices directed this way are called *traditional* practices in literature. Based on empirical data from Serbia, pupils and students assessed in such practices have the experience of relativity with regard to how their achievements have been assessed; their concepts of assessment are empirical and filled with school curriculum, and the concepts of self-assessment are mainly underdeveloped (Mitrović & Aleksendrić, 2011).

4. Assessment practices directed by the interpretive paradigm

In practices directed by the interpretive paradigm, assessment has complex functions and a different position in the structure of the teaching process. Assessment is considered an *integral part* of the teaching and learning process. The emphasis is on the learning process assessment, on recognising the pupils' perspective, on enabling pupils to understand the assessment process and take part in it. From this perspective and according to the findings of the sociologists of education dating from the 1970s, it is the data on the *school itself that creates the failure* through institutionalised practices of classifying pupils and favouring one type of decontextualised and abstract knowledge that are offered instead of the positivist picture of the lack of pupils' intellectual competence (according to: Pešić, 2004).

General didactic starting points. Different conceptions have an impact on education – humanistic, hermeneutic, constructivist, including the emerging teaching and learning theory interpreted as “learning through language” (Halliday, 1993; Wells, 2006). What we may generalise regarding these impacts is the orientation based on the individual needs and characteristics of the pupils, attaching importance to emotional experiences of pupils in education, emphasising the development of personality and, for students, authentic goals of education. The common view on competencies includes the idea that the human mind has always been unique for being sensitive to everything that is cultural, for its abilities to use cultural artefacts, learn language and through language, for being in a way gifted in intersubjectivity and for interpretative features of human thought. Learning is understood as a semiotic process while “teaching and learning essentially involve dialogue” (Wells, 2006, p. 242). Knowledge is developed in discourse among people who work together. Language is considered an “essential condition of knowledge” and the use of language is a process by which experience becomes knowledge (Halliday, 1993, p. 94). Education gravitates toward understanding and mutual exchanges more than it does toward explicitness and acquiring factual knowledge. The emphasis is put on sorts and types of knowledge, on the ability to integrate knowledge and apply it to the real situations. In practices of this type, it is considered that from the start children learn by constructing their authentic conceptualisations (small “theories”) of themselves and the world, implementing them and changing them gradually into the more developmentally advanced ones as they interact with the environment. In accordance with that, different education research projects have been practiced lately. They are aimed at understanding and educational building

upon the following type of data – how pupils develop understanding of others’ intentional states, how they explicate and revise their statements in the discourse, what their thoughts about their own cognitive processes are, how they understand learning and manage their own learning, etc. (Bruner, 2000). These pupils’ constructions also include detecting essential properties of the subject of cognition (Antonijević, 2006). In practices of this type, the curricula are built on pupils’ interests. Teachers play the mentor role and the pupils’ roles also include monitoring and documenting their own learning processes.

Subject, characteristics, organisation and purpose of assessment. The subjects of assessment are pupils’ learning processes and products. The starting point for validity is pedagogical “with a focus on improving teaching and learning” (Aikenhead, 1997, p. 4). The assessment is mainly done in the context of learning with a lot of time spent for observation and other qualitative procedures. It needs to provide data on the individual learning processes and strategies and suggestions for teaching. For its incorporation in the situational teaching processes and its focusing on the real tasks, such assessment is called *authentic* in literature (Armstrong, 2008). Such assessment tends to consider the pupil’s progress in achieving individual goals. Open-ended type questions, essay questions, narrative notes, different types of reports, practical tasks, performance tasks are used in assessment. The view of some practices of this type is that it is not necessary to assess the pupils’ current progress, but it must be identified what pupils are able to do with the help of others and of various artefacts. In such practices, assessment is set up as a “*dynamic and collaborative activity*” (Gipps, 2002, p. 83). It necessarily requires the *social environment* (for instance, assessment in group work) and the *support and help of other pupils* in order to get as *good performance* of the activity in focus as possible. *Formative assessment* is considered the best outcome of these practices. In some practices of this type, it is complemented by *diagnostic assessment* which identifies learning abilities and difficulties, i.e. provides information for planning the teachers’ actions. These practices are lately characterised by the use of portfolios (textual or digital ones) through which pupils have a chance to generate their own meanings, follow the learning process and set their own goals. Different types of maps that pupils use to make their own cognitive and learning processes “visible” are also considered relatively typical. In these practices, both a teacher and pupils make assessment. Enabling pupils for self-assessment is one of the crucial goals. These practices are called *alternative* in literature.

5. Assessment practices directed by the critical-theoretic paradigm

General didactic starting points. These starting points are most directly aimed at the concepts of critical pedagogy. They are based on criticism of the education systems seen as “institutionalised in the hand of self-interest” (Bruner, 2000, p. 45) and on criticism of the academic disciplines in so far as they become a form of indoctrination

and social reproduction. Creating a more just society and development of self-realized individuals with highly developed psychosocial competencies is considered the goal of education. Teaching strives toward establishing a *critical discourse on assessment* and toward continuous *research and improvement of assessment in practice* in order for poor performance in learning to be eliminated. It is emphasised in understanding competencies that there is a necessity for the pupils' thinking to develop into a true critical activity through reflection as the way of moving toward more complex processes of understanding and change. Knowledge is understood as a product of active construction, but it is also dependent on social practice and relations incorporated in it. It is insisted on perceiving the phenomenon in the historical and socio-cultural contexts. Therefore, certain frameworks (expressed by various terms: "cultural practice", "conscience of a certain era", "textual community", etc.) are here given priority over interpretivism. The curriculum and teaching process are viewed as a kind of political text, and they develop with regard to problems and with a significant participation of pupils. Learning is understood as a social process and takes place directly in working on projects in different cooperative forms of pupils' communities (sometimes even of adults from the local community). It is considered that learning and development are the result of "transformation of engagement" in more and more complex socio-cultural activities, that they are the function of understanding the changes of roles and activities we are engaged in (Rogoff, 1994), and of a different use and creation of the cultural artefacts (Wells, 2006). In such practices, the teacher shapes the learning environment and, as a reflective practitioner and autonomous professional, he participates in changes in the school and community (Mitrović & Radulović, 2011). Pupils enter rich interactive relations with the current curriculum, other pupils and the teacher, but they also have an obligation to adjust their own understanding to the one considered a familiar and verified knowledge in a given culture.

Subject, characteristics, organisation and purpose of assessment. According to our initial source (Aikenhead, 1997), assessment strives to the *higher level of social justice* and the *emancipation of education* through elimination of everything that in the context leads to constraint, assimilation, indoctrination and reproduction of dehumanised circumstances and achievements. Developed and cultivated critical thinking of the pupils and the achievement of production through education present desired outcomes. The subjects of assessment itself are the process and product of learning and the context of teaching results. The starting point for validity is political, social and cultural (Ibid.) In practices of this type, power relations in the curriculum and during the assessment are considered in detail and selectively in the authentic dialogue between the teacher and pupils, and are called the "ecology of the classroom relations" (Kessing-Styles, 2003). The ideological character of education and assessment is revealed in the dialogue interaction through the prism of *pupils' concrete experiences*, their analyses, problematisation, and the selection of dominant and subordinate classroom discourses. According to the author's statements, the result of the exchanges is the common "creation of the new assessment". Within the process of creation, pupils create tasks, assessment criteria, supervise teaching and learning, set goals of the new lear-

ning cycle. In practices of this type, both a teacher and pupils make assessment. Pupils are often trained in self-assessment. Such training implies negotiations and agreement on the whole assessment process, from what will be considered the assessment to what nature and content the feedback will have (Bain, 2010). Self-assessment is understood as authentic assessment and as a social process in the development of pupil's identity and autonomy (King, 1996). It is the way how the *sharing of responsibilities* among pupils and teachers for the process of education through assessment is achieved. In the field of the achievement indicators format, characteristics of the pupils' activities rich in the description of how they have been done are systematically documented. Practices of this type are relatively rare in the world. However, in literature, they are considered *desirable* future assessment *practices*. In order for the multiple assessment goals for teaching and learning to be achieved, it is necessary to systematically change the context of education and assessment and there are different concrete experiences confirming that. For instance, the projection of such a change in the Gordon Commission document (Gordon Commission, 2013, p. 147) is indicated as "interactive, dialectic and transformative linking of assessment, teaching and learning". Through it all, pupils are in the position of both *subjects* and *researchers* of assessment.

6. Some possibilities of using the scientific paradigm in the study of assessment

Our descriptions have shown:

- that the categories we have started from (Aikenhead, 1997) are *applicable* in identifying different assessment practices and
- that the starting system may be *complemented* with other categories.

Such a starting point enables the *analytical* approach to assessment, thereby dividing it into a series of constitutive components (in our example:

- monitoring and assessment goals,
- subject of assessment,
- context of assessment,
- starting point for validity,
- assessment features,
- assessment methods and techniques,
- requirement format,
- achievement indicators format,
- roles of pupils and teachers,
- position of assessment in the teaching process as related to teaching and learning).

It is possible for each of these categories to be further *thoroughly divided* – which depends on the purpose the framework is applied for. When it is applied, all the data on assessment is seen as part (result) of the other didactic choices (concepts of education, knowledge, competence, learning, curriculum types, position and role of teachers and pupils in teaching and learning). In that case, we can talk about *paradigmatic compliance* – as the main effect of this starting point.

We believe that such a starting point enables different *research insights*:

- insight into assessment in practice being multivalued and into the fact that there are different perspectives on assessment,
- insight into the fact that what we consider assessment depends on the scientific perspective it is seen from,
- insight into perspectives on assessment increasing steadily and being able to get systematically evaluated for education when placed one next to the other.

Such a starting point enables the research and monitoring of *where* educational assessment *goes* and *how it changes*. For instance, how the purpose of assessment is re-directed from the technical to the cultural one, or how the subject of assessment changes from the assessment of measurable products of school learning to the learning process and context of assessment, etc. We assume that, on the level of empirical research, such orientation would show assessment in the whole spectrum of perceived quality.

If we strive toward *understanding/changing* the concrete assessment practices, we will be able to follow how different contextual influences, including the teachers' educational starting points, are stacked onto the immediate character of assessment. In addition, it is possible to comprehend *what it is that* the change of an assessment practice in reform processes *depends on*, and what its *reform potential* is. The data in this text indicates that the change of the way of assessment without changing other processes and relations in teaching cannot have a character of the essential change. On the other hand, it seems that the reform potential of assessment is most directly linked with two elements – with the change of assessment in the teaching process structure (its redirecting to the centre of teaching and learning) and with the change of the pupils' position in the assessment process. It is possible that those two changes make an essential contribution to the inner reform of the formal education.

Such frame of reference is also useful for the *practitioners*. By using it, it is possible to develop more complete understanding of the meaning of the single assessment methods, to comprehend new ways and techniques of assessment in their didactic context, to precisely determine the purpose and best way of their contextual implementation. We consider introducing assessment through such frame a useful topic for the *teachers' education*, since it enables the systematic view on assessment. In the end, this frame of reference makes us face the fact that the increase of the social importance of a school grade through history has led to its instrumentalisation and to the conflicts of interests of different social groups, thus making *pupils suffer because of them* and they are the ones who should gain most from assessment.

7. Conclusion

In this paper, we have tried to comprehend the way of using paradigm as a frame of reference in the current study of assessment in teaching. We have identified the use of the pluralistic character and the use which considers different categories of assessment through empirical-analytic, interpretive and critical-theoretic paradigms. We have complemented it with some more categories of assessment and by applying them, and tried to describe three typical assessment practices. Our description is reduced and it has implied rough marking of the basic choices in assessment (based on the literature). Based on that, we conclude that such a frame enables the thorough and analytical approach to assessment. The frame is convenient for the phenomenological understanding of assessment, for understanding the presence and meaning of different perspectives on assessment, for studying how educational assessment changes and toward what it strives, for understanding the reform potential of assessment in teaching and for comprehending on what the change of an assessment practice in the reform process depends. A particular advantage of this frame is paradigmatic compliance of the didactic choices of teaching.

Dr. Milica Mitrović, dr. Radovan Antonijević

Znanstvene paradigme kot referenčni okvir za preučevanje ocenjevanja pri pouku

V članku obravnavamo uporabo paradigme kot referenčnega okvira za presojo ocenjevanja pri pouku. Ta uporaba je v zadnjem času relativno pogosta. Postala je del povečanega znanstvenega iskanja izhodišč pri preučevanju ocenjevanja v didaktiki in dokimologiji, študijah kurikulumu, pa tudi v širšem interdisciplinarnem premisleku o utemeljenosti formalnega izobraževanja v prihodnosti. Vprašanje izhodišč je povezano z nekaterimi znanstvenimi dognanji na področju didaktike (s povečanjem teoretičnega pluralizma, interakcijami didaktike s študijami kurikula in online izobraževanjem), je pa pomembno tudi v okviru izobraževalne politike na področju kakovosti izobraževanja in sedanje reforme izobraževalnega sistema. V zadnjih desetletjih je reforma sistema ocenjevanja postala v mnogih državah eden glavnih ciljev izobraževalne reforme, vendar pa kaže, da se v teh državah ocenjevanje dejansko le malo in počasi spreminja. To so razlogi, da se uporabljajo in preizkušajo novi koncepti in enote analize pri preučevanju ocenjevanja. S paradigmami se v članku ukvarjamo na dva načina.

Najprej smo ugotovili, kako se paradigme uporabljajo pri sedanjem preučevanju ocenjevanja. Nato smo enega izmed teh načinov poskušali uporabiti pri opisu tipične prakse ocenjevanja. Pri tem smo razmišljali o možnostih uporabe koncepta te paradigme pri preučevanju ocenjevanja.

Identificirali smo dva načina uporabe tega koncepta. Prvega smo označili kot pluralističnega in menimo, da je tipičen za postmoderno tradicijo. To je povezano s predpostavko, da temeljna preobrazba ocenjevanja v praksi pomeni spremembo paradigme. Za opis te spremembe uporabljamo paradigmo, ki simbolizira vizijo morebitne nove funkcije ocenjevanja ("paradigma alternativnega ocenjevanja," "paradigma ocenjevanja učenčevega napredka", "paradigma ocenjevanja v funkciji učenja" itd.) ali pa vrsto paradigm, ki nakazujejo spremembe v nekaterih elementih ocenjevanja in v drugih procesih, povezanih z ocenjevanjem (sprememba "predmeta paradigme" v "paradigmo dejavnosti", "posameznikove paradigme" v "socialno paradigmo" itd.).

Ob upoštevanju pomena paradigm v njihovem prvotnem smislu smo še ugotovili, da imajo različno poimenovane paradigme pogosto precej sorodne pomeni. Pri drugi metodi, ki smo jo odkrili v literaturi (Aikenhead, 1997), določene kategorije ocenjevanja gledamo preko empirično-analitične, interpretativne in kritično-teoretične znanstvene paradigme. To je trojni sistem kategorij za opis ocenjevanja, v katerem te paradigme služijo kot izhodišče: predmet in namen ocenjevanja, tipični in najboljši načini ocenjevanja, posebnosti ocenjevanja in načinov za doseganje veljavnosti.

Ne govorimo o tem, da se želeni projekcija ocenjevanja v prihodnosti opisuje in razvija z uporabo koncepta paradigme, ampak o uporabi teh treh paradigm kot referenčnega okvira, s pomočjo katerega se lahko ocenjevanje in vrednotenje v izobraževanju celovito preučuje v določenem kulturnozgodovinskem kontekstu, v vrsti različnih tipov ocenjevanja, njihovih kombinacij in pomenov, v raznih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela, v vidnih in skritih nacionalnih izobraževalnih politikah.

V nadaljevanju našega prispevka smo v ta sistem kategorij, vzeti iz literature, vključili dodatne kategorije in jih uporabili za identifikacijo in opis treh vrst ocenjevanja: z empirično-analitično, interpretativno in s kritično-teoretično paradigmo.

Vsaka vrsta prakse je opisana v 7 točkah, ki predstavljajo splošne didaktične predpostavke (koncept vzgoje in izobraževanja, znanje, spretnosti in učenje, tip izobraževalnega programa, položaj in vloga učiteljev in učencev pri poučevanju in učenju) in v 10 točkah, ki predstavljajo predmet, značilnosti, organizacijo in namen ocenjevanja (cilji spremljanja in ocenjevanja, predmet ocenjevanja, kontekst ocenjevanja, izhodiščna točka za veljavnost, funkcija ocenjevanja, postopki in tehnika ocenjevanja, oblika zahtev, oblika kazalnikov dosežkov, vloga učencev in učiteljev pri ocenjevanju, položaj ocenjevanja v strukturi izobraževalnega procesa).

Prepričani smo, da je vsako pedagoško delo v določenem kulturnem in zgodovinskem kontekstu posebno in edinstveno. V našem opisu gre za zelo ostro označevanje pozicije v teh elementih – za nadaljnje preučevanje možnosti uporabe znanstvenih paradigm.

Naši opisi so pokazali:

- da so izhodiščne kategorije (Aikenhead, 1997) uporabne za identifikacijo različnih vrst ocenjevanja;
- da se izhodiščni sistem lahko dopolni z drugimi vrstami in da je nekatere od njih lahko razčleniti (kar je odvisno od namena, za katerega se uporablja okvir);

- *da se vsi podatki o vrednotenju na eni ravni vidijo kot del drugih didaktičnih izbir;*
- *da se pedagoško-didaktično bistvo z različnimi koncepti vrednotenja lahko v celoti obravnava v kontekstu drugih elementov, ki sestavljajo njegovo uporabo;*
- *da preko podatkov o rabi lahko spremljamo, kam je usmerjeno in kako se spreminja ocenjevanje v izobraževanju.*

Na podlagi primerov tovrstne uporabe lahko sklepamo, da tak referenčni okvir omogoča celovito in analitično presojo ocenjevanja, razumevanje pomena različnih pogledov na ocenjevanje, preučitev potenciala reforme ocenjevanja v izobraževanju in razmislek o tem, od česa vsega je odvisno spreminjanje prakse ocenjevanja v procesu reforme. V zvezi z reformo ocenjevanja so podatki iz tega prispevka pokazali, da spremembe v načinu ocenjevanja brez sprememb drugih procesov in odnosov pri pouku ne morejo imeti značaja temeljnih sprememb. Specifičnost tega okvira omogoča vpogled v paradigmatko ujemanje vseh didaktičnih izbir pri pouku.

REFERENCES

1. Aikenhead, G.S. (1997, February 13). A Framework for Reflecting on Assessment and Evaluation; in Globalization of Science Education: International Conference on Science Education, Seoul (195–199). Retrieved on 21.02.2013 from the World Wide Web: <http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/seoulassessment.htm>.
2. Antonijević, R. (2006). Sistem znanja u nastavi (Knowledge System in Teaching). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
3. Armstrong, T. (2008). Najbolje škole: kako istraživanje razvoja čoveka može usmeravati pedagošku praksu (The Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice). Zagreb: Educa.
4. Bain, J. (2010). Integrating Student Voice: Assessment for Empowerment, Practitioner Research in Higher Education, 4(1), pp. 14–29.
5. Bruner, J. (2000). Kultura obrazovanja (The Culture of Education). Zagreb: Educa.
6. D'Angelo, G. (Eds.). (2007, June 25). From Didactics to e-Didactics. Napoli: Liguori Editore. Retrieved on 21.03.2013 from the World Wide Web: http://web.ctanm.pub.ro/proiecte/HTportal/images/stories/book/FDeD_EN.pdf.
7. Despotović, M. (2010). Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju (Curriculum Development in Vocational Education). Beograd: Filozofski fakultet.
8. Gipps, C. (2002). Sociocultural Perspectives on Assessment. In: G. Wells, G. Claxton (Eds.). Learning for Life in the 21st Century. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 73–83.
9. Gojkov, G. (2009). Dokimologija (Docimology). Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
10. Gordon Commission (2013). To Assess, To Teach, To Learn: A Vision for the Future of Assessment: Technical Report. Retrieved on 24.03.2013 from the World Wide Web: http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/gordon_commission_technical_report.pdf.
11. Habermas, J. (1975). Saznanje i interes (Knowledge und Interest). Beograd: Nolit.
12. Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-based Theory of Learning, Linguistics and Education 5(2), pp. 93–116.

13. Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima* (Strategies of Qualitative Research in Applied Social Sciences). Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Keesing-Styles, L. (2003. June 25). The Relationship between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education. *Radical Pedagogy*. ISSN: 1524-6345. Retrieved on 20.03.2013 from the World Wide Web: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keesing-styles.html.
15. King, R.N. (1996). Recontextualizing the Curriculum, *Theory into Practice*, 25(1), pp. 36–40.
16. Kuhn, T. (1974). *Struktura naučnih revolucija* (The Structure of Scientific Revolutions). Beograd: Nolit.
17. Mitrović, M., Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi (Ways of Understanding and Conceptualizing the Quality of Educational in the Teaching). U: N. Kačavenda-Radić, D. Pavlović-Breneselović, R. Antonijević (ur.). *Kvalitet u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, pp. 135–156.
18. Mitrović, M., Aleksendrić, B. (2011). Students in the Process of Faculty Monitoring and Evaluation: A Student Perspective. In: A. Pejatović (Eds.). *14th International Conference Evaluation in Education in the Balkan Countries*, Belgrade, 16–18th June 2011. Belgrade: Faculty of Philosophy: Institute for Pedagogy and Andragogy, 2011, pp. 661–665.
19. OECD (2010). *Strong performers and successful reformers in education: lesson from PISA for the United States*. Paris: OECD Publishing.
20. Pahl, K., Rowsell, J. (2007). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
21. Pešić, M. et al. (2004). *Pedagogija u akciji: metodološki priručnik* (Pedagogy in Action: methodological guide), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
22. Pinar, W.P. (2004). *What is Curriculum Theory?*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
23. Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners, *Mind, Culture and Activity*, 1(4), pp. 209–229.
24. Wells, G. (2006). *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Milica Mitrović, Ph.D., (1959), Assistant Professor, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Education and Andragogy.

Address: Milenka Grčića 3/70, 11000 Belgrade, Serbia; Telephone: (+381) 011 241 79 11

E-mail: mimitrovic@open.telekom.rs

Radovan Antonijević, Ph.D., (1964), Associate Professor, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Education and Andragogy.

Address: Tekeriška 18 A, 11221 Belgrade-Kumodraž, Serbia; Telephone: (+381) 011 405 45 97

E-mail: radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

Dr. Vera Života Radović

Dejavnosti učencev med poukom

Znanstveni članek

UDK 373.3.091.5

KLJUČNE BESEDE: učenci, učiteljeva razlaga, stranske dejavnosti

POVZETEK – V članku so analizirane dejavnosti učencev med učiteljevo razlago snovi, da bi lahko ocenili naravo teh dejavnosti z vidika njihove produktivnosti pri pouku. Zaželeno je, da bi bil učni proces v času učiteljeve razlage učinkovitejši, in sicer z upoštevanjem učenčeve samoocene lastne udeležbe pri pouku. Za raziskavo smo izdelali vprašalnik z odprtimi vprašanji. Učenci četrtega in osmega razreda iz 13 osnovnih šol v Republiki Srbiji ($N = 880$) so opisali svoje dejavnosti med učiteljevo razlago učne snovi, ki jim je bila všeč (ki je, kot so sami navedli, jasna, zanimiva, prepričljiva, odpira možnosti za njihovo dejavnost itd.), in med učiteljevo razlago, ki jih ni pritegnila (je nezanimiva, nejasna, dolgočasna itd.). Pokazale so se vzporedne, večinoma neproduktivne dejavnosti, s katerimi učenci izpolnjujejo čas, medtem ko učitelj govori, in s katerimi motijo učni proces. Še enkrat se je potrdila pedagoška "resnica", da je od učiteljevega dela odvisno, kaj počno med njegovo razlago učenci, ker so ti svoje neproduktivne dejavnosti večinoma povezovali z negativno ocenjeno razlago učiteljev.

Scientific paper

UDC 373.3.091.5

KEYWORDS: student, teachers' oral presentation, students' incidental and (un)productive activity

ABSTRACT – The paper presents the results of a study on the fourth- and eighth-grade primary school students ($N=880$) activity during their teachers' oral presentation. The main objective is to estimate the nature of their activity in terms of its productivity in the process of teaching and learning. The aim is to make the teaching process, in particular the time allotted to the teachers' oral presentation, more efficient, taking into consideration students' self-evaluation of their participation in the teaching process. The survey was based on a questionnaire with open-end questions. Students described their own activity during the teachers' oral presentation which they found likable (or, in their own terms: clear, interesting, convincing, stimulating, etc.) and the teachers' oral presentation which they found unlikable (uninteresting, unclear, boring, etc.). The results show the prevalence of incidental, mostly unproductive activity which students use to fulfil the teacher-talking time and which interferes with the teaching process. Once again, the pedagogical "truth" was confirmed that the character of students' activity depends on the quality of teachers' work (i.e. their teaching method). The unproductive students' activity was mostly related to the negatively assessed characteristics of their teachers' oral presentation.

1. Uvod

Efikasnost nastavnih metoda najčešće se procenjuje na osnovu toga da li su i koliko u okviru primene pojedinih metoda učenici aktivni. Na istom kriterijumu zasnovane su tzv. binarne klasifikacije nastavnih metoda na metode rada nastavnika i metode učenja učenika (zastupljene na primer u didaktici M. I. Mahmutova, V. Matesa i dr.; vid. Radović 2011). U navedenom didaktičkom pristupu usmeno izlaganje nastavnika je nastavna aktivnost uz koju se najčešće vezuje pasivan položaj učenika. Iako je

didaktika već prihvatila da je reč o neadekvatnoj primeni monološke metode i da se o aktivnosti učenika ne može suditi samo na osnovu spolja vidljivih aktivnosti, kritike zasnovane na pasivnom položaju učenika u primeni monološke metode su opstale. Između pasivnog položaja učenika i nastavnog monologa vremenom je stvorena takva veza čije su negativne konotacije postale opšteprihvaćene i u teoriji i u praksi. Monološka nastavna metoda postala je neodvojiv deo “stare škole” i tu “činjenicu” nije mogla da promeni ni razvijena svest o pojedinim negativnim posledicama koje su imali pojedini ekstremni pristupi u reformi “stare škole” u prvoj polovini 20. veka.

Pedagoška i didaktička misao i praksa su krajem 19. i tokom 20. veka napustili sliku o detetu kao “čoveku u malom” i celokupan vaspitno-obrazovni rad usmerili prema njegovim uzrasnim i individualnim karakteristikama. Taj zahtev za prilagođavanjem nastave detetu i njegovim potrebama nije utihnuo do današnjeg dana, kao što ne prestaje i važenje zahteva da se verbalne nastavne metode zamene aktivnim i radnim metodama koje obezbeđuju aktivno usvajanje znanja. Međutim, savremena didaktika polazi od postavke da sve didaktičke metode moraju imati karakter aktivnih metoda, ali i od naučne činjenice da i verbalne metode mogu biti aktivne metode i da tzv. neverbalne metode ne moraju po sebi nužno biti aktivne metode. Zato se u “savremenoj” školi primenjuju i verbalne i neverbalne metode, a zaključak koji nikako da zauzme svoje pravo mesto u didaktičkoj naučnoj misli i nastavnoj praksi jeste da način primene svake nastavne metode suštinski određuje da li će ona dobiti epitet aktivne metode.

2. Metodološki pristup

U osnovi ovog istraživanja je cilj da se nastavni proces koji se oslanja na usmeno izlaganje nastavnika učini efikasnijim i to na bazi uvažavanja učeničke samoprocene o sopstvenom učešću u nastavnim aktivnostima. Pritom, smatramo veoma važnim procene učenika o karakteristikama usmenog izlaganja učitelja i nastavnika. One su bile obuhvaćene širim istraživačkim pristupom u okviru koga smo nastojali da problem monološke metode, svedene samo ne usmeno izlaganje nastavnika, pokušamo da rešimo interdisciplinarno i u skladu sa savremenim potrebama učenika i nastavnika u osnovnoj školi. U ovom radu predstavljen je deo rezultata istraživanja kojima ukazujemo na tipične aktivnosti učenika u toku usmenog izlaganja nastavnika koje procenjuju pozitivno ili negativno. Dakle, istraživali smo aktivnosti učenika u toku usmenog izlaganja nastavnika, ispitivali da li u tom pogledu među njima postoje razlike prema polu, uzrastu i opštem uspehu i nastojali da procenimo karakter tih aktivnosti sa aspekta njihove produktivnosti u nastavnom radu.

Uzorak. U našem istraživanju uzorak čini 880 učenika iz 13 osnovnih škola na teritoriji Republike Srbije. U uzorku je 436 učenika četvrtog razreda osnovne škole (49.5% od ukupnog uzorka) i 444 učenika osmog razreda osnovne škole (50.5% od ukupnog uzorka). Uzorak obuhvata 50.7% devojčica i 49.3% dečaka. Najviše učenika u uzorku postiglo je odličan uspeh u prethodnoj školskoj godini (64.8%), zatim

vrlo dobar uspeh (27.1%) i dobar ili dovoljan uspeh (8.1%) Reprezentativnost uzorka nastojali smo da obezbedimo slučajnim izborom osnovnih škola koje se nalaze u različitim sredinama na teritoriji cele Srbije (Novi Sad, Čoka, Beograd, Mladenovac, Trstenik, Užice, Vranje). Reč je o ispitanicima završnih razreda određenog ciklusa osnovnog obrazovanja – četvrtog i osmog razreda osnovne škole. Smatrali smo da uzrast ovih učenika i prethodno iskustvo njihovog školovanja omogućavaju validne procene i karakteristika nastavnikovog usmenog izlaganja i (samo)opise aktivnosti.

Instrument za prikupljanje podataka. Upitnik za učenike osnovne škole sadrži 11 pitanja Većina pitanja su otvorenog tipa i usmerena na ispitivanje mišljenja učenika o karakteristikama usmenog izlaganja nastavnika koje im se najviše i najmanje dopadaju, na (samo)opisivanje aktivnosti u toku usmenog izlaganja nastavnika i na predloge učenika kako unaprediti usmeno izlaganje nastavnika. U ovom radu akcenat je na analizi aktivnosti učenika u toku usmenog izlaganja nastavnika.

Statistička analiza. Statistička obrada podataka je izvršena pomoću statističkog paketa SPSS 17.0. U obradi podataka upotrebljene su određene mere i postupci iz oblasti deskriptivne statistike i na toj osnovi primenjene su određene mere i postupci iz oblasti komparativne statistike (zavisno od prirode varijabli i njihove distribucije). Hi-kvadrat test nezavisnosti (uz korekciju neprekidnosti prema Jejtisu) i Pirsonov koeficijent korelacije primenjeni su da se testira statistička značajnost razlika u opisima aktivnosti učenika prema polu, uzrastu i opštem školskom uspehu, kao i da se utvrdi jačina i smer korelacija između karakteristika usmenog izlaganja koje su navodili učenici i njihove aktivnosti u toku usmenog izlaganja sa navedenim karakteristikama i dr.

3. Rezultati i interpretacija

Pedagoška istina da način rada nastavnika uslovljava način rada učenika dolazi do izražaja i u ovom istraživanju. Naime, od učenika smo tražili da opišu svoju aktivnost u toku usmenog izlaganja nastavnika koje im se dopada. Rezultati istraživanja (tabela 1) pokazuju da je najčešća aktivnost učenika “pažljivo slušanje” (82.6%). “Pažljivo slušam” za učenike znači “pazim na času i uživam”, “pratim na času”, “nemam problem da se koncentrišem na govor nastavnika”, “slušam uz veliko zadovoljstvo i uživanje”, “ne obraćam pažnju na druge učenike koji pričaju i prave galamu (na učenike u dvorištu, na učenike koji su bezobrazni,...)” itd. Pri tom, devojčice češće nego dečaci pažljivo slušaju usmeno izlaganje nastavnika ($\chi^2 = 17.54$, $C^2 = 16.81$, $df = 1$, $p = 0.001$, $\phi = -0.141$). Kada je reč o opštem uspehu učenika, hi-kvadrat test nezavisnosti pokazuje statistički značajnu vezu između ove varijable i odgovora učenika u kategoriji “pažljivo slušam” ($\chi^2 = 18.74$, $df = 2$, $p = 0.001$, $V = 0.146$). S obzirom na to da učenici sa odličnim opštim uspehom najpažljivije slušaju usmeno izlaganje nastavnika, možemo zaključiti da aktivnost koju su učenici opisali kao “pažljivo slušanje” može u izvesnoj meri da utiče na uspeh u školi. Odgovori u kategoriji “pažljivo

slušam” podjednako su učestali kod učenika oba uzrasta obuhvaćena istraživanjem ($\chi^2 = 0.25$, $C^2 = 0.17$, $df = 1$, $p = 0.682$, $\phi = -0.017$).

Tabela 1: Aktivnost učenika u toku usmenog izlaganja sa pozitivno procenjenim karakteristikama

Kategorije odgovora učenika	Učestalost odgovora ($N = 880$)	
	f	$f\%$
Kategorija 1: “pažljivo slušam”	727	82.6
Kategorija 2: “pamtim i razumem”	318	36.1
Kategorija 3: “miran-na sam”	247	28.1
Kategorija 4: “hvatam beleške i uključujem se”	142	16.1

S obzirom na to da slušanje nastavnika postaje aktivno slušanje tek uz odgovarajuću misaonu obradu sluhom primljenih podataka, ne možemo da budemo zadovoljni procentom učenika koji su svoju aktivnost opisali na sledeće načine: “slušam i pamtim”, “trudim se da shvatim”, “slušam sa razumevanjem”, “pokušavam da naučim na času”, “razmišljam o tome što je pričao-la”, “potpuno se udubim (“upijam” gradivo)”, “povezujem to novo što sam čuo-la sa onim što sam ranije naučio-la”, “zaključujem o tome”, “pokušavam da izvučem najbitnije iz te priče”, “pronalazim zanimljive teme” itd. Navedene odgovore učenika svrstali smo u kategoriju “pamtim i razumem” (36.1%). Ova kategorija reprezentuje viši nivo aktivnosti učenika. Reč je o nevidljivim znacima slušne pažnje koje ne možemo neposredno da izmerimo, a čiji izostanak se najčešće uzima kao argument u kritici monološke metode koja pasivizira učenike. Navedeni rezultat pokazuje da i pored toga što nastavnik izlaže gradivo na način koji se učenicima dopada, tek nešto više od trećine ispitanih učenika karakteriše svoju aktivnost na višem nivou od slušanja. Međutim, navedeni rezultat otkriva i nepostojanje svesti učenika o kognitivnim procesima koji se dešavaju u toku “pažljivog slušanja”. Možemo pretpostaviti da bi procentualni pokazatelji bili viši u okviru Kategorije 2, kada bismo podigli znanje učenika na metakognitivni nivo i kada bismo osposobili učenike da upravljaju strategijama saznavanja u procesu nastave. Prema S. Mirkov potrebno je da nastavnici prvo utvrde koje strategije su značajne za određenu nastavnu oblast, kako ih oni sami izgrađuju u okviru sopstvenog repertoara strategija i šta mogu saopštiti svojim učenicima o uspešnoj primeni tih strategija (Mirkov, 2006).

Hi-kvadrat test nezavisnosti pokazuje da postoji statistički značajna veza između pola učenika i njihovih odgovora u kategoriji “pamtim i razumem” ($\chi^2 = 7.75$, $C^2 = 7.36$, $df = 1$, $p = 0.007$, $\phi = -0.094$). Devojčice su češće nego dečaci navodile da nastoje da zapamte i razumeju gradivo koje se pretežno monološki obrađuje. Odgovori u kategoriji “pamtim i razumem” podjednako su učestali kod učenika oba uzrasta obuhvaćena istraživanjem. Hi-kvadrat test nezavisnosti ne pokazuje značajnu

vezu između uzrasta učenika i njihovih odgovora u kategoriji “pamtim i razumem” ($\chi^2 = 0.82$, $C^2 = 0.70$, $df = 1$, $p = 0.404$, $\phi = -0.030$). Međutim, kada je reč o opštem uspehu učenika, hi-kvadrat test nezavisnosti pokazuje statistički značajnu vezu između ove varijable i odgovora učenika u kategoriji “pamtim i razumem” ($\chi^2 = 18.18$, $df = 2$, $p = 0.001$, $V = 0.144$). Motiv da zapamte i razumeju gradivo koje nastavnik usmeno izlaže (na način koji su učenici opisali da im se dopada) najevidentniji je kod učenika sa odličnim opštim uspehom. Vrednost Kramerovog pokazatelja je male veličine, na osnovu čega možemo zaključiti da je osim aktivnosti koju su učenici opisali kao “pažljivo slušanje” usmenog izlaganja nastavnika, značajan, ali naravno ne i jedini faktor njihovog uspeha u školi – trud koji učenici ulažu da zapamte, razumeju, povežu i sl. gradivo u toku njegove monološke obrade. Drugim rečima, usmeno izlaganje nastavnika koje motiviše učenike da uče tokom časa može da bude jedan u nizu faktora koji doprinosi postizanju boljeg opšteg uspeha učenika. Ono može da učini učenje učenika “lakšim” i “jednostavnijim”, ali ne može da zameni samostalnu aktivnost učenja učenika.

Određen broj učenika u uzorku smatra da je veoma važno da u toku usmenog izlaganja nastavnika koje su pozitivno procenili, budu mirni, disciplinovani, da čute, sede, ne upadaju u reč nastavniku i sl. Na ovaj način je 28.1% učenika opisalo svoju aktivnost u toku usmenog izlaganja nastavnika, što je rezultat koji se “uklapa” u postojeći stereotip o učenicima koji “mirno sede i čute” u toku primene monološke metode. Mir i red u toku usmenog izlaganja nastavnika više vrednuju devojčice nego dečaci i učenici sa odličnim opštim uspehom više nego učenici sa vrlo dobrim uspehom i učenici sa dobrim i dovoljnim uspehom. Vrednosti hi-kvadrat testa nezavisnosti i drugih statističkih parametara ($\chi^2 = 5.63$, $C^2 = 5.28$, $df = 1$, $p = 0.022$, $\phi = -0.080$) pokazuju da veza između pola i odgovora učenika u kategoriji “miran-na sam” jeste značajna. Između varijable uspeh i odgovora učenika u kategoriji “miran-na sam” postoji veća povezanost ($\chi^2 = 19.38$, $df = 2$, $p = 0.001$, $V = 0.148$), te možemo zaključiti da se disciplina na času (kako su je opisali učenici u toku usmenog izlaganja nastavnika) javlja kao važan element koji u izvesnoj meri, prema mišljenju učenika, može da utiče na opšti uspeh. Kada je reč o varijabli uzrast, nije utvrđena značajna veza sa odgovorima učenika koje smo svrstali u kategoriju “miran-na sam” ($\chi^2 = 1.67$, $C^2 = 1.49$, $df = 1$, $p = 0.223$, $\phi = -0.044$), što znači da učenici oba uzrasta obuhvaćena istraživanjem podjednako stavljaju akcenat na disciplinu kada opisuju svoju aktivnost u toku usmenog izlaganja nastavnika.

Navedeni istraživački rezultat o učenicima koji “mirno sede i čute”, sa jedne strane, možemo smatrati pozitivnim imajući u vidu relativno malu vrednost procentualnog pokazatelja (28.1% za ceo uzorak učenika). Međutim, u novom didaktičkom zasnivanju monološke metode upravo nastojimo da izbegnemo nastavne situacije u kojima će učenici biti u položaju “objekata” od kojih se očekuje da mirno sede, čute i slušaju bez pokušaja nastavnika da proniknu u stepen njihove slušne pažnje i nivo njihove misaone aktivnosti (vid. Radović, 2012). Jedan od načina da to nastavnici učine jeste da ostvaruju uvid u kvalitet vođenja beleški i da dopuštaju učenicima da ih u toku usmenog izlaganja prekidaju pitanjima i komentarima, povezanim sa temom izlaganja. To

su najpouzdaniji vidljivi znaci slušne pažnje učenika u toku usmenog izlaganja nastavnika. Međutim, kategorija 4 – “hvatom beleške i uključujem se” obuhvata tek 16.1% odgovora učenika. To znači da veoma mali broj učenika ima mogućnosti da: “postavljam pitanja ukoliko mi nešto nije jasno”, “tražim objašnjenje”, “ako nešto znam, dodam”, “uključujem se, komentarišem, dopunjujem nastavnika, nadovežem se...”, “donosim svoje zaključke i izlažem ih”, “pitam nešto što me posebno interesuje u vezi sa tom lekcijom” itd. U ovu kategoriju svrstali smo i odgovore koji pokazuju da je usmeno izlaganje nastavnika podstaklo određenu aktivnost učenika nakon monološke obrade, poput: “koristim to u zadacima, rešavam zadatke posle toga,...”, “učestvujem u razgovoru (koji sledi)”, “tražim na internetu neke podatke o tome”, “čitam (učim) o tome kod kuće” i dr. Vidljive znakove slušne pažnje učenika, poput pitanja koje postavljaju ili komentara koje daju u toku usmenog izlaganja nastavnika, hvatanja beleški, izrade zadataka vezanih za izloženo gradivo i sl. podjednako su prisutne kod dečaka i devojčica ($\chi^2 = 2.17$, $C^2 = 1.91$, $df = 1$, $p = 0.167$, $\phi = -0.050$), kod učenika četvrtog razreda i učenika osmog razreda ($\chi^2 = 0.19$, $C^2 = 0.12$, $df = 1$, $p = 0.734$, $\phi = -0.015$) i učenika različitog opšteg školskog uspeha ($\chi^2 = 3.43$, $df = 2$, $p = 0.180$, $V = 0.062$). Možemo zaključiti da u novom didaktičkom zasnivanju monološke nastavne metode treba obratiti pažnju na podizanje nivoa znanja učenika na metakognitivni nivo i na podsticanje učenika da se uključuju u usmeno izlaganje nastavnika, pri čemu je veoma važno obučiti učenike kada, kojim povodom i kako to da čine.

Negativni komentari učenika prisutni su u usmenom izlaganju nastavnika u okviru svih nastavnih predmeta te određene pedagoške implikacije iz ovakvog istraživačkog rezultata mogu da se odnose na monološku obradu gradiva svih nastavnih predmeta. Imajući u vidu veličinu i reprezentativnost uzorka u ovom istraživanju, važno je ne potcenjivati učeničke komentare. Drugim rečima, potrebno im je prići pažljivo i prihvatiti ih kao pokazatelje koji mogu da pomognu nastavnicima da unaprede primenu monološke metode. Na koji način, u tom slučaju, nastavnici mogu da prepoznaju da u njihovom usmenom izlaganju ima elemenata za nezadovoljstvo učenika pokazuju rezultati istraživanja o aktivnostima učenika tokom usmenog izlaganja sa negativno procenjenim karakteristikama (tabela 2).

Kada nastavnici izlažu gradivo na način koji su učenici procenili kao “nerazumljiv”, “dosadan”, kada su neki nastavnici “neraspoloženi”, “mrzovoljni”, “nervozni”, “nezainteresovani”, “strogi” i sl., postoji nekoliko aktivnosti koje su učenici preduzimaju. Najveći broj tih aktivnosti nije vezan za nastavne sadržaje koji se usmeno izlažu učenicima. Njih smo svrstali u kategoriju “radim nešto drugo” (39.9%), koja obuhvata veoma širok raspon aktivnosti učenika: “crtam (žvrljam) po svesci, po ruci,...”, “pričam sa drugovima”, “igramo isk-oks, zanimljive geografije, kaladonta,...”, “dopisujemo se, šaljemo poruke na papirićima, pomoću mobilnih telefona (sms)”, “idem na fejsbuk pomoću telefona”, “igram igrice na telefonu”, “igram se školskim priborom, čupkam gumicu, bušim gumicu, vrtim lenjir, “čačkam” pernicu,...”, “slušam muziku” (uz pomoć slušalica), “pevušim u sebi”, “učim drugi predmet, preslišavam se za naredni čas, radim domaći zadatak iz drugog predmeta, čitam sledeću lekciju,...”, “čitam neku knjigu, časopis,...”, “rešavam ukrštenicu” itd.

Tabela 2: Aktivnost učenika u toku usmenog izlaganja sa negativno procenjenim karakteristikama

Kategorije odgovora učenika	Učestalost odgovora		Ukupno	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Kategorija 1: “radim nešto drugo”	351	39.9	880	100.0
Kategorija 2: “pokušavam da razumem”	289	32.8	880	100.0
Kategorija 3: “dosadujem se”	212	24.1	880	100.0
Kategorija 4: “pravim se da slušam”	153	17.4	880	100.0

Navedene aktivnosti češće upražnjavaju učenici osmog razreda nego učenici četvrtog razreda ($\chi^2 = 15.84$, $C^2 = 15.30$, $df = 1$, $p = 0.001$, $fi=0.134$). Međutim, vrednost *fi* koeficijenta “upozorava” da navedene aktivnosti “nisu strane” ni učenicima četvrtog razreda osnovne škole. Hi-kvadrat test nezavisnosti pokazuje da ne postoji statistički značajna veza između pola učenika i njihovih odgovora u kategoriji “radim nešto drugo” ($\chi^2 = 0.16$, $C^2 = 0.11$, $df = 1$, $p = 0.742$, $fi=0.013$), kao i između opšteg školskog uspeha učenika i njihovih odgovora u kategoriji “radim nešto drugo” ($\chi^2 = 0.03$, $df = 2$, $p = 0.985$, $V = 0.006$).

Drugu kategoriju čine odgovori učenika koji i pored toga što im je izlaganje nastavnika nerazumljivo, dosadno i sl. “slušaju” i “pokušavaju da razumeju” gradivo. Veći trud u tom smislu ulažu devojčice nego dečaci ($\chi^2 = 17.97$, $C^2 = 17.37$, $df = 1$, $p = 0.001$, $\phi = -0.143$). Nešto veću vrednost ima Kramerov pokazatelj izračunat u testiranju veze između varijable opšti školski uspeh i odgovora učenika u navedenoj kategoriji ($\chi^2 = 13.13$, $df = 2$, $p = 0.001$, $V = 0.122$). To znači da se veći trud koji ulažu učenici sa odličnim uspehom nego učenici sa vrlo dobrim uspehom i učenici sa dobrim i dovoljnim uspehom na kraju školske godine u izvesnoj meri “isplati”. To što ne odustaju od slušanja nastavnikovog izlaganja i što se “trude da prate izlaganje nastavnika”, što “postavljaju pitanja nastavniku” i “traže objašnjenja”, “mole drugove da im objasne”, “prepisuju sa table”, “pokušavaju kod kuće uz pomoć udžbenika da nauče to gradivo” itd., ovi učenici objašnjavaju na nekoliko načina. Tipično objašnjenje, naročito učenika starijeg školskog uzrasta, odnosi se na izvršavanje školskih obaveza kod kuće, koje se uvećavaju ukoliko moraju samostalno i uz mnogo više truda da nadoknade ono što su propustili u izlaganju nastavnika. Učenici mlađeg školskog uzrasta uglavnom navode da “slušaju” i “pokušavaju da razumeju” da bi “bili dobri đaci”, “imali dobre ocene”, “jer može svaki čas da se desi da me učiteljica prozove i pita” i sl. I pored različitih motiva učenika četvrtog razreda i učenika osmog razreda, i jedni i drugi su podjednako često navodili da “pokušavaju da razumeju” gradivo koje nastavnik usmeno izlaže na način koji se njima ne dopada ($\chi^2 = 0.96$, $C^2 = 0.82$, $df = 1$, $p = 0.365$, $\phi = -0.033$). Osim toga, učenici navode da usmeno izlaganje nastavnika koje im se ne dopada slušaju (“sa glavom na ruci”) i zbog toga da ne bi ometali

druge učenike, čekajući “da će nastavnik početi da priča nešto zanimljivije”,... Šta se, međutim, dešava kada učenike “izda” strpljenje, pokazuju odgovori učenika koje smo svrstali u kategoriju “dosadujem se” (24.1%). Dečaci se češće “dosaduju” nego devojčice. Varijabla pol značajno je povezana sa odgovorima učenika u ovoj kategoriji ($\chi^2 = 6.79$, $C^2 = 6.40$, $df = 1$, $p = 0.009$, $\phi = -0.088$). Tokom usmenog izlaganja nastavnika koje im se ne dopada podjednako se “dosaduju” učenici četvrtog i učenici osmog razreda osnovne škole ($\chi^2 = 0.27$, $C^2 = 0.20$, $df = 1$, $p = 0.655$, $\phi = 0.018$), kao i učenici različitog opšteg školskog uspeha ($\chi^2 = 2.54$, $df = 2$, $p = 0.280$, $V = 0.054$). Postoje dva tipična načina na koji se učenici “dosaduju” – jedan, koji ne ometa druge učenike i drugi, koji je usmeren na ometanje nastavnika i drugih učenika. U prvom slučaju, učenici se “dosaduju” tako što “spavaju”, “bleje”, “smaraju se”, “gledaju u plafon, neku tačku, prozor, u sat,...”, “dremaju”, “leže na klupi i spavaju”, “sanjare”, “ignorišu nastavnika”, “čekaju zvono”, “razmišljaju o aktivnostima posle škole” itd. U drugom slučaju, učenici žele da njihova “dosada” bude primećena te “šetaju po učionici”, “bacaju zgužvane papiriće u kantu”, “svađaju se sa nastavnikom”, “grickaju semenke”, “gađaju druge gumicom”, “izlaze u ve-ce i šetaju hodnicima”, “klate se na stolici”, “svađaju se, biju se,... sa drugovima”, “glupiraju se i zabavljaju druge”, “pevuše”, “pričaju”, “smeju se”, “viču” itd.

Među učenicima koji ne ometaju čas i ne remete disciplinu, ali koji ipak nisu pažljivi i aktivni slušaoci usmenog izlaganja nastavnika, jesu i učenici koji su izjavili da “ne slušaju, ali se prave kao da slušaju”. Njihove odgovore smo svrstali u posebnu kategoriju “pravim se da slušam” (17.4%; tabela 18). “Lažni slušaoci” se češće pojavljuju među učenicima osmog razreda nego među učenicima četvrtog razreda ($\chi^2 = 30.03$, $C^2 = 29.07$, $df = 1$, $p = 0.001$, $fi = 0.185$). Pojava manipulacije, pre svega, neverbalnim znacima slušne pažnje prisutnija je među učenicima starijeg školskog uzrasta. Reč je o učenicima koji svesno pokušavaju da izgledaju kao da slušaju, klimaju glavom kao znak odobravanja za ono što nastavnik govori i kao znak da su to razumeli, ali “nisu skoncentrisani”, “ne žele da slušaju”, “čekaju da prođe čas”, “nazainteresovani su” i sl. Tzv. “lažni slušaoci” podjednako su prisutni i među devojčicama i među dečacima ($\chi^2 = 0.19$, $C^2 = 0.12$, $df = 1$, $p = 0.728$, $\phi = -0.015$), kao i među učenicima različitog opšteg školskog uspeha ($\chi^2 = 1.44$, $df = 2$, $p = 0.486$, $V = 0.040$).

Navedene aktivnosti učenika u toku “nerazumljivog”, “dosadnog” i dr. usmenog izlaganja “mrzovoljnog”, “neraspoloženog” i sl. nastavnika možemo analizirati u kontekstu produktivnih i neproduktivnih sporednih aktivnosti učenika, koje su istraživali F. Džekson (Jackson, 1968), J. Cineker (Zinnecker, 1978), J. Baurman (Baurmann, 1981), H. Mejer (Meyer, 1987) i drugi sa aspekta uticaja ovih aktivnosti na odvijanje nastave. Tako je J. Cineker ukazao da u svakom odeljenju postoji “prednja bina” i “zadnja bina” i da se sporedne aktivnosti učenika najčešće odvijaju u “zadnjoj bini”. One do te mere mogu da poremete “normalnu” nastavu da tema časa postane upravo to ometanje. Tada “zadnja bina” postaje “prednja bina”, a to je učenicima veoma uzbudljivo i interesantno. J. Baurman je anketirao srednjoškolce i došao do liste sporednih aktivnosti učenika, na kojoj možemo da prepoznamo i aktivnosti koje su učenici u ovom istraživanju opisali. Ispitujući motive takvih aktivnosti učenika, Baurman je

zaključio da učenici žele da verbalno i motorički komentarišu, kritikuju i parodiraju zvanični način odvijanja nastave. Oni žele da ispitaju manevarski prostor koji ima nastavnik stavlja na raspolaganje i da pređu njegove granice tamo gde je to moguće (Baurmann et al., 1981). H. Mejer je ukazao da sporedne aktivnosti učenika (osim ukoliko ostanu neprimećene) nastavnici doživljavaju kao ometanje. Sa jedne strane, one odvlače pažnju, energiju i moć imaginacije učenika, koje bi inače nužno upotrebili za “pravu” temu nastave. Sa druge strane, sporedne aktivnosti imaju veliki značaj za razvoj socijalnih i metodičkih kompetencija učenika, te ih stoga ne treba potcenjivati (Meyer, 1987). Uzimajući u obzir navedene istraživačke rezultate i rezultate ovog istraživanja koji takođe beleže sporedne aktivnosti učenika, možemo zaključiti da su one u direktnoj vezi sa onim što didaktičari nazivaju “metodička monostruktura” nastave i da neke elemente te “monostrukture” učenici ne doživljavaju “vrednim pažnje”, te da svoj otpor “dosadnom”, “nerazumljivom”, “neraspoloženom” i sl. nastavniku izražavaju putem sporednih aktivnosti. One su u ovom istraživanju u najvećem broju slučajeva neproduktivne (osim nekih aktivnosti opisanih u okviru kategorija “pokušavam da razumem”) i ometaju nastavu. Citirani didaktičari rešenje vide u povećanju udela čulno-heurističkih modela nastavne aktivnosti i stepena učešća učenika u donošenju odluka vezanih za nastavni proces. Ako u primeni monološke metode afirmišemo njeno ukrštanje sa drugim elementima nastave koji žive reč dopunjavaju slikom, zvukom i dr., i nastavnicima postavimo važan zadatak u primeni monološke metode – razvoj metodičkih kompetencija učenika, pre svega kroz sticanje znanja o procesu saznavanja i osposobljavanje učenika za upravljanje strategijama saznavanja u nastavi, moguće je uticati na smanjenje obima ovih neproduktivnih aktivnosti učenika. One, međutim, ne treba da budu do kraja eliminisane. Didaktičari upozoravaju da one nastavu čine življom, da služe psiho-higijeni učenika (kao izraz motoričkog nemira, problema sa koncentracijom i sl.), da imaju važnu funkciju u građenju poverenja u sebe i jačanju sopstvene ličnosti. H. Mejer piše: “Nastavnik je, svidelo se to njemu ili ne, “kamen” kojim se učenici “bruse” kako bi postali glatki” (Meyer, 1987).

4. Zaključna razmatranja

Na osnovu navedenih rezultata možemo zaključiti da aktivnosti učenika, koje sa aspekta ostvarivanja obrazovnih, funkcionalnih i vaspitnih zadataka nastave, smatramo produktivnim – manje su zastupljene nego sporedne, uglavnom neproduktivne aktivnosti učenika u toku usmenog izlaganja nastavnih sadržaja. “Pažljivo slušam” je najčešći (samo)opis aktivnosti učenika tokom usmenog izlaganja sa pozitivno procenjenim karakteristikama. Ne možemo do kraja izvesti zaključak koliko je reč o aktivnom slušanju koje podrazumeva intenzivnu misaonu obradu sluhom primljenih podataka, jer su učenici nezavisno davali odgovore u kategoriji “pažljivo slušam” i odgovore u kojima su opisivali načine na koji oni pamte i razumeju usmeno izložene nastavne sadržaje, što možemo tumačiti i sa aspekta nedovoljnog strateškog znanja,

odnosno nerazvijenosti metakognitivne svesti učenika. Zabrinjava, međutim, što je mali broj učenika svoju aktivnost opisao pomoću vidljivih pokazatelja slušne pažnje, poput uključivanja u usmeno izlaganje nastavnika, postavljanja pitanja, hvatanja beleški i dr. Takođe, ne možemo biti zadovoljni ni brojem učenika koji su svoju aktivnost opisali na način koji podrazumeva “mirno sedenje i čutanje” i koji akcenat stavljaju na krutu disciplinu koju od njih nastavnici traže dok usmeno izlažu. Ostaje otvoreno pitanje koliko u takvim nastavnim situacijama u učeničkim glavama ostane nerešenih nedoumica, pitanja, ideja i dr.

Aktivnost učenika u toku usmenog izlaganja sa negativno procenjenim karakteristikama najčešće nije vezana za nastavni proces. Postoji čitav spektar sporednih aktivnosti koje učenici upražnjavaju u tom slučaju, ali su one uglavnom neproaktivnog karaktera. Među sporednim aktivnostima učenika tokom usmenog izlaganja nekih nastavnika koje im se ne dopada, a koje imaju produktivni karakter, značajno je nastojanje učenika da izloženo gradivo razumeju i zapamte. Tu posebno prednjače devojčice i učenici sa višim školskim postignućem. Ove grupe ispitanika pažljivije slušaju, više se trude da razumeju i zapamte gradivo bez obzira da li im se usmeno izlaganje nastavnika dopada ili ne dopada, disciplinovanije su. Kada se dečacima usmeno izlaganje ne dopada, oni se češće dosađuju što ispoljavaju na različite načine kojima manje ili više ometaju nastavu. Učenici osmog razreda češće upražnjavaju sporedne aktivnosti kada im se usmeno izlaganje ne dopada, a među njima je i više tzv. “lažnih slušaoca”.

Sporedne aktivnosti, onako kako su ih opisali sami učenici, značajan su pokazatelj da je nastava “živ organizam” te da didaktičari i nastavnici pred sobom imaju izazov kako da izađu u susret potrebama učenika za aktivnošću i smanje stohastičnost nastave. Jedno od rešenja jeste uvažavanje iskazanog mišljenja učenika, a drugo rešenje svakako je unapređivanje sopstvenih didaktičko-metodičkih kompetencija koje se, u ovom slučaju, odnose na primenu monološke metode u nastavi.

Vera Radović, Ph.D.

Students' incidental activity

The effectiveness of teaching methods is usually estimated on the basis of how much, if at all, students are active as these methods are being applied. The question that is commonly addressed is – how; i.e. how effective the teachers' activity is and how focused the students are. It is one of the reasons why the teachers' oral presentation is most frequently associated with students' passive position. Although didactics has already accepted that it is the matter of inadequate implementation of the monologue teaching method and that the character of students' activity cannot be valued only on the basis of their externally observable activity, the criticism of the monologue-based method resulting in students' passivity remains. In this context, we conducted a research the aim of which was to make the teaching process, in particular the time allotted to

the teachers' oral presentation, more efficient, taking into consideration students' self-evaluation of their participation in the teaching process. At the same time, students' opinions about the characteristics of teachers' oral presentation are considered to be of great importance. They were included in a broader research study within which we tried to solve the problem of the monologue teaching method, based solely on the teachers' oral presentation, in an interdisciplinary way and in accordance with the contemporary needs of students and teachers in primary education (Radović, 2012 and 2013). This paper presents results of the research which show the typical activity of students during their teachers' oral presentation. The main objective was to estimate the nature of students' activity in terms of their productivity in the process of teaching and learning. In addition, we tried to find differences in these activities as per gender, age and academic achievement (at the end of the previous grade). For the study purposes, a questionnaire for students was developed, containing 11, mostly open type questions.

In our study, the sample consists of 880 students from 13 primary schools in the Republic of Serbia, of which 436 survey respondents are students of the fourth grade of elementary school (49.5% of the total sample) and 444 survey respondents are students of the eighth grade of elementary school (50.5% of the total sample). The sample consists of 50.7% girls and 49.3% boys. Most students in the sample had high achievements in the previous grade (64.8%). We tried to provide the representativeness of the sample with a random selection of schools that are located in different areas on the territory of Serbia (Novi Sad, Čoka, Beograd, Mladenovac, Trstenik, Užice and Vranje). These were students of the final grades of two cycles of primary education – the fourth and eighth grade. We believed that the age of these students and their prior experience in education would allow for a valid assessment of teachers' oral presentation and self-assessments of their own participation in the teaching activity.

The students described their activity during the teachers' oral presentation which they found likable (or, in their own terms: clear, interesting, convincing, stimulating, etc.) and the teachers' oral presentation which they found unlikable (uninteresting, unclear, boring, etc.). Based on student responses, we formed four categories of students' activity during teachers' oral presentation with a positive value ("listening carefully", "doing best to remember and understand", "being quiet", "taking notes and getting involved") and four categories of students' activity during the teachers' oral presentation which they find unlikable ("doing something else", "trying to understand", "getting bored", "pretending to listen"). Based on these results, we can conclude that productive student activity, in terms of achieving educational objectives, is inferior to incidental and mainly unproductive student activity.

"Listening carefully" is the most frequent (self-)description of students' activity during teachers' positively estimated oral presentation. We cannot draw any final conclusions on how active their listening is, which involves an intensive thought-provoking process by both listening to and watching the teacher, because students gave answers independently under the category "listening carefully" as well as answers in which they described the ways in which they remember and understand orally presented teaching

content. This can be interpreted in terms of a lack of strategic knowledge and the under-development of students' awareness of the importance of individual learning strategies prompted by positively valued teacher's oral presentation. We are concerned that a small number of students described their interaction with visible indicators of auditory attention, such as asking questions and other verbal interventions during the oral presentation of the teacher, taking notes, etc. Nor can we be satisfied with the number of students who described their activity as to mean "sitting quietly and being silent" and thus putting stress on the rigid discipline required by their teachers during oral presentation. The open question remains on how many dilemmas, questions, ideas, etc. remain unresolved in students' minds in such teaching situations.

Student activity during the teachers' negatively assessed oral presentation is usually not related to the teaching content. There is a whole range of incidental activities that students resort to in this case, mostly unproductive ones. Among the incidental student activities during the teachers' negatively assessed oral presentation, there are certain productive activities relying on students' attempts to understand and remember the content. This applies particularly to girls and students with higher academic achievements. These groups of students listen more carefully, are more disciplined, and try harder to understand and remember the content, regardless of whether they like their teachers' oral presentation or not. When boys do not like their teachers' oral presentation, they are often bored and manifest this in different ways which impede the teaching process more or less. Eighth-grade students often resort to incidental activities including more students who pretend to be listening.

Incidental activities, as described by students themselves, are an important indicator that the teaching process is a "living organism" and that scientists and teachers are faced with a challenge – students' need for activity. They also have to reduce stochasticity caused by an inadequate use of the monologue teaching method by some teachers. One solution is to take into account the stated opinions of students. The other solution is to improve teachers' didactic-methodological competences, which, in this case, apply to the use of the monologue teaching method and to increase its functionality in terms of educating students to think on a metacognitive level, to discover relationships between the teaching and learning methods and the teaching content, meaning the links between teaching methods and their academic achievement.

LITERATURA

1. Baumann, J., Cherubim, D., Rehbock, H. (Hrsg.) (1981). Neben-Kommunikationene. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schüleverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Westermann Braunschweig.
2. Кукушин, В.С. (2010). Дидактика. Издательский центр "МарТ", Ростов на Дону.
3. Malinić, D. (2009). Neuspeh u školskoj klupi. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
4. Mattes, W. (2007). Nastavne metode (75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike), Naklada LJEVAK d.o.o., Zagreb.
5. Meyer, H. (1987). Unterrichts-Methoden, II: Praxisband. Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.

6. Mirkov, S. (2006). Istraživanja metakognicije u nastavnom procesu. U: Krnjajić, S. (ured.) (2006): *Pretpostavke uspešne nastave*. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
7. Neill, Sean (1994). *Neverbalna komunikacija u razredu*. Zagreb, Educa.
8. Radović, V.Ž. (2011). Savremeni polimetodizam – beskonačan spisak nastavnih metoda. Novi Sad, Pedagoško društvo Vojvodine, *Pedagoška stvarnost*, LVII, 5-6, str. 499–507.
9. Radović, V.Ž. (2012). Monološka metoda u osnovnoškolskoj nastavi – novo didaktičko zasnivanje. Vršac, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača “Mihailo Palov”, *Istraživanja u pedagogiji*, II, 2, str. 28–52.
10. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*, EDUCA, Zagreb.

Dr. Amalija Žakelj

Učitelji o vzrokih učnih težav učenecv pri matematiki

Znanstveni članek

UDK 373.3.091.3:51

KLJUČNE BESEDE: matematika, učne težave pri matematiki, vzroki učnih težav, znaki, prepoznavanje učnih težav

POVZETEK – V uvodu razpravljamo o pomenu pravočasnega odkrivanja učnih težav učenecv pri matematiki. Osrednji del članka namenjamo raziskavi, s katero smo ugotovili, da učitelji kot najpogostejše vzroke učnih težav učenecv navajajo upočasnjen intelektualni razvoj, specifične primanjkljaje na posameznih področjih učenja, šibke spodbude ter nizko motivacijo za šolsko delo, ki se najpogosteje odražajo v znakih, kot so: počasnejše usvajanje učnega gradiva, težave pri razumevanju in izvajanju algoritmov, težave pri branju in pisanju ter pri nalogah, ki zahtevajo logično mišljenje, pogosto tudi po kratkotrajni pozornosti. Učitelji matematike statistično značilno pogosteje kot učitelji razrednega pouka povezujejo vzroke učnih težav z učenčevimi čustvenimi težavami ter z nizko motivacijo za šolsko delo. Rezultati opozarjajo na nujnost posodabljanja in prilagajanja učnih metod za spodbujanje pozitivnega odnosa do matematike, zaupanje v lastne sposobnosti ter povečanje odgovornosti in motivacije za učenje.

Scientific paper

UDC 373.3.091.3:51

KEYWORDS: mathematics, learning difficulties in mathematics, causes of learning difficulties, signs, identification of learning difficulties

ABSTRACT – The introduction describes the significance of detecting pupils' learning difficulties. The central part of the article includes the research with which we have found out that teachers as the most common causes of learning difficulties of pupils indicate generally slower intellectual development, specific deficits in specific areas of learning, lack of educational and work habits and low motivation for school work, which are most often reflected in signs such as slower acquisition of learning materials, difficulties in the understanding and implementation of algorithms, difficulties in reading and writing as well as in tasks that require logical thinking, and quite often also after short-term focus. The results also point to the need for updating and adapting teaching methods to promote positive attitudes towards mathematics and confidence in their own abilities, and to increase accountability and motivation for learning.

1. Uvod

Od šole oziroma učitelja pričakujemo, da prav vsakemu učencu s primernim pristopom omogoči, da se izobražuje v skladu s svojimi zmožnostmi. Zato tako nadarjenost učenecv kot učne težave učenecv razumemo kot izzive učitelju, kako poučevati, kako prepoznati potrebe učenecv in katere ukrepe izbrati, da bodo dosežki učenecv optimalni glede na njihove zmožnosti in sposobnosti.

Na pravočasno odkrivanje vzrokov učnih težav opozarjajo številni raziskovalci, ki v svojih študijah ugotavljajo vzroke in posledice učnih težav učenecv. Tako na

primer Williams (2008) opozarja na pravočasno odzivanje na različne potrebe učencev in poudarja, da sta prvi dve leti šolanja temelj za nadaljnje učenje matematike. Prepoznavanje težav na tej stopnji lahko prepreči, da bi se otroci oprijeli neprimernih strategij in napačnih predstav, saj se te lahko razvijejo v dolgoročne ovire pri učenju. Otroci, pri katerih tako tveganje obstaja, morajo biti obravnavani posebej, že s preventivnimi predšolskimi programi. Zgodnje ukrepanje namreč prepreči razvoj tesnobe, saj ta pri starejših učencih spada med pomembne dejavnike neuspešnosti.

Ovire, ki otežujejo učenje matematike, so tudi negativen odnos do matematike, strah pred neuspehom, nezaupanje v lastne sposobnosti idr. Zan in Martino (2007, povzeto po Matematično izobraževanje v Evropi, 2012) ugotavljata, da je odnos do predmeta bistvenega pomena za učenje. Pozitiven odnos do matematike, ki ga je mogoče izboljšati z uporabo učinkovitih učnih metod, lahko izboljša tudi učne dosežke (Akinsola in Olowojaiye, 2008). Po drugi strani pa lahko negativni občutki ali strah ovirajo učence pri doseganju dobrih učnih rezultatov. Zientek in Thompson (2010) in Zientek in sod. (2010) opisujejo strah pred matematiko kot afektivno ali emocionalno stanje, ki dokazano škoduje učnemu uspehu. Ovira, ki prav tako otežuje učenje, je nizko samozaupanje. Zaupanje učencev v svoje lastne sposobnosti ima lahko pomembno vlogo pri matematičnih dosežkih in uspehu (npr. Hackett in Betz, 1989; Pajares in Graham, 1999; Pajares in Kranzler, 1995). Hattie (2009) je združil več kot 800 metaanaliz o dosežkih učencev, iz katerih je razvidno, da prepričanja učencev določajo njihovo osebno odgovornost za učenje.

Simptomi učnih težav so zelo različni. Pri vsakem učencu so možne različne kombinacije simptomov, po katerih lahko prepoznamo, da ima učenec učne težave. Določeni simptomi se lahko pojavljajo izolirano, lahko pa se kombinirajo z različnimi matematičnimi težavami, čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Zaskrbljenost zaradi slabih rezultatov učencev, kot so jih pokazale mednarodne raziskave, je leta 2009 privedla do sprejetja evropskega ciljnega kazalnika za temeljno znanje in spretnosti; ta določa, da naj bi bil *do leta 2020 delež petnajstletnikov s slabimi rezultati pri branju, matematiki in naravoslovju manjši od 15 odstotkov* (Matematično izobraževanje v Evropi, 2012).

Tudi analiza rezultatov nacionalnega preverjanja znanja v Sloveniji za obdobje od leta 2008 do 2012 (Nacionalno preverjanje znanja, 2013) kaže, da so učenci s posebnimi potrebami, ki se šolajo v osnovnih šolah z enakovrednim izobrazbenim standardom in imajo pri NPZ-ju številne prilagoditve, dosegali v vseh primerjanih letih opazno nižje rezultate kot v primerjavi s sovrstniki (leta 2008 so dosegli 57,4 odstotka povprečnih odstotnih točk svojih vrstnikov; leta 2009 60,7 odstotka; leta 2010 58,8 odstotka; leta 2011 65,2 odstotka in leta 2012 60,6 odstotka).

Izboljšanje ravni uspešnosti učnih dosežkov učencev, zlasti učencev z učnimi težavami, ostaja izziv tako za učenec kot učitelje. Da lahko učitelj oziroma šola učinkovito izvajajo ustrezne ukrepe pomoči, je potrebno učne težave učencev pravočasno prepoznati, odkriti vzroke in značilnosti učnih težav ter na osnovi ugotovitev načrtovati ustrezne ukrepe pomoči.

2. Metodologija

Namen raziskave

Z empirično raziskavo smo želeli raziskati, kako učitelji povezujejo učne težave učencev z različnimi vzroki ter po katerih znakih prepoznavajo učne težave.

Postavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- S katerimi vzroki učitelji razrednega pouka in učitelji matematike povezujejo učne težave učencev pri matematiki?
- Po katerih znakih učitelji razrednega pouka in učitelji matematike prepoznavajo učne težave?

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 266 strokovnih delavcev osnovnih šol. Od tega 181 učiteljev razrednega pouka in 85 učiteljev matematike.

Opis merskih instrumentov

Uporabili smo anketni vprašalnik, s katerim so se anketiranci na tristopenjski deskriptivni lestvici (1 – zelo redko, 2 – srednje pogosto, 3 – zelo pogosto) opredeljevali, s katerimi vzroki povezujejo učne težave učencev, oziroma izmed predlaganih znakov učnih težav so jih lahko izbrali največ pet. Poleg vprašanj zaprtega tipa so imeli priložnost tudi prostih odgovorov.

Obdelava podatkov

Podatke anketnih vprašalnikov smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo orodja R for Windows. Zaradi značilnosti podatkov smo za obdelavo uporabili naslednje metode:

- frekvenčno porazdelitev za prikaz odgovorov na zaprta vprašanja,
- Mann Whitneyjev test vsote rangov za ugotavljanje razlik med skupinama učiteljev: razredni učitelji, učitelji matematike.

3. Rezultati in interpretacija

Vzroki učnih težav

Zanimalo nas je, kako pogosto učitelji razrednega pouka in učitelji matematike povezujejo učne težave učencev z različnimi vzroki (tabela 1). Predlagane možnosti so ocenili na tristopenjski deskriptivni lestvici: 1 – zelo redko, 2 – srednje pogosto,

3 – zelo pogosto. Prav tako smo želeli ugotoviti, ali med učitelji razrednega pouka in učitelji matematike obstajajo razlike v povezovanju učnih težav z navedenimi vzroki.

Tabela 1: Vzroki učnih težav

<i>Vzroki / problemi učnih težav</i>	<i>Skupina</i>	<i>Zelo redko f_1 (%)</i>	<i>Srednje pogosto f_2 (%)</i>	<i>Zelo pogosto f_3 (%)</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>	<i>R</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Splošno upočasneni intelektualni razvoj	RUČ	1,1	23,7	75,1	177	0,5	133,9	7949	0,24
	UČM	4,7	26,2	69,0	84	0,6	124,9		
Specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja	RUČ	0	3,9	96,1	181	0,2	134,9	7938	0,26
	UČM	0	7,0	93,0	85	0,3	130,6		
Čustvene težave	RUČ	3,9	69,8	26,3	179	0,5	127,1	6641,5	0,04
	UČM	0	63,5	36,5	85	0,5	143,9		
Pomanjkljive učne in delovne navade	RUČ	0	22,6	77,3	181	0,4	125,9	6312	0,00
	UČM	0	4,7	95,3	85	0,2	149,7		
Nizka motivacija za šolsko delo	RUČ	3,95	41,8	54,2	177	0,6	114,5	4505	0,00
	UČM	0	5,9	94,1	85	0,2	167,0		
Slabše razumevanje slovenskega jezika	RUČ	19,2	51,4	29,4	177	0,7	132,4	7688,5	0,62
	UČM	19,0	55,95	25,0	84	0,7	128,0		
Šibke spodbude za šolsko delo	RUČ	4,5	41,2	54,2	177	0,6	122,1	5851	0,00
	UČM	2,3	21,2	76,5	85	0,5	151,2		
Hiperaktivno, nemirno vedenje	RUČ	5,55	48,3	46,1	180	0,6	124,7	6164,5	0,01
	UČM	0	38,55	61,4	83	0,5	147,7		
Socialna ogroženost	RUČ	11,3	68,9	19,8	177	0,6	123,9	6168,5	0,03
	UČM	6,2	63,0	30,8	81	0,6	141,8		

Legenda: RUČ – razredni učitelj; UČM – učitelj matematike; f_1 (%) – odstotek učiteljev, ki so vzrok učnih težav ocenili z 1 (zelo redko); f_2 (%) – odstotek učiteljev, ki so vzrok učnih težav ocenili z 2 (srednje pogosto); f_3 (%) – odstotek učiteljev, ki so vzrok učnih težav ocenili s 3 (zelo pogosto); n – število učiteljev; SD – standardni odklon; R – povprečni rang; W – Mann Whitneyjev test vsote rangov; p – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlik (razlika je statistično pomembna – $p < 0,05$)

Rezultati raziskave kažejo, da učitelji najpogosteje povezujejo *vzroke* učnih težav s splošnim upočasnenim intelektualnim razvojem (75% učiteljev razrednega pouka (RUČ) in 69% učiteljev matematike (UČM)), s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (96% RUČ in 93% UČM), s pomanjkljivimi učnimi in delovnimi navadami (77% RUČ in 95% UČM), z nizko motivacijo za šolsko delo

(54,2% RUČ in 94,1% UČM) ter s šibkimi spodbudami za delo (54% RUČ in 76% UČM). Tako razredni učitelji kot učitelji matematike srednje pogosto povezujejo učne težave učencev pri matematiki s čustvenimi težavami (70% RUČ in 63% UČM), s slabšim razumevanjem slovenskega jezika (51% RUČ ter 56% UČM) in s socialno ogroženostjo (69% RUČ in 63% UČM).

Med naštetimi vzroki za učne težave po pogostosti izstopajo specifični primanjkljaji na posameznih področjih učenja, pomanjkljive učne delovne navade ter nizka motivacija za šolsko delo. Slednjo z visokim odstotkom navajajo predvsem učitelji matematike (94,1%).

Domnevamo lahko, da so pomanjkljive učne in delovne navade deloma lahko tudi posledica vse bolj opaznega trenda v naši šolski praksi, da učenci vse manj redno opravljajo domače naloge, na kar zadnja leta redno opozarjajo učitelji. Na pomen in pozitivne učinke rednega opravljanja domačih nalog opozarjata tudi avtorici raziskave (Žakelj, Ivanuš Grmek, 2010), v kateri ugotavljata, da učenci, katerim da učitelj matematike domačo nalogo dvakrat ali večkrat na teden in le-to tudi naredijo, so statistično značilno uspešnejši pri nacionalnih preverjanjih znanja iz matematike od tistih, ki je ne naredijo nikoli ali le včasih.

Tudi rezultati drugih raziskav poudarjajo pozitivno povezavo med domačimi nalogami in dosežki učencev. Tako na primer Hattie (2009, po Matematično izobraževanje v Evropi, 2012) ugotavlja, da domača naloga na splošno pozitivno učinkuje na učenje, pri čemer poudarja, da še boljše učinkuje na starejše učence kot na mlajše in da so se krajše naloge izkazale za učinkovitejše. Slednje bi veljalo upoštevati še zlasti za učence z učnimi težavami, ki imajo pogosto poleg drugih težav tudi težave s kratkotrajno koncentracijo.

V prostih odgovorih so učitelji poleg že naštetih dejavnikov izpostavili še nekatere vzroke za učne težave učencev pri matematiki: nesodelovanje staršev, nezainteresiranost za šolo in šolsko delo, nespodbudno domače okolje, premalo učenčevega dela doma, spominske težave, jezikovne in komunikacijske težave, primanjkljaji, povezani s procesi in strategijami reševanja (besedilnih) problemov, nesamostojnost, obsežen učni načrt, slabi učbeniki – premalo vaj za utrjevanje, prenizka pričakovanja do učencev.

Rezultati so pokazali tudi, da predmetni učitelji matematike statistično značilno pogostejše kot učitelji razrednega pouka povezujejo učne težave s čustvenimi težavami učenca ($p = 0,04$), s pomanjkljivimi učnimi in delovnimi navadami ($p = 0,00$), z nizko motivacijo za šolsko delo ($p = 0,00$), s šibkimi spodbudami za šolsko delo ($p = 0,00$), s hiperaktivnim vedenjem ($p = 0,01$) ter s socialno ogroženostjo ($p = 0,03$).

Lahko domnevamo, da se pomanjkljive učne in delovne navade ter nizka motivacija za šolsko delo idr. z leti še poglobljajo. Tudi na tem mestu nas rezultati opozarjajo na nujnost učnih metod za povečanje motivacije učenja. Dejavnosti pri pouku matematike naj bi spodbujale motivacijo učencev za aktivno sodelovanje; na primer izbira nalog pri matematiki lahko močno vpliva na to, da učenci doživljajo pouk matematike kot izziv in se jim zdi dovolj zanimiva, da so zato bolj motivirani in raje sodelujejo

pri pouku. Z raznovrstnimi nalogami, povezanimi z vsakdanjim življenjem, učenci dobijo priložnost za uvid v osmišljanje matematičnih vsebin. Tako si bodo lahko pridobili znanje, pomembno za življenje.

Pomemben vidik za dvig motivacije učencev je tudi večja pestrost učnih metod, s katerimi je mogoče pritegniti njihovo pozornost in jih spodbuditi k sodelovanju pri pouku. Prav tako je zelo pomembno, da učitelji jasno postavijo cilje in učencem predstavijo, kaj se od njih pričakuje in koliko, ter vzpostavijo stike z učenci, da jih pritegnejo k delu.

Za razvoj notranje motivacije morata pouk in učenje potekati v spodbudnem učnem okolju, v katerem učitelji opogumljajo učence k temu, da povedo, ali so naloge razumeli, ter jim dajejo občutek, da so njihove ideje pomembne in cenjene. Takšno okolje spodbuja njihovo dožemanje samega sebe, samo učinkovitost in veselje do matematike, saj lahko o tem, kako razumejo snov, razpravljajo z vrstniki (Mueller in sod., 2011).

Zelo pomembno je tudi sodelovanje s starši. Skupaj z njimi bi morali ustvarjati spodbudna in varna učna okolja ter poudarjati, da se je za uspeh potrebno potruditi in odpravljati prepričanje, da je uspeh odvisen predvsem od prirojenih sposobnosti (National Mathematics Advisory Panel, 2008).

Znaki in merila za prepoznavanje učnih težav

V okviru tega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, po katerih znakih učitelji razrednega pouka in učitelji matematike najpogosteje prepoznajo/odkrijejo, da ima učenec učne težave. Izmed predlaganih znakov oziroma meril so jih lahko izbrali največ pet (tabela 2). Prav tako nas je zanimalo, ali med učitelji razrednega pouka in učitelji matematike obstajajo razlike pri prepoznavanju učnih težav.

Tabela 2: Znaki in merila za prepoznavanje učnih težav

<i>Znaki in merila za prepoznavanje učnih težav</i>	<i>Skupina</i>	<i>Da f (%)</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>R</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Učno gradivo usvaja počasneje kot vrstniki	RUČ	80,7	181	1,8	0,4	141,3	9101	0,00
	UČM	62,3	85	1,6	0,5	116,9		
Ima težave pri nalogah, ki zahtevajo logično mišljenje	RUČ	72,4	181	1,7	0,4	140,3	8916	0,01
	UČM	56,5	85	1,6	0,5	119,1		
Ima težave pri razumevanju in izvajanju algoritmov, postopkov	RUČ	58,0	181	1,6	0,5	126,2	6363	0,01
	UČM	75,3	85	1,8	0,4	149,1		
Učna učinkovitost zelo niha	RUČ	22,1	181	1,2	0,4	134,9	7944,5	0,54
	UČM	18,8	85	1,2	0,4	130,5		
Kratkotrajna pozornost, vsaka stvar ga zmoti	RUČ	65,2	181	1,7	0,5	132,7	7549	0,77
	UČM	67,0	85	1,7	0,5	135,2		

<i>Znaki in merila za prepoznavanje učnih težav</i>	<i>Skupina</i>	<i>Da f (%)</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>R</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Počasneje se prilagaja spremembam dejavnosti	RUČ	14,9	181	1,1	0,4	135,8	8116	0,22
	UČM	9,4	85	1,1	0,3	128,5		
Pisni izdelki in ustno izkazano znanje se pomembno razlikujeta	RUČ	7,2	181	1,1	0,3	131,6	7340	0,22
	UČM	11,8	85	1,1	0,3	137,6		
Ima težave pri branju in/ali pisanju	RUČ	58,0	181	1,6	0,5	140,7	8987,5	0,01
	UČM	41,2	85	1,4	0,5	118,3		
Pri šolskem delu pogosto kaže zaskrbljenost in negotovost	RUČ	10,5	181	1,1	0,3	135,5	8047,5	0,22
	UČM	5,9	85	1,1	0,2	129,3		
Kaže izraziti odpor do šolskega dela	RUČ	5,5	181	1,1	0,2	127,3	6579	0,00
	UČM	20,0	85	1,2	0,4	146,6		
Kaže znake nemoči, potrnosti, vdanosti v usodo	RUČ	8,8	181	1,1	0,3	130,8	7196	0,12
	UČM	15,3	85	1,2	0,4	139,3		
Moti pouk, ne upošteva pravil	RUČ	16,6	181	1,2	0,4	133,0	7610	0,83
	UČM	17,6	85	1,2	0,4	134,5		
Ima pomanjkljive učne in delovne navade	RUČ	34,8	181	1,3	0,5	130,3	7112	0,24
	UČM	42,35	85	1,4	0,5	140,3		
Daje vtis, da bi bil lahko glede na svoje sposobnosti učno uspešnejši	RUČ	8,3	181	1,1	0,3	133,5	7696,5	0,99
	UČM	8,2	85	1,1	0,3	133,5		
Slabše razume jezik šolanja	RUČ	9,9	181	1,1	0,3	135,7	8095,5	0,15
	UČM	4,7	85	1,0	0,2	128,8		
Izhaja iz okolja s pomanjkljivimi spodbudami za šolsko delo	RUČ	21,5	181	1,2	0,4	134,2	7811,5	0,77
	UČM	20,0	85	1,2	0,4	132,1		
Izhaja iz ekscentrično ogrožene družine	RUČ	2,8	181	1,0	0,2	133,2	7633,5	0,74
	UČM	3,5	85	1,0	0,2	134,2		
Daljša odsotnost od pouka (bolezen, potovanja ...)	RUČ	3,3	181	1,0	0,2	133,9	7766,5	0,67
	UČM	2,35	85	1,0	0,2	132,6		
Slabe ocene	RUČ	7,7	181	1,1	0,3	129,8	7020,5	0,03
	UČM	16,5	85	1,2	0,4	141,4		
Ponavljjanje razreda	RUČ	2,2	181	1,0	0,1	134,4	7862,5	0,17
	UČM	0	85	1,0	0,0	131,5		

Legenda: RUČ – razredi učitelj; UČM – učitelj matematike; n – število učiteljev; f (%) – odstotek učiteljev, ki so izbrali predlagani vzrok; M – aritmetična sredina odgovorov učiteljev (odgovori so na lestvici od: 1 – ne, 2 – da); SD – standardni odklon; R – povprečni rang; W – Mann Whitneyjev test vsote rangov; p – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlik (razlika je statistično pomembna – $p < 0,05$)

Rezultati so pokazali, da učitelji najpogosteje prepoznajo, da ima učenec učne težave, če učno gradivo usvaja počasneje kot vrstniki (80% učiteljev razrednega pouka (RUČ) in 62% učiteljev matematike (UČM)), ima težave pri nalogah, ki zahtevajo logično mišljenje (72% RUČ in 56% UČM), ima težave pri razumevanju in izvajanju algoritmov (58% RUČ in 75% UČM), ima težave pri branju in/ali pisanju (58% RUČ in 41% UČM) ter ima kratkotrajno pozornost (65% RUČ in 67% UČM). Nekoliko manj pogosto pa navajajo tudi znake tesnobe in nemoči, na primer potrlost, vdanost v usodo, odpor do šolskega dela (9% RUČ in 15% UČM).

Učitelji razrednega pouka statistično značilno pogosteje kot učitelji matematike navajajo, da prepoznavajo učne težave, če učenec učno gradivo usvaja počasneje kot vrstniki ($p = 0,00$), ima težave pri nalogah, ki zahtevajo logično mišljenje ($p = 0,01$), ter ima težave pri branju in/ali pisanju ($0,01$). Predmetni učitelji matematike statistično značilno pogosteje kot učitelji razrednega pouka prepoznajo učne težave učencev po vedenjskih znakih, na primer učenec kaže izrazit odpor do šolskega dela ($p = 0,00$) ter ima slabe ocene ($p = 0,03$).

Tudi drugi rezultati kažejo, da učitelji matematike na predmetni stopnji, torej pri starejših učencih, pogosteje že po učenčevem vedenju prepoznajo, da ima učenec učne težave; prav tako učenčev odpor do šolskega dela (20% UČM in 5,5% RUČ), potrlost, vdanost v usodo (15,3% UČM in 8,8% RUČ), motenje pouka (17,6% UČM in 16,6% RUČ), pomanjkljive učne in delovne navade (42,3% UČM in 34,8% RUČ), prepoznajo kot znake učnih težav učenca.

Domnevamo lahko, da so učitelji matematike na tovrstne znake bolj pozorni, še verjetneje pa je, da nas rezultati opozarjajo na potencialne možnosti razvoja tesnobe, na kar opozarja tudi Williams (2008), pri čemer poudarja, da se le-ta razvije, če učne težave v prvih letih šolanja niso bile pravočasno odkrite in učenci niso dobili ustrezne pomoči. Na voljo je vse več raziskav, ki kažejo, da imata tesnoba in strah pred matematiko korenine v zgodnjem otroštvu (Vukovic, Kieffer, Bailey, Harari 2013; Williams 2008 idr.). Znaki, kot so učenčev odpor do šolskega dela, potrlost, vdanost v usodo idr., so značilnosti matematične anksioznosti, ki se pogosto razvije in se z leti še stopnjuje, če učne težave v prvih letih šolanja niso bile pravočasno odkrite in učenci niso dobili ustrezne pomoči. Zanimive so tudi ugotovitve raziskovalcev Vukovic, Kieffer, Bailey, Harari idr. (2013), ki ugotavljajo, da strah pred matematiko in tesnoba ne vplivata na vse vrste matematičnih znanj enako močno. Strah pred matematiko pri mlajših učencih bistveno bolj negativno vpliva na učenje računskih spretnosti, na razvoj številskih predstav in reševanje aritmetičnih problemov, kot na reševanje geometrijskih problemov.

Tesnoba in strah pred matematiko pa dokazano negativno vplivata na učne dosežke učencev (Vukovic, Kieffer, Bailey, Harari 2013; Williams 2008). Matematična anksioznost se nanaša na občutke napetosti ali skrbi, ki ima negativne učinke na dojetje matematike v šoli in tudi v vsakdanjem življenju (Richardson in Suinn 1972; Wigfield in Meece, 1988).

Negativni vpliv matematične anksioznosti imajo daljnosežne posledice: v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki so manj zaskrbljeni, matematično tesnobni učenci

ne uživajo v matematiki, imajo nižje dojemanje svojih matematičnih sposobnosti in ne vidijo vrednosti matematike v vsakdanjem življenju (Ashcraft, Krause in Hopko, 2007; Ashcraft in Moore, 2009; Hembree, 1990).

Matematično manj motivirani učenci se v kasnejših letih manj odločajo za študije, ki so matematično obarvani (Hembree, 1990; Meece, Wigfield in Eccles, 1990). Ti vzorci so še posebej negativni, saj matematično znanje postaja vse bolj pomembno za gospodarski razvoj družbe in tudi za smiselno sodelovanje v družbi (npr. Moses in Cobb, 2001; Peterson, Woessmann, Hanushek in Lastra-Anadón, 2011).

Odziv na izziv izboljšanje ravni uspešnosti učnih dosežkov učencev je med posameznimi šolskimi sistemi različen. Učinki izobraževalnih reform niso takojšnji in pomembni trendi so navadno povezani s skupnim vplivom več dejavnikov. Švedska analiza Skolverket (2009, povzeto po Matematično izobraževanje v Evropi, 2012) o čedalje slabših dosežkih učencev kaže, da so nanje vplivali vse večje ločevanje v švedskem šolskem sistemu in negativni učinki decentralizacije in usmerjanja. Negativen vpliv je imela tudi individualizacija pedagoške prakse ter prenos odgovornosti z učiteljev na učence. Ti dejavniki so povečali učinek socialno-ekonomskega okolja učenca, bodisi zaradi večje koncentracije učencev iz podobnih okolij v istih šolah ali zaradi vedno večjega pomena domače pomoči; pri tem na izobraževalne dosežke učencev pomembno vpliva izobrazba staršev.

Na Portugalskem so se povprečni dosežki izboljšali in delež učencev z nizkimi dosežki pri matematiki, ko so bile reforme osredinjene na izboljševanje učnih priložnosti za učence in odrasle iz socialno ogroženih okolij in so vključevale neposredne subvencije (za knjige, prehrano, prenosne računalnike itd.). Poleg tega so se odločili za manj ponavljanj razreda, uvedli nov sistem ocenjevanja učiteljev in evalvacije šol ter okrepili usposabljanje učiteljev (OECD, 2010).

Posodabljanje šolske prakse je lahko uspešno le, če ni usmerjeno le na površinske strukture in institucionalne parametre šol, na vidne spremenljivke, kot so na primer krčenje razredov, spremembe normativov, nakup računalnikov, temveč tudi in predvsem na jedrne dejavnosti in dinamiko učenja v razredih, na usposobljenost učiteljev, ki se bodo znali ustrezno posvečati različnim učencem.

4. Sklep

Empirična raziskava predstavlja vpogled v učiteljevo poznavanje in prepoznavanje vzrokov in znakov učnih težav učencev pri matematiki.

Lahko sklenemo, da ugotovitve te in drugih raziskav (Toličić in Zorman, 1977; Serpell 1993; Malačič idr., 2005; Žakelj idr., 2009; Žakelj in Ivanuš Grmek, 2010; Vukovic, Kieffer, Bailey, Harari 2013; Williams 2008) opozarjajo, da so čustvene težave, slabše razumevanje slovenskega jezika, socialna ogroženost, nespodbudno učno okolje (domače in šolsko) v kombinaciji s splošno upočasnjanim intelektualnim ra-

zvojem učenca ter s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja močni dejavniki tveganja učenčeve učne neuspešnosti. Da bi (pri matematiki) zmanjšali delež učencev s slabšim dosežki, bi bili potrebni ukrepi, ki bi sočasno upoštevali različne dejavnike v šoli in zunaj nje, kot na primer: pravočasno odzivanje na potrebe učencev, poudarjanje pomembnosti matematike, zgodnje ukrepanje na primarni ravni, posodabljanje in prilagajanje učnih metod za spodbujanje pozitivnega odnosa do matematike, zaupanje v lastne sposobnosti ter povečanje odgovornosti in motivacije za učenje.

Na osnovi rezultatov raziskave predlagamo nadaljevanje razvojno-raziskovalnega dela na področju dela z učenci z učnimi težavami pri matematiki oziroma z učenci s posebnimi potrebami, ki se šolajo v osnovnih šolah z enakovrednim izobrazbenim standardom. Pobude se nanašajo na odkrivanje in odpravljanje vzrokov za učne težave učencev, na prilagajanje učnih metod za povečanje odgovornosti in motivacije za učenje ter na spodbujanje formativnega spremljanja in pravočasnega odzivanja na potrebe učencev, spodbujanje veščin samoregulacijskega učenja in metakognitivnih strategij, ki jih strokovnjaki uvrščajo med temeljne veščine 21. stoletja (Instance in Dumont, 2013).

Amalija Žakelj, Ph.D.

Teachers' views on the causes of pupils' learning difficulties in mathematics

General concern for the poor performance of pupils, as shown by international research in 2009, led to the adoption of a European target indicator for basic knowledge and skills; it determines that until 2020 the share of children aged 15 with bad performance in reading, mathematics and natural sciences should be less than 15% (Mathematical Education in Europe, 2012).

In addition, the analysis of results at the national examination of knowledge for the period from 2008 to 2012 (National Examination of Knowledge, 2013) has shown that pupils with special needs attending primary schools with the same level of educational standards and who are provided with several adaptations at the national examination of knowledge, reached significantly lower performance in all the monitored years compared to their peers (in 2008, they reached 57.4% of the average percentage of their schoolmates; in 2009, they reached 60.7% of the average percentage of their peers; in 2010, they reached 58.8% of the average percentage of their schoolmates; in 2011, they reached 65.2% of the average percentage of their schoolmates, and in 2012, again slightly less, i.e., 60.6% of the average percentage of their peers).

To raise pupils' school performance, especially pupils with learning difficulties, we must first identify obstacles, determine in which areas the problems occur and then effectively address them. Our study examines how teachers connect pupils' learning difficulties in mathematics with different causes and barriers, and according to which signs and criteria, they recognise learning difficulties.

The survey findings show that class teachers and mathematics teachers often associate causes of learning difficulties with a general slow intellectual development (75% of class teachers and 69% of mathematics teachers), with specific deficits in certain areas of learning (96% of class teachers and 93% of mathematics teachers), with deficit in learning and working habits (77% of class teachers and 95% of mathematics teachers), with low motivation for school work (94.1% of mathematics teachers and 54.2% of class teachers) and with weak encouragement for work (54% of class teachers and 76% of mathematics teachers). Mathematics teachers statistically significantly more often than class teachers link learning difficulties with pupils' emotional problems (fear of failure, depression, feeling of helplessness), with deficit in learning and working habits, with low motivation for school work, with weak encouragement for work, with hyperactive behaviour and with social threats.

Given that low motivation for school work, fear of failure, weak work habits are more often identified as causes of learning difficulties by mathematics teachers than by class teachers, we can assume that the deficit in educational and work habits and low motivation for school work, etc., over the years continue to widen. Also in this regard, the results of our study point to the need for methods to increase the learning motivation. Activities in mathematics should promote pupils' motivation for active participation; for example, the selection of mathematical exercises can have a strong influence on pupils to experience mathematical instruction as a challenge and find it interesting enough to be thus more motivated and more willing to participate during classes. With a variety of exercises linked to everyday life, pupils get an opportunity to have insight into the meaningfulness of mathematical contents.

Both, class teachers and mathematics teachers claim that the most common signs for detecting learning disabilities are slower acquisition of learning materials (80% of class teachers and 62% of mathematics teachers), difficulties in assignments, which require logic thinking (72% of class teachers and 56% of mathematics teachers), troubles in understanding and implementing algorithms (58% of class teachers and 75% of mathematics teachers), difficulties in reading and/or writing (58% of class teachers and 41% of mathematics teachers) as well as the fact that pupils are only capable of short-term concentration (65% of class teachers and 67% of mathematics teachers). Mathematics teachers statistically significantly more often identify learning difficulties with regard to behavioural signs than class teachers; for example, a pupil demonstrates a strong aversion to school work and has bad scores. On the other hand, class teachers statistically significantly more often identify learning difficulties if a pupil acquires learning contents much slower than his peers, if he has problems with exercises which require logical thinking and has problems with reading and/or writing.

Teachers of mathematics at the secondary level, i.e. with senior pupils, are able to identify learning difficulties in accordance with their pupils' behaviour. We may assume that mathematics teachers are more attentive to those signs, and it is even more likely that the results indicate potential development of anxiety, which has already been pointed out by Williams (2008). The author emphasises that anxiety is expected to develop if

learning difficulties at an early age are not addressed in time. There are more and more researches available which point out that anxiety and fear of mathematics have their roots in early childhood (Vukovic, Kieffer, Bailey, Harari 2013, Williams 2008). The signs such as pupils' aversion to school work, depression, resignation etc. are characteristic of mathematical anxiety, which is often developed and with years intensified in case learning difficulties in the first years of education had not been identified in time and pupils did not get proper assistance. Anxiety and fear of mathematics have been proved to have a negative effect on pupils' achievements (Vukovic, Kieffer, Bailey, Harari 2013, Williams 2008). Mathematical anxiety is related to the feelings of tension or worries, which all have a negative effect on the acquisition of mathematics at school and in everyday life (Richardson and Suinn 1972, Wigfield and Meece, 1988).

The findings of this and other studies (Toličić and Zorman, 1977, Serpell 1993, Malačič et. al., 2005, Žakelj et al., 2009, Žakelj and Ivanuš Grmek, 2010, Vukovic, Kieffer, Bailey, Harari 2013, Williams 2008, Žakelj, 2013) point out that emotional problems, bad comprehension of the Slovene language, social threats, a discouraging learning environment (domestic and school) in combination with general slow intellectual development of pupils and with specific deficits in certain areas of education are strong factors of risk for pupils' learning failures. In order to reduce the share of pupils with bad performance, we should take measures which would consider various school and out-of-school factors; for example: response to pupils' needs, cooperation with parents, emphasising the importance of mathematics and giving meaning to mathematics, early interventions at primary level, updating and adjusting teaching methods in order to encourage positive attitude to mathematics, trusting in one's abilities as well as increasing accountability and motivation for learning.

On the basis of the study results, we would suggest the continuation of development-research work on pupils with learning disabilities in mathematics and on pupils with special needs who are getting educated in the primary schools with equal educational standards. Our initiatives are related to the identification and elimination of the causes of pupils' learning difficulties, to the adjustments of teaching methods in order to increase accountability and motivation for learning, as well as to the encouragement of formative monitoring and timely response to the pupils' needs, to the promotion of skills for self-regulated learning and metacognitive strategies which are, according to experts, classified among fundamental competences of the 21st century (Instance and Dumont, 2013).

LITERATURA

1. Ashcraft, M.H., Krause, J.A., Hopko, D.R. (2007). Is math anxiety a mathematical learning disability? In D.B. Berch & M.M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children?* (pp. 329–348). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
2. Ashcraft, M.H., Moore, A.M. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, str. 197–205.
3. Akinsola, M.K., Olowojaiye, F.B. (2008). Teacher instructional methods and student attitudes towards mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(1), str. 60–73.

4. Hackett, G., Betz, N.E. (1989). An exploration of the mathematics self efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, str. 261–273.
5. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
6. Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, str. 33–46.
7. Instance, D., Dumont, H. (2013). Smernice za učna okolja v 21. stoletju. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.
8. Matematično izobraževanje v Evropi: skupni izzivi in nacionalne politike (2012). (Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies, 2012). Barbka Kresal Sterniša (ur.) in Tatjana Plevnik (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
9. Malačič, J. idr. (2005) Študija o kazalcih ustvarjalnosti slovenskih regij. Služba vlade Republike Slovenije za regionalni razvoj in Ekonomska fakulteta, Ljubljana.
10. Meece, J.L., Wigfield, A., Eccles, J.S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, str. 60–70.
11. Moses, R.P., Cobb, C.E. Jr., (2001). *Radical equations: Civil rights from Mississippi to the algebra project*. Boston, MA: Beacon Press.
12. Mueller, M., Yankewitz, D., Maher, C. (2011). Sense making as motivation in doing mathematics: Results from two studies. *The Mathematics Educator*, 20(2), str. 33–43.
13. Nacionalno preverjanje znanja (2013). Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2012/2013. Ljubljana: Državni izpitni center.
14. National Mathematics Advisory Panel (2008). *Foundations for Success: The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel*. U.S. Department of Education: Washington, DC.
15. OECD (2010). *Mathematics Teaching and Learning Strategies in PISA*. Paris: OECD Publishing.
16. Pajares, F., Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, str. 124–139.
17. Pajares, F., Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, str. 426–443.
18. Peterson, P.E., Woessmann, L., Hanushek, E.A., Lastra-Anadon, C.X. (2011). Globally challenged: Are U.S. students ready to compete? The latest on each state's international standing in math and reading (PEPG Report No.: 11-03).
19. Ramirez, G., Gunderson, E.A., Levine, S.C., Beilock, S.L. (in press). Math anxiety, Richardson, F.C., Suinn, R.M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19, str. 551–554.
20. Vukovic, R.K., Kieffer, M.J., Bailey, S.P., Harari, R. (2013). Mathematics anxiety in young children: Concurrent and longitudinal associations with mathematical performance. *Contemporary Educational Psychology* 38 (2013), str. 1–10.
21. Serpell, R. (1993). *Interference between Sociocultural and Psychological Aspects in Cognition*. V: E.A. Forman, N. Minick in C.A. Stone, *Context for Learning*. New York: Oxford University Press, Inc.
22. Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev: vpliv socialnoekonomskih in demografskih dejavnikov na šolski uspeh in osebnostne lastnosti otrok*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
23. Zientek, L.R., Thompson, B. (2010). Using commonality analysis to quantify contributions that self-efficacy and motivational factors make in mathematics performance. *Research in The Schools*, 17, str. 1–12.
24. Zientek, L.R., Yetkiner, Z.E., Thompson, B. (2010). Characterizing the mathematics anxiety literature using confidence intervals as a literature review mechanism. *Journal of Educational Research*, 103, str. 424–438.

25. Žakelj, A., Cankar, G., Bečaj, J., Dražumerič, S., Rosc-Leskovec, D. (2009). Povezanost rezultatov NPZ pri matematiki in slovenščini s socialno-ekonomskim statusom učencev: poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
26. Žakelj A., Ivanuš Grmek, M. (2010). Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
27. Žakelj, A. (2013). Pristopi učiteljev pri oblikah pomoči učencem z učnimi težavami pri matematiki = Teaching strategies for helping students with difficulties in learning mathematics. *Revija za elementarno izobraževanje*, april 2013, letnik 6, št. 1, str. 5–25.
28. Williams, P. (2008). Independent Review of Mathematics Teaching in Early Years Settings and Primary Schools: Final Report. London: DCSF. [Na spletu] Pridobljeno dne 11.2.2011 s svetovnega spleta: <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/Williams%20Mathematics.pdf>.
29. Wigfield, A., Meece, J.L. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80, str. 210–216.

Dr. Amalija Žakelj (1958), docentka za didaktiko matematike in matematiko v izobraževanju na Pedagoški fakulteti Koper, Univerza na Primorskem.

Naslov: Podpeška 93 a, 1351 Brezovica pri Ljubljani, Slovenija; Telefon: (+386) 01 300 51 56

E-mail: amalija.zakelj@zrrs.si

Dr. Matjaž Duh

Razvijanje likovne apreciacije s srednješolci

Znanstveni članek

UDK 373.5.015.31:7

KLJUČNE BESEDE: likovna apreciacija, gimnazija, sporočilnost likovnega dela, doživljanje likovne umetnine

POVZETEK – Spoznavanje večplastnosti likovnega dela je predmet načrtovanja in vrednotenja pri likovni vzgoji in osnova za razvijanje likovne apreciacije. Pri likovni apreciaciji se učenci srečajo s percipiranjem in recipiranjem, torej vrednotenjem in ponotranjanjem umetniških del. V empirični kvalitativni raziskavi smo preverjali način razvijanja likovne apreciacije skozi sedem posameznih korakov. Dijaki prvega letnika gimnazije so izbrano umetniško delo J. R. Gerade opazovali in svoja spoznanja zapisovali. Sistematično usmerjanje pozornosti dijakov in vse bolj subtilna likovna percepcija je pri dijakih izzvala emocionalne reakcije. Kvalitativna analiza zapisov je potrdila ustreznost takšnega pristopa, ki je večini dijakov pomagal do adekvatnega doživljanja umetnine in do njene lastne interpretacije.

Scientific paper

UDC 373.5.015.31:7

KEYWORDS: art appreciation, grammar school, expressiveness of a work of art, experiencing a work of art

ABSTRACT – Getting to know the multilayered nature of a work of art is subject to planning and evaluation in visual arts education and the basis for developing art appreciation. In art appreciation, students are introduced to perception and reception, i.e. evaluation and internalisation of artwork. We conducted a qualitative empirical study to verify the manner of developing art appreciation through seven individual steps. First-year grammar school students inspected a chosen work by J. R. Gerada and noted down their realisations. Systematic direction of the students' attention and the increasingly subtle art perception evoked emotional reactions in students. The qualitative analysis of their notes confirmed the appropriateness of such an approach that helped the majority of students to adequately experience the work of art and to come to their own interpretation.

1. Uvod

Sodobna likovna vzgoja bi morala temeljiti na razvijanju produktivnih in receptivnih likovnih sposobnosti. K slednjemu sodi tudi likovna apreciacija, kjer se dijaki srečajo s percipiranjem in recipiranjem, torej vrednotenjem in ponotranjanjem umetniških del. Razvijanje likovne apreciacije temelji na razvijanju čim bolj subtilne percepcije umetniškega dela. Dijaki se ob tem usposablajo, da umetniško delo vidijo, ga razumejo in v njem uživajo.

Pri delu v šoli se izogibamo intelektualnemu vrednotenju, opazovanje slike naj bo doživetje, ki nas "pritegne, da pobliže pogledamo, nas zapelje v preteklost, v prihodnost, prestavi v drugi svet, da nas emocionalno napade, pri čemer so ob tem sprožena čustva tako različna in mnogovrstna kot opazovalec sam" (Bertscheit, 2001, str. 10). Proces recepcije je subjektivno pogojen, je individualen in dinamičen, saj si recipi-

enti likovno delo tolmačijo in interpretirajo adekvatno s svojimi predstavami (Awe, 2001). Tudi proces recepcije umetniških del kot element apreciacije ima ustvarjalni karakter (Duh, 2004). Lastne predstave so povezane z asociacijami, ki se pri likovni vzgoji kažejo kot samoumeven način razmišljanja predvsem zato, "ker se kot komponenta kreativne likovne dejavnosti nanašajo neposredno na predmet likovna vzgoja in na njegovo receptivno, produktivno in refleksivno obdelavo" (Seumel, 2001, str. 8).

Cilj razvijanja likovne apreciacije je v tem, da dijaki na nekaj eksemplarnih delih prepoznajo kompleksne povezave, ki tvorijo likovno delo (Schütz, 2002). S tem si pridobivajo estetske izkušnje, ki spodbujajo in zahtevajo čutne, emocionalne in kognitivne kompetence. Lahko bi rekli, da estetske izkušnje sledijo lastnemu dojemanju in premišljeni predelavi doživetega. Razvijanje sposobnosti takšnega percipiranja je verjetno najpomembnejša faza pri razvijanju apreciacije. Raziskava pri osnovnošolcih (Duh in sod., 2012) je pokazala, da imajo le-ti višje razvite perceptivne kot receptivne sposobnosti, njihove apreciativne sposobnosti pa so na povprečni ravni. Opazovanje in sprejemanje umetniških del in s tem razvijanje likovne apreciacije gre skozi več faz. Paganayeva (1993) pri razvijanju apreciacije navaja štiri faze, in sicer:

- ☐ zaznavanje likovnega dela z vsemi čutili,
- ☐ sproščanje čustev,
- ☐ pretvarjanje slik v jezik po vtisu, ki ga je pustila slika pri učencu in
- ☐ delovanje.

Skupina avtorjev (Anderson, 1988; Clark, 1960; Feldman, 1987; Jones, 1986) v programu za opazovanje umetniških del s srednješolci opisuje sedem posameznih korakov oziroma faz:

- ☐ priprava za opazovanje,
- ☐ prvi vtis,
- ☐ opis,
- ☐ analiza,
- ☐ interpretacija,
- ☐ informacije iz ozadja in
- ☐ poučno mnenje, ki je najvišja reflektivna aktivnost, v kateri pridejo učenci do nekaterih zaključkov o delu (Arts Education, 1996, Viewing Art Works).

Slednja je bila tudi osnova za načrtovanje in izvedbo naše raziskave.

2. Metode

Namen empirične raziskave je bil preverjanje uspešnosti načina predstavitve umetniškega likovnega dela dijakom. Ob spoznanju, da lahko dijaki na isto umetniško delo različno reagirajo, je pomembno, kako jim je umetniško delo predstavljeno.

Postopki predstavitve umetniških del morajo biti dovolj elastični, da se lahko prilagodijo različnim umetninam in različnim osebnostim opazovalcev. Na tak način lahko uspešno razvijamo likovno apreciacijo.

Cilj empirične raziskave je bil poiskati način vrednotenja umetniških del, ki bo prešel od percepcije umetnine do njene recepcije in ponotranjanja, torej poiskati uspešen način za razvijanje likovne apreciacije.

V empirični raziskavi smo si postavili več *raziskovalnih vprašanj*, in sicer splošna deskriptivna ter specifično eksplikativna raziskovalna vprašanja.

Splošna deskriptivna raziskovalna vprašanja:

- ☐ Kako bodo dijaki spoznavali in doživljali predstavljeno umetnino?
- ☐ Ali bo prvi vtis dijakov o predstavljeni umetnini pozitiven?
- ☐ Ali bodo dijaki pozitivno sprejeli predstavljeno umetnino, ko jo bodo bolje spoznali?
- ☐ Ali se bodo dijaki naučili opazovati umetniško delo, ga zaznavati, sprejemati in ponotranjiti ter svoje občutke tudi ubesediti?

Specifično eksplikativno raziskovalno vprašanje:

- ☐ Zanima nas predvsem sprememba med prvim vtisom in končnim mnenjem o umetnini.

V kvalitativni empirični raziskavi, za katero je značilna interpretativna paradigma, smo uporabili *študijo primera*.

Relevanten *namenski vzorec* za empirično raziskavo je predstavljalo 30 dijakov; od tega 13 moških (43,3%) in 17 žensk (56,7%) prvega letnika II. gimnazije Maribor. Izbrali smo namensko vzorčenje, saj je bila v ospredju informiranost posameznika, ki je v procesu izobraževanja o proučevani temi. Raziskavo smo izvedli v šolskem letu 2011/2012.

Raziskovalni instrumentarij tvorita predstavitveni program (Microsoft Power-Point) in opazovalni protokol (list formata A4 z generalijami, navodili in opornimi točkami za zapis). Predstavitveni program obsega 69 ekranskih slik s fotografijami umetniškega dela Jorgea Rodrigueza Gerade in osnovnimi informacijami o umetniku in njegovem delu.

V prvi etapi je v projekcijo vključen kratek film o umetnikovem delu, v zadnji etapi so v projekcijo vključeni dva kratka in en nekoliko daljši film s predstavitvami umetnikovih del. Ekranske slike si sledijo v časovni frekvenci treh sekund. Prikazovanja zaslonских slik s pisnimi informacijami je daljše, da lahko udeleženci v raziskavi preberejo posredovane informacije. Po etapah (2., 3., 4., 5. in 7.) imajo udeleženci dovolj časa, da v opazovalne protokole zapišejo svoja razmišljanja.

Slika 1: Jorge Rodriguez Gerada ob ustvarjanju risbe na fasadi občine Šiška (fotografiji A in B) ter risba z ogljem na fasadi (fotografija C); vse fotografije so bile posnete 13. oktobra 2009



V raziskavi smo uporabili idiografski pristop, kjer smo spremljali razvoj posameznih elementov proučevane situacije (Vogrinc, 2008). Raziskovanje je potekalo v sedmih etapah, kjer so dijaki sistematično in poglobljeno spoznavali določeno umetniško delo, umetnika, avtorja dela in dobili širši vpogled v njegovo umetniško produkcijo. Za raziskavo smo kot samostojno tehniko zbiranja podatkov izbrali analizo dokumentov, ki je nevsiljiva in nereaktivna. Dokumente predstavljajo pisna gradiva (observacijski listi), ki so jih dijaki izpolnjevali v posameznih fazah raziskave.

Priprava

V fazi priprave na ogled umetniškega dela smo dijake seznanili z nekaj osnovnimi podatki o poteku opazovanja umetniškega dela, jim razdelili opazovalne protokole in jih opozorili, da je opazovanje proces raziskovanja.

Prvi vtis

Dijaki so preko predstavitvenega programa (Microsoft PowerPoint) sistematično pridobivali podatke o umetniškem delu Jorgea Rodrigueza Gerade. Prva zaslonska slika jih je nagovorila, da naj dobro opazujejo predstavljeno umetniško delo, saj je opazovanje proces raziskovanja. Izvedeli so, da si bodo ogledali likovno umetnino, ki je nastala v Ljubljani na fasadi občine Šiška v mesecu oktobru leta 2009. Pred ogledom kratkega filma (6:55 minute), ki prikazuje umetnika pri delu, je sledilo navodilo: "Dobro opazuj umetnino!" Nato se je v razmiku 3 sekund zvrstilo 9 zaslonskih slik s fotografijami, posnetimi 13. oktobra 2009. Na zadnji zaslonski sliki tega dijaki zvedo, da je mednarodno priznan ameriški umetnik španskega rodu Jorge Rodriguez Gerada

z ogljem na steno zgradbe upravne enote Šiška narisal skoraj 16 metrov velik portret Ljubljankine Tine. Nato so bili dijaki pozvani, da na kratko zapišejo svoj prvi vtis o umetniškem delu.

Opis

Ko so vsi dijaki zapis opravili, je sledilo nadaljevanje procesa raziskovanja in dobro opazovanje predstavljenega umetniškega dela. Dijakom je bilo predstavljenih 7 zaslonskih slik z 12 fotografijami, posnetimi 21. novembra 2009. Dijaki izvedo, da je Rodriguez Gerada znan prav po tem, da na stene zgradb v vele mestih riše portrete neznanih meščanov, saj meni, da so prav ljudje tisti, ki ustvarjajo dušo mest. Njegove portrete, kakšnih 16 ali 17 jih je, pravi umetnik, lahko vidimo na stenah Barcelone, Sao Paula, Madrida, Granade in Buenos Airesa (Besedilo prirejeno po: ah, 2009). Na zadnji zaslonski sliki je ob fotografiji portreta na zgradbi občine Šiška datum 3. februar 2010 in poziv dijakom, naj na kratko opišejo predstavljeno umetnino. Sledil je kratek opis, kjer so se dijaki držali spoznanih dejstev.

Analiza

Po zapisu se je proces raziskovanja nadaljeval z ogledom fotografij umetnine, kjer so bili dijaki pozvani, da si le-to pogledajo pobliže. Prva zaslonska slika jih opozori, da so posnetki nastali v daljšem časovnem obdobju, in vpraša, ali kaj opazi. Sledi 8 zaslonskih slik s fotografijami umetnine, posnetih 3. februarja 2010, in 5 zaslonskih slik s 7 fotografijami, posnetimi 8. septembra 2010. Na zadnji zaslonski sliki je ob portretu zapisano, da se je umetnik že pred prihodom v Ljubljano odločil, da bo tokrat narisal Ljubljanko, staro od 20 do 30 let. "Ko sem sedel v kavarno Kina Šiška, je bila Tina tista, ki me je postregla. Bila je prva oseba, ki sem jo srečal, in odločil sem se, da narišem njo," je zapisana umetnikova razlaga (Besedilo prirejeno po: ah, 2009). Sledi poziv dijakom, da poskušajo analizirati umetniško delo. V pomoč so jim bili opazovalni listi s sledečimi opornimi točkami: Skušaj ugotoviti, kaj je umetnik storil, da je dosegel določene učinke. Kaj na delu pritegne tvojo pozornost? Ali najdeš kakšne povezave med stvarmi, ki si jih opisal v prejšnji fazi? Kakšne kvalitete ima to umetniško delo?

Interpretacija

Proces raziskovanja se nadaljuje in dijaki spoznavajo še nekaj dejstev, in sicer najprej nekaj novejših fotografij umetniškega dela. Sledijo 4 zaslonske slike z 8 fotografijami umetnine, posnetimi 16. decembra 2011. Ob zadnji zaslonski sliki dijaki izvedo, da je portret dolg 16 metrov in širok dobrih 7 metrov. Izvedo, da je umetnik risal portret dobrih pet dni in ob tem porabil približno 300 kosov oglja. Predstavljena je tudi umetnikova izjava: "Čeprav je bilo risanje naporno, saj sem zadnje dni delal ob zelo nizkih temperaturah, tudi 12 ur na dan, sem s sliko izjemno zadovoljen." (Besedilo prirejeno po: ah, 2009). Z vprašanjem: Kaj misliš, o čem govori to umetniško delo?" so bili dijaki pozvani k interpretaciji umetniškega dela. Pri interpretaciji so

jim bile v pomoč naslednje oporne točke: Poskušaj ugotoviti, kaj želi to umetniško delo sporočiti. Kaj je tema umetniškega dela? O čem delo govori? Zakaj je umetnik ustvaril to delo? Kaj delo pomeni? Kakšen je umetnikov pogled na svet?

Informacije iz ozadja

Proces raziskovanja se nadaljuje in dijaki dobijo še nekaj informacij o umetniku in njegovem delu. Preko zaslonskih slik dijaki izvedo, da je umetnik prišel v Slovenijo na povabilo *MOTE*, Muzeja začasnih umetnosti, nekakšnega svetovnega muzeja brez sten, katerega razstavniki eksponati so prav takšne slike na zgradbah. Približno 7000 evrov stroškov za prevoz, nastanitev in oglje ter risalne pripomočke sta v največji meri pokrila Mestna občina Ljubljana in ministrstvo za kulturo. Nadalje izvedo, da ima Geradin projekt vsaj dve omembe vredni konotaciji: Prva je umetniška kakovost izdelave te ogromne risbe, saj je risanje z ogljem tako velike podobe od tako blizu precej negotovo. Drugo pa je uporaba oglja kot risarskega materiala. Ker je oglje samo po sebi neobstoječe, se bo s časom izpiralo iz fasade. Tako se bo tudi umetniško delo spreminjalo, dokler ne bo popolnoma izginilo. V tej ideji prepoznamo tudi del ekološke zavesti (Bartolj, 2009). Ta del zapisa je na zaslonski sliki z dvema fotografijama, ki sta bili posneta v časovnem razmiku več kot dve leti.

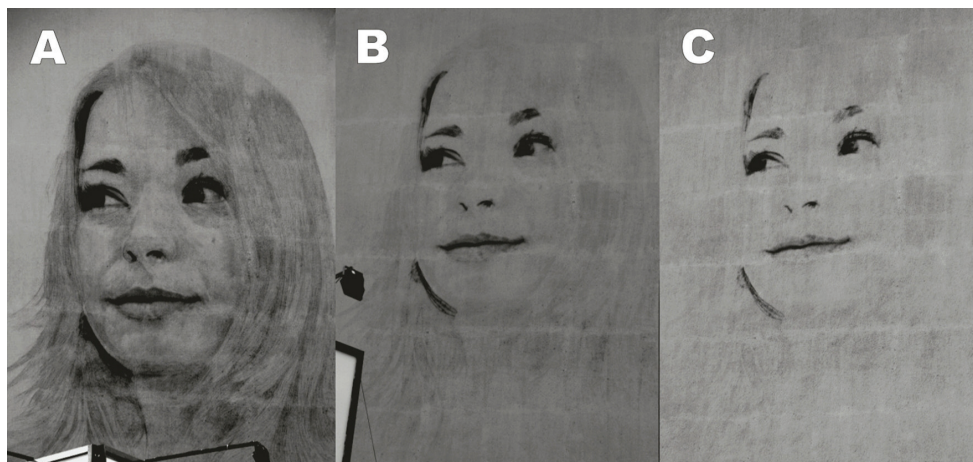
Nato so bile dijakom preko 8 zaslonskih slik predstavljene fotografije umetnikovega projekta *The Urban Analogies* (Španija, 2002), ki so bile tudi razstavljene v Centru urbane kulture Kina Šiška meseca oktobra leta 2009 in dva kratka filma (24 in 58 sekund), ki prikazujeta njegovo delo. Sledile so še tri zaslonske slike s predstavitev umetnikovih večjih projektov in nekoliko daljši film (7:30 minut) ustvarjanja v projektu *Identity* (Maria) iz leta 2004, ki odlično predstavi umetniški credo umetnika. Dijaki so bili pozvani, da na kratko zapišejo svoje mnenje o umetnici, ki jo je v Ljubljani ustvaril Jorge Rodriguez Gerada.

Poučno mnenje

Sledil je zapis končnega mnenja. Tudi tukaj so bile dijakom v pomoč podane naslednje oporne točke: So tvoje misli in občutki drugačni kot ob prvem vtisu? Če je temu tako, kako so se spremenili. Kaj je privedlo do te spremembe? Če do spremembe ni prišlo, kako lahko sedaj razložiš svojo prvo reakcijo? Boš o tem delu še razmišljal? Misliš, da ti bo kasneje še kaj prišlo na misel? Si se o tem delu naučil karkoli, kar bi lahko veljalo tudi za tvoje likovno delo ali za razmišljanje?

Za interpretacijo smo analizirali zapise dijakov in poiskali sporočilo teh zapisov z vidika avtorja tega zapisa po v okvirjih objektivne hermenevtike (Peez, 2006). V raziskavi smo preverili vse štiri kriterije za ugotavljanje kakovosti dokumentov, kot so: avtentičnost, poznavanje nastanka dokumenta, sporočilnost in razumljivost, ter ugotovili, da naša pisna gradiva popolnoma ustrezajo vsem zahtevam. V kvalitativni raziskavi smo sledili etičnosti v vseh njenih vidikih, in sicer: prostovoljnost sodelovanja v raziskavi, informiranje o raziskavi, varovanje identitete posameznika, zaupnost in zasebnost ter spoštovanje resnice.

Slika 2: Risba J. R. Gerade skozi čas (slika A posneta 21. novembra 2009; slika B posneta 8. septembra 2010; slika C posneta 24. julija 2012)



3. Rezultati in interpretacija

Vsi udeleženci v raziskavi so v svoje opazovalne protokole zapisovali svoja občutja ob pozornem opazovanju in doživljanju umetnine v posameznih fazah ogleda umetnine in sistematičnega pridobivanja podatkov o njej. Svoja občutja in spoznanja so zapisovali po 2., 3., 4., 5. in 7. fazi predstavitve.

Od vseh dijakov, zajetih v raziskavo, je le ena dijakinja (dijakinja A) umetnikovo delo že videla, vsi ostali so se z njim srečali prvič. V nadaljevanju bomo naprej analizirali vtise te dijakinje, ki je po ogledu kratkega videa in prvega sklopa zaslonских slik svoj prvi vtis zapisala takole:

(2) Ko sem videla umetnino, sem jo takoj prepoznala, saj sem jo v Ljubljani že videla. Sama slika mi predstavlja nekaj čistega, ljubeznivega, hkrati pa prav zaradi tega, ker z njo povezujem zelo lepe občutke, ki sem jih imela takrat, ko se jo videla, mi izžareva toploto. Hkrati pa me umetnina spominja na ljudi, s katerimi sem bila takrat, ko sem jo videla.

Iz zapisa lahko razberemo, da se je dijakinja odzvala na čustveni ravni. V prvi fazi je dijakinja likovno delo povezala z asociacijami, ki so se sprožile kot spomin na prvo srečanje s to umetnino. Manj pa je razmišljala o tem, kaj umetnina predstavlja, in poskušala razbrati sporočilo. Ustvarjalna in komunikacijska plast umetnine sta bila potisnjeni v ozadje, prevladala je čustvena reakcija na prvo srečanje.

Po ogledu naslednjega sklopa ekranskih slik istega umetniškega dela je dijakinja zapisala:

(3) Njegovo izhodišče je, da ustvarja prav ljudi, dušo mest. To je tudi on poskušal storiti s podobo deklice. Ker jo je narisal na steni stavbe v Šiški, lahko predvidevamo, da je v sliko želel ujeti Ljubljanko. Le-ta ima dolge lase. Za upodobitev oz. za njegov motiv je izbral naključno osebo.

Analiza zapisa pove, da je dijakinjo še vedno vznemirjalo okolje, in poveže portretiranko s krajem portreta. Na portretu jo pritegnejo dolgi lasje. Z asociacijami pride do bolj natančne zaznave motiva, torej se, kljub bolj čustveni reakciji na prikazano umetniško delo, postopoma posveča ikonološki plasti umetnine.

Sledil je ogled še nekaj novejših fotografij umetnine. Po ogledu tega sklopa zaslonskih slik, ki so predstavile še nekatere podatke o umetnini, je dijakinja zapisala analizo umetniškega dela, kjer je bilo na opazovalnem protokolu podanih nekaj opornih točk.

(4) Umetnik je seveda uporabil različna orodja in tako dosegel različne efekte, ki na nas seveda različno vplivajo. Na delu, ki sem ga videla, so moja pozornost najverjetneje najbolj pritegnile njene oči, ki so polne življenja. Menim, da je prav v njih umetnik ujel dušo, za katero je prepričan, da soustvarja mesto, tako kot vsi ostali. S tem dejstvom lahko povežemo torej podatke, ki sem jih zapisala v drugem vprašanju.

Iz analize lahko razberemo, da je dijakinja preusmerila svojo pozornost od obrobni elementov k bistvu umetnine. Pridobljene informacije v tej fazi so pripomogle, da je globlje razmišljala o vlogi umetnine in njene umestitve v javni prostor. Opazovanje je pripeljalo do interakcije med dijakinjo A in umetniškim delom. V naslednji fazi so dijaki pridobili še nekaj informacij o umetnini in dijakinja A je umetnino interpretirala tako:

(5) Ob ogledu slik, ki so nastale tik ob času, v katerem je umetnik svoje delo končal, se od tistih, ki so bile posnete pred kratkim, razlikujejo. To opazimo predvsem v njihovi kvaliteti, saj so določene poteze zbledle in je slika po mojem mnenju popolnoma nova, saj ima mehkejše poteze in izraža nežnost.

Interpretacija kaže na osredotočenost na sporočilo, torej komunikacijsko plast umetniškega dela. Bledenje risbe dijakinja A prepozna bolj kot občutenje nežnosti kot pa minljivosti, torej povezava z bistvom izbire tehnike še ni v celoti prepoznana. Po pridobljenih dodatnih informacijah o umetniku in njegovem delu je dijakinja A zapisala svoje končno mnenje.

(7) Moje misli in občutki so se sedaj, ko imamo več informacij o samem umetniku, spremenili, vendar to le malo. Njegovo delo je zelo pritegnilo mojo pozornost, saj je njegova glavna misel, ideja za vsemi njegovimi deli minljivost, ta pa je človeška.

Iz zapisov lahko odgovorimo na splošna deskriptivna raziskovalna vprašanja. Dijakinja A je skozi pozorno opazovanje umetniškega dela in preko sistematičnega pridobivanja informacij o njem postopoma prešla od obrobni vtisov k bistvu umetni-

škega dela. Prvotno ukvarjanje z okoljem je prešlo k ukvarjanju z bistvom. Specifično eksplikativno raziskovalno vprašanje je bilo, ali obstaja sprememba med prvim vtisom in končnim mnenjem o umetnini. Ugotavljamo, da se je to spremenilo, in to v pozitivno smer. Prvotni čutni dražljaji so se postopoma navezali neposredno na spomin, izkušnje, čustva in asociacije. Prvotni odziv na čustveni ravni je prešel na odzivanje na asociativni ravni. Ta se nanaša na asociacije, ki so se dekletu A porajala ob opazovanju in spoznavanju umetniškega dela. Ne glede na ustreznost razlage ob končnem mnenju, ki je vedno osebna in odvisna od lastnih asociacij in izkušenj, je razlika v sprejemanju umetnine očitna. Recipienti lahko preko asociativnega spomina vizualne informacije prepoznajo, primerjajo, interpretirajo in jih uvrstijo v svoj kompleksen pogled na svet. Dijakinja A je umetniško delo opazovala, sledila spremembam ter prepoznala in po svoje interpretirala sporočilo. Lahko zapišemo, da se je dijakinja A umetniško delo naučila opazovati, zaznavati, sprejemati in ponotranjiti in ne nazadnje svoje občutke tudi ubesediti.

Interpretirali bomo še razmišljanje dijaka (dijak B) istega razreda 1. letnika II. gimnazije Maribor. Dijak B je po ogledu kratkega videa in prvega sklopa zaslonskih slik svoj prvi vtis zapisal takole:

(2) Delo je zelo zanimivo, saj je umetnik uporabljal oglje. Slika je zelo lepa, vendar verjetno nima kakega globljega pomena, saj je na sliki le portret Ljubljancanke.

Prvi vtis dijaka B je dokaj površinski. Omeji se na analizo tehnološke plasti, prepozna oglje kot material in pove, da je slika lepa. V portretu ne prepozna globljega pomena. Dijak se ni potrudil in razmislil o sporočilnosti risbe tako velikih dimenzij. Tudi pri njem sta bili pri prvem vtisu ustvarjalna in komunikacijska plast umetnine potisnjeni v ozadje. Po ogledu naslednjega sklopa ekranskih slik istega umetniškega dela je dijak B zapisal:

(3) Ljubljancanka na sliki je prebivalka mesta, skupaj s someščani "gradijo" mesto. Predstavlja to, da so za mesto pomembni tudi ljudje (delavci, prebivalci, ...).

Če zapisano analiziramo, vidimo, da se je dijak B v tej fazi opazovanja umetnine ukvarjal s projekcijo družbenega položaja v umetniškem delu, torej s sociološko plastjo likovnega dela. Dijak predstavlja umetnikovo izjavo, da so prav ljudje tisti, ki ustvarjajo dušo mest, reinterpretera in poenostavi. Ugotavljamo, da tudi po drugem sklopu predstavitve dijak še vedno ne percipira bistvenih elementov likovnega dela, ne prepozna ustvarjalne in komunikacijske plasti tega likovnega dela.

Po ogledu naslednjega sklopa zaslonskih slik z nekaj novejšimi fotografijami umetnine in predstavitvijo še nekaterih podatkov o umetnini je dijak B zapisal analizo umetniškega dela. V opazovalnem protokolu je bilo za analizo podanih nekaj opornih točk.

(4) Pozornost vsekakor pritegne to, da je narisal človeka, ki ga je kot prvega spoznal. Povezave med prejšnjimi in to fazo je vsekakor ta, da so ljudje duše mesta ter da je delo oz. objekt (ženska) narisana z zanimivim nasmeškom.

Iz dijakovega zapisa po tretji fazi predstavitve lahko razberemo, da je dijak svojo pozornost preusmeril na izhodišče umetnikovega dela. Na zadnji zaslonski sliki je prebral, na kakšen način je umetnik izbral svoj model. Tokrat ga je pritegnil portret, natančneje nasmešek upodobljenega modela. V tem sklopu so bile predstavljene fotografije, posnete v daljšem časovnem obdobju skoraj enega leta. Dijakovo opazovanje lahko označimo za površinsko, saj razlike na podobi, ki so posledice časa, ni zaznal.

V naslednji fazi so dijaki pridobili še nekaj informacij o umetnini in videli še nekaj novejših fotografij. Dijak B je umetnino interpretiral tako:

(5) Torej, ker je slika risana z ogljem, posledično tudi blede. Verjetno je s tem tudi poskušal prikazati minljivost, staranje. Umetnik gleda na svet tako, da niso pomembni ljudje na visokih položajih, ampak tudi ljudje na manj pomembnih. Vendar je vse minljivo, kakor tudi ta slika, in bo posledično čez čas zbledela.

Tokratna interpretacija umetniškega dela po peti fazi predstavitve kaže na nekoliko večjo osredotočenost na sporočilo, torej komunikacijsko plast umetniškega dela. Bledenje risbe je dijak B prepoznal in ga povezal s staranjem, z minljivostjo. Kljub vsemu pa se dijak na umetnino še vedno odziva bolj na intelektualni ravni in ga ta del, torej sociološka plast umetnine, še vedno miselno okupira. Z izborom modela poveže ljudi na pomembnih in manj pomembnih položajih in postavi tezo o njihovi minljivosti. Verjetno so ga k temu privedle tudi asociacije, povezane z našo znamenito fresko Mrtvaški ples v Hrastovljah.

Zadnji predstavitveni sklop je dijakom posredoval dodatne informacije o umetniku in njegovem delu. Dijak B je tako zapisal svoje končno mnenje.

(7) Torej sedaj lahko zapišem, da ima to delo globlji pomen, saj sčasoma izginja, tako da lahko povzamem, da ima tudi življenje minljivost. To je to, kar je avtor tudi hotel s temi risbami. Ob tem delu sem se naučil, da lahko ima tudi najbolj preprosta risba globlji pomen.

Iz končnega mnenja dijaka B lahko razberemo, da je postopno opazovanje in poglobljanje v umetniško delo dijaka pripeljalo do popolne recepcije umetnine. V raziskavi nas je zanimalo, kako bodo dijaki spoznavali in doživljali predstavljeno umetnino (splošno deskriptivno raziskovalno vprašanje). Iz zapisov na opazovalnem protokolu dijaka B razberemo, da ga je sistematično pridobivanje informacij o umetniku in umetnini peljalo od obrobnosti do bistva. Razlaga ob končnem mnenju, ki je vedno osebna in odvisna od lastnih asociacij in izkušenj, je pri dijaku B precej drugačna od prvega vtisa. Sprememba med prvim vtisom in končnim mnenjem o umetnini, ki smo jo spremljali kot specifično eksplikativno raziskovalno vprašanje, je pri dijaku več kot očitna. Prvotno pasivnost brez prepoznavanja, kot je zapisal globljega pomena risbe, je spremenil in zapisal, da lahko ima tudi najbolj preprosta risba globlji pomen.

Dijakov prvotni odziv je bil na čustveni ravni z močno izraženo socialno noto in je šele po peti fazi predstavitve prešel na odzivanje na asociativni ravni. Izkušnje, spomin in asociacije, ki so se dijaku B porajale ob opazovanju in spoznavanju umetniškega dela in jih lahko razberemo z zapisa, so verjetno povezane s predhodnim

znanjem iz umetnostne zgodovine. Dijak je preko asociativnega spomina prepoznal vizualne informacije in jih primerjal ter interpretiral po svoje. Ugotavljamo, da se je dijak B naučil opazovati umetniško delo, ga zaznavati, sprejemati in ponotranjiti umetnino. Svoje občutke je tudi ubesedil.

V nadaljevanju bomo preko zapisov spremljali mnenja še dveh dijakov, dekleta (dijakinja C) in fanta (dijak D). Zaradi omejitve prostora bomo predstavili in analizirali le njun zapis prvega vtisa in končnega mnenja.

Po ogledu kratkega videa in prvega sklopa zaslonskih slik je dijakinja C svoj prvi vtis zapisala takole:

(2) Zdi se mi, da je umetnik zelo dober slikar in zna realistično prikazati ženski obraz, vendar me sama risba ni tako navdušila. Sam motiv se mi zdi veliko preveč vsakdanji, risba pa na meni ni pustila kakih globljih občutenj. Cenim pa to, da je človek delo opravljal v težkih pogojih (na stojalu na veliki višini) in da si je končno risbo težko prav predstavljati na taki kratki razdalji.

Iz zapisanega spoznamo, da so dijakinjo pritegnili le težavnejši pogoji, v katerih je umetnik ustvarjal svoje delo. Likovno delo je doživela kot nekaj vsakdanjega, torej nič posebnega. Pri prvem srečanju z umetniškim delom se je dijakinja odzvala na intelektualni ravni, analitično je spremljala avtorjev ustvarjalni postopek (video v prvem sklopu zaslonskih slik) in prišla do zaključka, da je delo sicer korektno in glede na pogoje, v katerih je nastajalo, tudi dobro. Odziva na čustveni ravni v zapisu ni zaznali. Omeji se na mnenje, da je slikar v likovni interpretaciji ženskega obraza kakovosten.

Po ogledu naslednjih sklopov ekranskih slik in po sistematičnem pridobivanju informacij in poglobljanju v umetniško delo je dijakinja C kot končno mnenje zapisala:

(7) Moje mnenje se je ob gledanju posnetkov, ki so mi koncept dela podrobneje razložili, vseeno spremenilo. Če vidiš samo golo delo brez podlage za njim, ne čutiš z delom. Zdaj se mi zdi, da ima to delo veliko večjo umetniško vrednost, kot sem mislila, saj izraža slikarjevo miselnost, vizijo in čustva. Mislim, da bom o delu kasneje še razmišljala, saj mi je zanimivo, kako človek temu ustvarjanju posveti celo življenje.

Med splošnimi deskriptivnimi raziskovalnimi vprašanji nas je zanimal tudi prvi vtis ob predstavitvi umetniškega dela. Ugotavljamo, da je bil le-ta pozitiven, čeprav se je dijakinja C bolj posvečala kakovosti upodobitve motiva in težavnim pogojem dela. Nadalje iz zapisanega spoznamo, da je končno mnenje dijakinje C precej drugačno kot ob prvem srečanju z umetniškim delom. Pozorno opazovanje umetniškega dela in sistematično pridobivanje informacij o njem je dijakinjo C pripeljalo k bistvu umetniškega dela. V risbi prepozna umetniško vrednost, saj se po prvotnem zapažanju obrobnosti tokrat odziva na čustveni ravni ter v risbi zazna vizijo in čustva. Tako lahko odgovorimo na specifično eksplikativno raziskovalno vprašanje, kjer nas je zanimala sprememba med prvim vtisom in končnim mnenjem o umetnini. Ugotavljamo, da se je to spremenilo, in to v pozitivno smer. Prvotni čutni dražljaji so se

postopoma navezali neposredno na spomin, izkušnje, čustva in asociacije. Zapišemo lahko, da se je dijakinja C naučila opazovati umetniško delo, ga zaznavati, sprejemati in ponotranjiti ter svoje občutke tudi ubesediti.

Po ogledu prvega sklopa predstavitve umetnine Jorgea Rodrigueza Gerade, ki je vseboval kratek video in 9 zaslonskih slik, je dijak (dijak D) svoj prvi vtis zapisal takole:

(2) Zanimiva slika, ki pa po mojem mnenju ne sodi na to stavbo sredi mesta. Takšna slika bi bila bolj ustrezna na kakšnem planinskem domu, sredi gor. Ne vem, kaj predstavlja to, da se nahaja sredi mesta.

Prvi vtis dijaka D je dokaj splošen. Bolj kot s samo risbo, njeno kakovostjo in vsebino, torej s sporočilom, se dijak ukvarja z ustreznostjo njene umestitve v prostor. Ugotavlja, da takšna podoba ne sodi v urbani prostor in ne prepozna njenega namena. Prvi stik z umetnino dijaku D ne razkrije sporočilnosti risbe velikih dimenzij v mestnem okolju. Ustvarjalna in komunikacijska plast umetnine sta bili pri prvem stiku z umetnino pri dijaku D potisnjeni v ozadje. Ugotavljamo, da je bil odziv dijaka D ob prvem stiku z umetnino na formalni intelektualni ravni, saj se je omejil le formalno analizo umetniškega dela in še to le z vidika umestitve v prostor.

Po ogledu naslednjih štirih sklopov ekranskih slik s fotografijami umetniškega dela in videoposnetkih avtorjevih drugih del ter po sistematičnem pridobivanju informacij je dijak D kot končno mnenje zapisal:

(7) Bolj mi je všeč kot na začetku, saj smo videli tudi ostale umetnine, ki so mi bolj všeč. Spoznal sem nov način likovne umetnosti.

V raziskavi nas je med splošnimi deskriptivnimi raziskovalnimi vprašanji zanimal tudi prvi vtis dijakov ob predstavitvi umetniškega dela. Ugotavljamo, da je bil ta pri dijaku D nekako indiferenten in omejen na sodbo, da je sicer zanimivo umetniško delo postavljeno v neustrezno okolje. Po ogledu vseh sklopov predstavitve je prvotno ukvarjanje z ustreznostjo okolja, v katerega je umeščena umetnina, prešlo k ukvarjanju z bistvom. Zapis sicer ni obsežen, a razberemo lahko, da je spoznavanje širšega umetniškega opusa, ki ga je ustvaril Jorge Rodriguez Gerada, spremenilo prvotno stališče in dijak to tudi eksplicitno zapiše. Odzivi sicer ostajajo pretežno na formalni intelektualni ravni, a se ob sprejemanju, odobravanju umetniškega dela kaže tudi čustvena reakcija kot spoznavanje in razumevanje novih načinov v likovni umetnosti. Dejstvo je, da je apreciacija sposobnost, ki je dostopna vsakemu, četudi ne v enaki meri, in da je to sposobnost, ki jo je v šoli potrebno in možno razvijati ter jo učenec sistematično približevati. Ali obstaja sprememba med prvim vtisom in končnim mnenjem o umetnini, je bilo naše specifično eksplikativno raziskovalno vprašanje. Ugotavljamo, da sprememba obstaja, saj je dijak izrazito spremenil svoje končno mnenje glede na prvi vtis ob srečanju z umetniškim delom. Tudi dijak D se je naučil umetniško delo opazovati, zaznavati, sprejemati in ponotranjiti. Čeprav dokaj skopo je svoje občutke tudi ubesedil.

Podobne spremembe so zaznali še pri več dijakinjah in dijakih tega razreda. Iz končnih mnenj večine sledi, da jih je umetniško delo prepričalo, da so ga doživeli in do njega vzpostavili pozitiven odnos. Le v dveh primerih, pri enem dekletu in enem fantu, smo zaznali negativen odnos do predstavljenega dela.

4. Sklep

Razvijanje likovne apreciacije, ki je del splošnih sposobnosti, temelji na razvijanju čim bolj subtilne percepcije umetniškega dela. "Percept je produkt zaznane slike na eni strani in predstavnim svetom opazovalca na drugi strani" pravi Berig in nadaljuje: "Zaznave, spomini, predstave, kulturno pogojeni dejavniki itd. oblikujejo percept, ki nastane v glavi." (Bering, 2001, str. 43). Tako pri opazovanju umetnine ni pomembno le tisto, kar dijak vidi, ampak predvsem, kaj s tem poveže. Pozornost dijakov je torej potrebno usmeriti na konkretne elemente in strukture likovnega dela. Nekatere plasti likovnega dela je mogoče dijakom približati lažje, druge težje, nekatere prej in druge kasneje, vsekakor pa ne istočasno. Pri tem je potrebno upoštevati starost dijakov in njihove izkušnje na področju likovne umetnosti.

Namen naše empirične raziskave je bil preverjanje uspešnosti načina predstavitve umetniškega likovnega dela dijakom. Želeli smo poiskati način vrednotenja umetniških del, ki bo prešel od percepcije umetnine do njene recepcije in ponotranjanja, torej poiskati uspešen način za razvijanje likovne apreciacije. Način prikazovanja umetnine, ki smo ga preverjali v naši empirični raziskavi, se je pokazal kot primeren, saj je pri veliki večini dijakov dosegel namen in pozitiven odziv.

Matjaž Duh, Ph.D.

Developing art appreciation in secondary school students

Contemporary art education should be based on developing productive and receptive art abilities. The latter also includes art appreciation, where students are introduced to perception and reception, i.e. evaluation and internalisation of artwork. School work avoids intellectual evaluation. The observance of a painting should be an experience that "draws us to look closer, takes us into the past or future or takes us into a different world, emotionally attacks us triggering emotions that are as different and diverse as the observer himself." (Bertscheit, 2001:10). The process of reception is subjectively conditioned, individual and dynamic, as the recipients interpret the artwork adequately to their notions (Awe, 2001). The process of an artwork's reception, as a component of appreciation, has a creative character (Duh, 2004). Our own notions are related to associations, which manifest themselves in art education as a self-evident way of thinking

(Seumel, 2001). The objective of developing art appreciation is for students to recognise complex connections that make up a work of art by using a few exemplary works (Schütz, 2002). Developing the ability of perception is probably the most important phase in developing appreciation. A study of primary school students (Duh, et al., 2012) has shown that these have a higher level of perceptive than receptive abilities. The observance and reception of artwork and thus the development of art appreciation go through different phases. In a programme for artwork observance for secondary school children, a group of authors (Anderson, 1988; Clark, 1960; Feldman, 1987; and Jones, 1986) describes seven steps or phases: preparation for viewing, first impression, description, analysis, interpretation, background information and informed judgement as a culminating reflective activity in which students come to some conclusions about the artwork (Arts Education, 1996, *Viewing Art Works*). The latter was also the basis for the planning and implementation of our study.

The qualitative study, which was implemented in the 2011/12 academic year, employed a case study. Thirty first-year students of the Maribor Grammar School (Slovenia) represented a relevant study sample. We chose purposeful sampling, as emphasis was placed on how much an individual knew about the studied topic. The instruments used comprise the presentation programme with 69 screenshots of photographs and videos of the artwork and basic information about the artist and his work and the observation protocol. The students entered their thoughts in the observation protocol following individual steps (2, 3, 4, 5 and 7). The study took place in seven steps, where students systematically got to know the work or art and the artist, and obtained a broader insight into his artistic production. These steps were: preparation for viewing, first impression that gives students the opportunity to discover their first spontaneous reaction to a work of art, description that is evident as simple descriptions, analysis, where students try to figure out what the artist has done to achieve certain effects, interpretation, where the student's own perspectives, associations and experiences meet with the evidence found in the work of art, background information as a stage where students are encouraged to find out as much about the work and the artist as they can, informed judgement as a culminating reflective activity in which students come to some conclusions about the artwork.

The study addressed general descriptive research questions so as to learn how students get to know and experience the presented work of art. The specific explicative research question that was addressed was the change between the first impression and the final opinion about the work of art.

Of all the students included in the study, only one student (Student A) has already seen the artwork before, all others saw it for the first time. Due to lack of space, the continuation presents and analyses only the noted first impression and the final opinion of Student A. After seeing a short video and the first set of screenshots, Student A wrote the following about her first impression:

I immediately recognised the work of art after seeing it, as I have already seen it in Ljubljana. To me, the painting itself represents something pure and kind, and at the same time, as I associate it with the very good feelings that I experienced when seeing

it, it expresses warmth. At the same time, the work of art reminds me of people I was with when I saw it.

This shows that the student reacted on an emotional level. In the first phase, the student linked the work of art to associations that were triggered as a memory of seeing it for the first time. She did not think about what the work of art represented or tried to unveil its message. The creative and communicative layer of the work of art was pushed to the background and the emotional reaction to the first meeting prevailed. After seeing the next sets of screenshots and systematically obtaining information and in-depth understanding of the work of art, Student A wrote the following as her final opinion:

Now that we have more information about the artist himself, my thoughts and feelings have changed but only slightly. His work really drew my attention as his main thought or the idea behind each of his works is fleetingness, which is a human trait.

Careful observation led Student A from marginal impressions to the essence of the work of art. The initial dealing with the environment transitioned to dealing with the essence. The specific explicative research question was whether there was a change between the first impression and the final opinion on the work of art. It was established that the opinion changed in the positive direction. The initial sensory stimuli were gradually tied directly to memory, experiences, emotions and associations. The initial response on emotional level moved to responding on an associative level. Regardless of the appropriateness of the explanation included in the final opinion, which is always personal and dependent on one's own associations and experiences, the difference in the reception of artwork is obvious. Student A observed the work of art, followed the changes and recognised and in her own way interpreted the message. Student A learned to observe the work of art, to perceive it, accept and internalise it and put her feelings into words.

Similar changes were noted in the majority of students in the class. The final opinion of the majority of students shows that they have experienced the work of art and developed a positive attitude towards it. A negative attitude towards the presented work of art was noted only in two cases (one boy and one girl).

The development of art appreciation, which is part of general abilities, is based on developing as subtle perceptions of artwork as possible. What the student sees is not the only important thing when observing a work of art; it is especially important what he relates to it. Individual layers of artwork are easier to bring closer to students, others more difficult. With some, this happens sooner and with others later but definitively not at the same time.

The objective of our empirical study was to verify the success rate of the chosen method of presenting a work of art to students. It was established that the manner of presenting the work of art, which was verified in our empirical study, has proved to be appropriate, as it achieved its purpose and a positive response with the majority of students.

LITERATURA

1. Ah (2009). Tina na steni upravne enote Šiška – Novice. Dnevnik.si – torek, 20.10.2009. Pridobljeno dne 18.12.2011 s svetovnega spleta: <http://www.dnevnik.si/ljubljana/1042308295>.
2. Arts Education (1996). A Bibliography for the Secondary Level. Instructional Resources Unit; Curriculum and Instruction Branch; Saskatchewan Education (Up-2). Pridobljeno dne 6.7.2011 s svetovnega spleta: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/artsed/visart102030/vavwaw.html>.
3. Awe, B. (2001). Ambivalentes Assoziieren; am Beispiel von Sally Manns fotografischem Werk. Kunst+Unterricht 253, str. 34–36. E. F. Verlag, GmbH.
4. Bartolj J. (2009). Zapisi: Slika na steni. Pridobljeno dne 3.1.2012 s svetovnega spleta: <http://blog.ognjisce.si/joze/2009/10/20/siska-slika>.
5. Bering K. (2001). Kunstvermittlung im kulturellen Kontext. Bilderfluten und kultureller Horizont. Kunst+Unterricht 253/2001, str. 43–45. E. F. Verlag, GmbH.
6. Bertscheit R. (2001). Bilder werden Erlebise. Mitreissenden methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum. Verlag an der Ruhr.
7. Duh, M. (2004). Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji. Maribor, Pedagoška fakulteta.
8. Duh, M., Čagran, B., Huzjak, M. (2010). Quality and quantity of teaching art appreciation. Croatian Journal of Education. Vol. 14, No. 3, str. 625–655.
9. Paganay D. (1993). Sich Bildern Öffnen. Gedanken und anregungen zur Bildbetrachtung in der Grundschule (Teil 2) V: München, Grundschulmagazin H 1 str. 43–45.
10. Peez, G. (2006). Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung. München, Kopaed.
11. Schütz, H.G. (2002). Kunst und Analyse der Betrachtung. Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien. Hohengehren, Schneider Verlag.
12. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana, PEF.

Dr. Matjaž Duh (1957), izredni profesor za specialno didaktiko likovne umetnosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Sadjarska ulica 15 b 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 02 251 36 26

E-mail: matjaz.duh@uni-mb.si

Mag. Špela Udovič, dr. Asja Nina Kovačev, mag. Barbara Rodica

Analiza estetskega presojanja pomenskih dimenzij oblik in barv

Znanstveni članek

UDK 373.5.015.31:7

KLJUČNE BESEDE: barva, oblika, pomenske dimenzije, slikovno polje, vzorec

POVZETEK – Eden od ciljev pouka grafičnega oblikovanja je, da dijaki ozavestijo svoje dojemanje in razumevanje različnih likovnih organizmov. To dosežajo tako na osnovi vizualnih izkušenj, likovno-teoretskih znanj kot tudi z likovnim prakticiranjem. Vizualno in likovno razumevanje oblik pomeni identifikacijo nekaterih pomembnih značilnosti predmetov. Poleg oblik imajo tudi barve svoje čutne, čustvene in ekspresivne vrednosti. V prispevku so predstavljene ugotovitve kvantitativne raziskave estetskega presojanja pomenskih razsežnosti oblik in barv. Namen raziskave je bil raziskati in analizirati, kakšne so preference subjektov raziskave do določenih likovnih materij, kakšno je njihovo presojanje slikovnih predlog s stališča likovne konceptualizacije ter vpliv likovnih prvin, predvsem barve in oblike, na dojemanje optičnih vtisov. Cilj raziskave je bil tudi ugotoviti, ali obstajajo razlike v dojemanju likovnih materij glede na spol. Rezultati so nam pokazali, da osnovni motiv vzorca lahko presojamo tudi kot samostojno umetniško delo ter da je slikarsko delo mogoče razumeti tudi kot motiv vzorca oziroma ornamenta. Analiza kaže, da je barva bistven dejavnik, ki vpliva na dojemanje likovnih materij.

Scientific paper

UDC 373.5.015.31:7

KEYWORDS: colour, shape, semantic dimensions, visual field, pattern

ABSTRACT – One of the goals of teaching graphic design is to make students aware of their own perception and understanding of various arts organisms. This is done on the basis of visual experience, theoretical art skills and by practising art. The visual and artistic understanding of shapes means identifying some important object features. Colours not only have shapes, but are also sensual, emotional and expressive values. This study includes the quantitative research on the aesthetic assessment of semantic dimensions of shapes and colours. The goal of our research is to explore and analyse the preferences of research subjects to a certain art matter, their assessment of art template in terms of art conceptualisation and the impact of art elements, especially shapes and colours, on the perception of optical impressions. An additional aim of this study is to find out whether there are any differences in art matters in terms of males and females. The research results showed that the basic motive of the pattern can be considered as an independent work of art and that the painting can be considered as well as a motif pattern or an ornament. The analysis shows that colours are the key factors affecting the perception of art matter.

1. Uvod

Srednješolski strokovni program Medijski tehnik, programska enota grafično oblikovanje, omogoča dijakom kontinuum v lastnem likovnem izražanju. Grafično oblikovanje je predmet, ki ima temelje na vsebinah likovne teorije. Te vsebine dijaki opredmetijo z likovnim prakticiranjem. Splošni cilji predmeta so, da dijaki preko kreativnih procesov pridobijo občutek za likovno izraznost v oblikovanju čim bolj učinkovitih

podob in komunikacijsko širše uporabnih oblikovalskih izdelkov, razvijejo občutek za enotnost vsebine in oblike, si ostrijo čut za natančnost ter estetsko vrednost in čistost izdelka (Udovič, 2012a, str. 43). Ob tem se dijaki soočajo tudi s presojanjem ter vrednotenjem lastnih in tujih likovnih del. "Čustveno odzivanje učencev tako pri percipiranju umetniških del kot pri lastnem ustvarjalnem delu predstavlja pomemben dejavnik v razumevanju in odzivanju na likovno umetnost" (Duh in Herzog, 2012, str. 19).

Proces likovnoustvarjalnega dela je pomemben za lastno ozaveščanje odnosa do sveta in okolja, v katerem posameznik biva, ter odnosa do vizualnih izkušenj in spoznanj. Likovno delo tako na simboličen način podaja osebne percepcije dojemanja sveta, o čemer govori tudi Anton Trstenjak: "Vsa umetnost, najsi bo pesništvo ali likovno ali glasbeno ustvarjanje, je v jedru vedno simbolično izražanje: vsa prizadevanja, ki gredo onstran vsakdanjega izkustva in hočejo v stvareh odkriti globlje bistvo in prodreti do zadnjih skrivnosti bitja in žitja, kakor jih srečujemo v raznih mitih in mističnih sistemih (mislimo samo na razne vzhodne modrosti), se opirajo na simbolično govorico" (Trstenjak, 1994, str. 7–21). Vendar v aktualni družbeni realnosti, ki je razdvojena in večplastna, raznolikost in izobilje ponudbe pogosto izzivata pomanjkanje interesa, inertnosti in koncentracije na vseh področjih človekovega udejstvovanja ter seveda tudi v umetnosti in likovnem izražanju.

Kreativnost in variabilnost v strukturi likovnega dela je stvar miselnega in idejnega procesa, kar zahteva večji časovni razpon in tehtnejši razmislek o likovni konceptualizaciji ter poseganju v likovni organizem. Vsako orodje, ki ga uporabljamo v kreativnem delu, omogoča le sebi lastne kvalitete, tako v procesu kot v izvedbi. Procesualnost v povezavi z idejo tako postaja stanje ustvarjalnega in produktivnega mišljenja, kar tudi vodi do večjega ozaveščanja o možnostih likovnih poti k različnim in zgovornejšim vizualnim govoricam. Prav spoznanja, ki jih dijaki pridobijo v procesu likovnokreativnega dela, jim pomagajo pri percipiranju umetniških in lastnih likovnih in oblikovalskih del. Omogočajo jim bolj poglobljeno razumevanje in vrednotenje vizualnih sporočil. Tudi Muhovič ugotavlja, da je likovno prakticiranje izkustvo, ki s pomočjo nazornega opazovanja in praktične verifikacije duhovnih spoznanj sproža dimenzijo konstruktivnega vstopanja v svet, saj predstavlja refleksijo spoznavanja sveta in lastne percepcije: "Likovno prakticiranje sintetizira umsko in fizično delo. Kot maksima razvoja ustvarjalnosti se včasih navaja uravnoteženo razvijanje treh predpostavk človeške eksistence: zaznavanja, mišljenja in delovanja. Likovna ustvarjalnost sinergično razvijanje teh predpostavk podpira na naraven način, saj je tako v svojem uspehu kot v svoji operativnosti odvisna od učinkovite integracije zaznavanja z mišljenjem in osmišljeno praktično dejavnostjo" (Muhovič, 2002, str. 48–64).

Eden od ciljev pouka grafičnega oblikovanja je tudi, da dijaki ozavestijo svoje dojemanje in razumevanje različnih likovnih organizmov. To dosegajo tako na osnovi vizualnih izkušenj, likovnoteoretskih znanj kot tudi z likovnim prakticiranjem. Njihove estetske sodbe in vrednostno presojanje likovnih materij so torej rezultat likovnega gledanja. Butina analizira zaznavanje oblik iz dveh plati. Na eni strani govori o vidnem zaznavanju dražljajev iz okolja in na drugi strani o likovnem gledanju, ki zahteva pri-

učeno likovno zavest: "Likovno gledanje je prav gotovo posledica kulturnega izkustva z likovnimi umetninami, učenje ob njih, vsak človek pa se že kot otrok v toku zorenja nauči navadnega gledanja" (Butina, 1997, str. 64). Med vsakdanjim in likovnim gledanjem pa vendarle obstajajo razlike v hierarhičnem pojmovanju oblik, predvsem glede dojemanja in pojmovanja "ozadja". Pri vsakdanjem gledanju oko izostruje posamezne oblike, ki so za gledalca pomembnejše in zato ob tem zanemarja, "zamegljuje" ozadje oziroma manj pomembne oblike ter vmesne prostore. Za likovnega ustvarjalca, bodisi slikarja ali oblikovalca, sta oblika in ozadje v drugačnem hierarhičnem odnosu. Manj pomembnih oblik, bodisi da so v ospedju ali ozadju, "ni", ker ozadje figuro dopolnjuje v celoto homogene slikovne strukture likovne kompozicije in optičnega doživetja.

Zaznavanje, dojemanje ter razumevanje oblik je kompleksen fiziološki (gledanje) in psihološki (dojemanje in razumevanje) proces, ki je odvisen od izkušenj, načina razmišljanja, socialnega in kulturnega okolja ter čustvene in intelektualne zrelosti opazovalca. Vizualno razumevanje oblik, ki nastane kot posledica opazovanja, torej pomeni identifikacijo nekaterih pomembnih značilnosti oziroma lastnosti predmetov. Vendar ob opazovanju ne zaznavamo le posameznih oblik, ki so ena bistvenih značilnosti stvari, temveč zaznavamo hkrati tudi njihove lastnosti, na primer velikost, barvo, strukturo, in v celoti tudi okolje, v katerega so umeščene. Oblike, ki jih zaznamo, so s svojimi strukturalnimi značilnostmi najpogostejše glavne nosilke podatkov. Poleg oblik pa imajo tudi barve svoje čutne, čustvene in ekspresivne vrednosti. Barve na nas ne vplivajo le vizualno, temveč tudi na duhovni in simbolični ravni. Gledalcu vzbujajo različne biološke, psihološke in estetske impulze ter vplivajo na počutje, razpoloženje, občutke in asociacije (Udovič, 2012b, str. 107). Tudi Kovačev (1997, str. 28–29) barvi pripisuje večjo komunikacijsko in emocionalno vlogo, saj barvo opredeljuje kot bistveno bogatejšo izrazno sredstvo od oblike in z izredno afektivno vrednostjo. Obliko v nasprotju z barvo smatra predvsem kot sredstvo za abstrahiranje, ki omogoča redukcijo raznolike predmetne stvarnosti na konturo oziroma obris: "Zato je čista oblika (brez barve, temperature, vonja, okusa in drugih značilnosti realnega sveta) vedno racionalizacija predmetov in pojavov. To sicer olajšuje njeno razumevanje in omogoča človekovo orientacijo v svetu, vendar zelo siromaši zunanje značilnosti subjektivega fizičnega in družbenega okolja".

2. Metodologija

2.1. Opredelitev problema

Temeljni raziskovalni problem raziskave je ugotavljanje vpliva različnih barv na učinkovanje likovnih struktur tako v optičnem smislu kot po vsebinski, pomenski in simbolni ravni. Ta kvantitativna raziskava poleg dimenzij barvnega učinkovanja ugotavlja tudi pomenske razsežnosti oblik na več ravneh. Analizira delovanje notranjih struktur oblike na zunanje učinkovanje forme. Na naslednji ravni delovanja oblike

raziskava analizira vpetost posameznih oblik v likovno delo ter posledično na optično učinkovanje celotne likovne materije.

Raziskava želi odgovoriti tudi na vprašanje o percepciji in dojemanju gledalca določenih likovnih struktur, tako v smislu funkcionalne vrednosti grafičnih in tekstilnih vzorcev kot v dojemanju likovnih struktur v smislu likovne sintakse kot take, torej brez funkcionalne vrednosti in v likovni izpovednosti sami. Cilji raziskave so tako determinirani v več plasteh. V eni predpostavki je namen raziskave dokazati, da sta barva in oblika bistvena dejavnika, ki vplivata na dojemanje likovnih materij. V drugem sloju želi raziskava utemeljiti predpostavko, da likovno učinkovanje vzorca lahko presega njegovo funkcionalno vrednost in da optični dražljaji ornamenta lahko dosega status umetniškega dela.

2.2. Raziskovalne hipoteze

Pred izvedbo raziskave smo postavili naslednje hipoteze:

- H1: Barva je bistven dejavnik, ki vpliva na učinkovanje likovnih struktur tako v optičnem pomenu kot na vsebinski, pomenski in simbolni ravni.
- H2: Pomenske razsežnosti notranjih struktur oblike pomembno vplivajo na optično učinkovanje celotne likovne materije.
- H3: Če omejimo eno enoto vzorca in jo vzamemo iz konstelacije ornamenta, se soočimo z osnovno likovno kompozicijo – motivom, ki nima več funkcije vzorca in jo lahko dojamemo tudi kot smostojno umetniško delo.
- H4: Slikarsko delo je mogoče razumeti tudi kot strukturo, ki bi s ponavljanjem lahko tvorila vzorec oziroma ornament.
- H5: Pri presoji spremenljivke prostorske dimenzije (3D) obstajajo razlike glede na spol.
- H6: Pri presoji spremenljivke samostojnega umetniškega oziroma slikarskega dela obstajajo razlike glede na spol.
- H7: Pri presoji spremenljivke vzorca obstajajo razlike glede na spol.

2.3. Vzorec in subjekti raziskave

Raziskava o razumevanju pomenskih razsežnosti oblik in barv je bila pilotsko izvedena na eni izmed slovenskih srednjih šol in zajema 77 subjektov raziskave, dijakinj in dijakov oddelkov drugega letnika. Sodelovalo je 29 deklet in 48 fantov. Sodelujoče v raziskave smo obravnavali kot homogeno skupino. Vzorec zajema starost dijakov od 15 do 19 let, srednja vrednost njihove starosti pa je 16,4 leta. Demografski podatki stalnih prebivališč subjektov pokrivajo območje celotne Slovenije.

2.4. Postopek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala po oddelkih, v sklopu pouka grafičnega oblikovanja. Izvedli smo po dve strnjeni učni uri v treh izbranih oddelkih. Dijaki so prejeli ocenjevalni vprašalnik s priložo, ki je obsegala devet barvnih slikovnih predlog. Po skupnih navodilih za vrednotenje slikovnih predlog so individualno izpolnjevali ocenjevalni vprašalnik.

2.5. Uporabljeni instrumenti

Raziskava je namenjena ovrednotenju estetskega presojanja likovnih sintaks v smislu barv, barvnih kombinacij, strukture elementov in oblik, prostorskih razsežnosti, ornamentalnosti in likovnega dela v celoti.

Za raziskovanje pomenskih razsežnosti oblik in barv je bila uporabljena metoda anketiranja. V namen te empirične raziskave je bil strukturiran avtorski instrument *Vprašalnik estetskega in vrednostnega presojanja* (Kovačev, 2012), ki zajema avtorsko ocenjevalno lestvico (Kovačev, 2012). Ta instrument povezuje psihološke in likovne razsežnosti elementov, ki so prezentne tako na različnih področjih oblikovanja (npr. grafično oblikovanje in oblikovanje tekstilij) kot tudi v slikarstvu. Sodelujoči v raziskavi so podajali svoje estetske sodbe različnih likovnih predlog in asociacije nanje ter jih ovrednotili na podlagi različnih pomenskih dimenzij na 7-stopenjski lestvici (od –3 do +3).

Tabela 1: Likovna dela, ki so jih presojali subjekti raziskave:

<i>Slikovna predloga 1</i>	Kohrin Furuya: Big Wave by Kohrin, motiv japonskega vzorca, povzet iz knjige Pattern Sourcebook: Around the World. (Nakamura, 2008, str. 13)
<i>Slikovna predloga 2</i>	Victor Vasarely: Metagalaxie, 1979, litografija.
<i>Slikovna predloga 3</i>	Bridget Riley: Aurulum, 1978, akril na platnu.
<i>Slikovna predloga 4</i>	Hanna Werning: Fishpond Flush, motiv tekstilnega vzorca, oblikovanega za blagovno znamko Eastpak, povzet iz knjige Textile designers at the cutting edge. (Quinn, 2009, str. 97)
<i>Slikovna predloga 5</i>	Motiv kitajskega vzorca: Wooden temple decorations, povzet iz knjige Pattern Sourcebook: Around the World. (Nakamura, 2008, str. 14)
<i>Slikovna predloga 6</i>	Maira Fukimoto: Hibiscos pattern, motiv vzorca, povzet iz knjige Patterns in fashion / Dessins dans la mode / Muster in der Mode. (San Martín, 2009, str. 80)
<i>Slikovna predloga 7</i>	Špela Udovič, Toplo lebdenje, 2012, računalniška grafika.
<i>Slikovna predloga 8</i>	Motiv vzorca Art Deco: Fabric, povzet iz knjige Pattern Sourcebook: Around the World. (Nakamura, 2008, str. 124)
<i>Slikovna predloga 9</i>	Johan Carpner: Wild Rose, motiv tekstilnega vzorca, povzet iz knjige Textile Designers at the cutting edge. (Quinn, 2009, str. 221)

Vprašalnik estetskega in vrednostnega presojanja temelji na presojanju devetih slikovnih predlog, ki smo jih izbrali glede na različne dejavnike. Slikovne predloge so slikarska oziroma oblikovalska dela tako uveljavljenih kot tudi manj znanih avtorjev. Po svoji notranji strukturi oblik, zunanji formi, barvni lestvici, likovni konceptualizaciji ter tudi funkciji se med seboj bistveno razlikujejo. V raziskavo ni vključenih črno-belih predlog ter predlog v sivinski lestvici. Vse slikovne predloge, ki so jih subjekti raziskave presojali, so torej barvne, saj prav barva kot tudi oblika predstavljata ključna dejavnika raziskave in njene analize. Slikovne predloge, ki so jih presojali sodelujoči v raziskavi, so predstavljeni v tabeli 1.

Vprašalnik z devetimi vprašanji torej meri oziroma vrednoti estetske sodbe različnih likovnih predlog ter asociacije nanje. Vsako vprašanje ima sedem obsežnih in kompleksnih točk, na katere je potrebno odgovoriti.

V prvi točki vsakega vprašanja gre za ovrednotenje slikovnih predlog po stopnji ugajanja med devetimi slikovnimi predlogami. Druga točka določa opredelitev asociacij, ki jih je mogoče pomensko povezati z izbrano predlogo. Subjekti raziskave so v tretji, najboljše točki svoje sodbe in asociacije ovrednotili na podlagi različnih pomenskih dimenzij na 7-stopenjski lestvici (od -3 do +3). Pomenske dimenzije, ki jih vključuje vprašalnik, so predstavljene v tabeli 2.

Tabela 2: Pomenske dimenzije, na osnovi katerih so subjekti raziskave ovrednotili slikovne predloge:

<i>Dimenzija 1</i>	neprijetno – prijetno
<i>Dimenzija 2</i>	pasivno – aktivno
<i>Dimenzija 3</i>	grdo – lepo
<i>Dimenzija 4</i>	pomirjevalno – vznemirljivo
<i>Dimenzija 5</i>	nestimulativno – stimulativno (oz. nespodbujevalno – spodbujevalno)
<i>Dimenzija 6</i>	skromno – razkošno
<i>Dimenzija 7</i>	šibko – močno
<i>Dimenzija 8</i>	zaviralno – pospeševalno
<i>Dimenzija 9</i>	preprosto – kompleksno (zapleteno)
<i>Dimenzija 10</i>	revno – bogato
<i>Dimenzija 11</i>	umirjeno – razgibano oz. živahno
<i>Dimenzija 12</i>	negativno – pozitivno

Poleg vrednotenja pomenskih dimenzij vsako posamezno vprašanje v četrti, peti in šesti točki integrira tudi sodbe s področja dojemanja in presojanja posameznih likovnih sintaks glede na njihovo likovno konceptualizacijo ter komentarje subjektov raziskave glede na podane sodbe.

Te tri točke tako podajajo vprašanja o:

- ☐ razumevanju likovnega dela s stališča prisotnosti iluzije tretje oziroma prostorske dimenzije,
- ☐ razumevanju slikovne predloge kot samostojnega umetniškega oziroma slikarskega dela in
- ☐ razumevanju slikovne predloge kot vizualne govorice vzorca oziroma ornamenta.

V deveti točki se vprašanja zaključujejo s trditvami o tem, kaj je najbolj odločilno vplivalo na izbor predloge kot bolj ali manj ugovarjajoče: barve, črte, oblike, struktura slike ali celota. Možno je izbrati eno, pa tudi dve ali več rešitev.

2.6. Postopki obdelave podatkov

Primarno smo podatke uredili z rangiranjem odgovorov in jih statistično obdelali. Za statistično obdelavo smo uporabili metode osnovne deskriptivne statistike (f , $f\%$, M , SD) in inferenčne statistike (χ^2 preizkus). Podatke smo obdelali v programskem orodju Microsoft Office Excel 2007 in SPSS 16.0.

3. Rezultati in interpretacija

V raziskavi, ki smo jo izpeljali, so nas zanimale pomenske razsežnosti oblik in barv na različnih slikovnih predlogah in kakšne so preference subjektov do slikovnih predlog. Dijaki so podali estetske in vrednostne sodb za različne pomenske dimenzije oblik in barv.

Ker dijaki ponekod niso odgovorili na posamezno vprašanje, statistična analiza upošteva povprečje podanih sodb glede na število odgovorov. Število podanih sodb tako ni enako oziroma je manjše od sodelujočih 77 subjektov raziskave.

Tabela 3: Rangiranje slik glede na preferenco subjektov

Slikovna predloga	1	2	3	4	5	6	7	8	9
M	5,974	4,286	3,779	4,909	6,286	4,727	4,792	6,065	4,195
SD	2,735	2,486	2,172	2,381	2,522	3,226	2,002	2,066	2,168
Rang	7	3	1	6	9	4	5	8	2

V obdelavi rezultatov raziskave so bili primarno rangirani odgovori na prvo vprašanje, torej kako so subjekti po stopnji ugajanja opredelili posamezne slikovne

predloge med devetimi slikovnimi predlogami. Predloga, ki je bila s strani subjekta ocenjena kot najbolj ugajajoča, je bila ovrednotena z rangom 1, kar pomeni ena točka. Predloga, ki jo je subjekt označil kot drugo, ki mu najbolj ugaja, je bila ovrednotena z rangom 2 oziroma dvema točkama. Slikovna predloga, ki je bila okarakterizirana kot najmanj všečna, je bila ovrednotena z rangom 9 oziroma z devetimi točkami. Slikovna predloga, ki so jo subjekti raziskave opredelili kot najbolj nevtralnno, torej jim ni niti ugajala niti jim ni bila neugajajoča, je bila ovrednotena z rangom 5 oziroma s petimi točkami. Najnižja vrednost povprečja točk tako pomeni rang 1 in označuje slikovno predlogo, ki so jo subjekti v povprečju izbrali kot tisto, ki jim najbolj ugaja. Tabela 3 kaže na rangiranje vseh devetih slikovnih predlog. Iz nje lahko razberemo, da je subjektom raziskave v povprečju najbolj ugajala slikovna predloga 3, da jim je najmanj ugajala slikovna predloga 5, kot najbolj nevtralnno pa so vrednotili slikovno predlogo 7. Slikovna predloga 3 je tako ovrednotena z rangom 1 in dosega najnižje povprečje aritmetične sredine 3,779 s standardnim odklonom 2,172. Subjekti so jo najpogosteje označili z oceno 3, torej kot predlogo, ki jim tretja najbolj ugaja. Slikovna predloga 3 je slika Bridget Riley z naslovom *Aurulum* iz leta 1978 in predstavlja likovno materijo Oparta. Rileyjeva je v likovni sintaksti ustvarila kinetično iluzijo linearnega valovanja nežnih pastelnih barv.

V nadaljnji interpretaciji rezultatov smo zaradi obsežnosti raziskave na tem mestu sklenili podrobneje analizirati le rezultate raziskave, ki se navezujejo na presojanje slikovnih predlog s stališča likovne konceptualizacije ter na vpliv likovnih prvin na izbor slikovnih predlog po stopnjah ugajanja.

V presojanju slikovnih predlog na osnovi likovne konceptualizacije so dijaki, kot je že bilo omenjeno, ovrednotili dožemanje posameznih likovnih del s stališča zaznavanja prisotnosti iluzije prostorske dimenzije, razumevanja likovnih materij kot samostojnega umetniškega oziroma slikarskega dela ter razumevanja slikovnih predlog kot likovne govorice vzorca oziroma ornamente. Vrednotenje posameznih dimenzij presojanja je sodelujočim omogočalo izbiro vseh treh dimenzij hkrati. Odgovori se med seboj torej ne izključujejo.

Pri analizi odgovorov smo upoštevali frekvenco pritrdilnih odgovorov za posamezno predlogo, ki je izražena tudi v odstodkih glede na celotno število vrednostnih sodb v različnih dimenzijah presojanja. Rezultat raziskave χ^2 preizkusa ($\chi^2 = 6,949$, $P = 0,008$) kaže, da imajo subjekti pri presojanju slikovnih predlog za spremenljivo prostorska dimenzija (3D) različne preference glede na spol. Pri tem so subjekti ženskega spola izrazili višji odstotek preferenc z pritrdilnim odgovorom (53,3%) kot moški subjekti (42,4%). Rezultati, ki so predstavljeni v tabeli 4, kažejo, da imajo subjekti povprečno nizek rezultat v dožemanju iluzije prostorske dimenzije pri vseh likovnih delih. Subjekti so tako nad 50 odstotno iluzijo prostora zaznali le v dveh slikovnih predlogah. Ta rezultat je presenetljiv, saj je prostorska dimenzija, ki jo je po likovnoteoretskih merilih izraženosti globinskih vodil mogoče zaznati, zelo plitka le v slikovni predlogi 5, kar potrjujejo tudi rezultati odgovorov, ki so jih vprašani podali za to slikovno predlogo.

Kontrasten temu je rezultat presojanja v ostalih dveh dimenzijah. Kar za šest od devetih slikovnih predlog se je več kot 50 odstotkov vprašanih izreklo, da jih je mogoče razumeti kot samostojno umetniško delo oziroma kot sliko. Le dve slikovni predlogi izmed njih, likovni materiji Victorja Vasarelyja in Bridget Riley, sta dejansko slikarski deli, ostali optični vtisi so bili oblikovani kot motivi vzorcev. Kot slikarsko delo so tako subjekti raziskave v največjem obsegu, torej kar v 80 odstotkih, razumeli motiv vzorca Hibiscos pattern oblikovalke Maire Fukimoto. Ob tem je zanimiv tudi najvišji rezultat vrednotenja prostorske dimenzije, ki ga ta slikovna predloga dosega v primerjavi z ostalimi. Z interpretacijo teh rezultatov je mogoče potrditi hipotezo H3, ki predpostavlja, da osnovni motiv ornamenta oziroma vzorca lahko doživljamo tudi kot samostojno umetniško delo.

Tabela 4: Vrednostne sodbe v različnih dimenzijah presojanja

Slikovna predloga	Odgovor: 1 – DA					
	3D		Slika		Vzorec	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
1	28	39,44	34	47,89	52	73,24
2	22	30,99	40	56,34	55	77,46
3	35	49,30	39	54,93	52	73,24
4	23	32,39	45	63,38	40	56,34
5	3	4,17	25	34,72	54	76,06
6	46	62,16	56	80,00	33	47,14
7	38	53,52	51	71,83	36	50,70
8	33	48,53	18	26,47	43	63,24
9	22	30,99	40	56,34	55	77,46

Pri presojanju slikovnih predlog v smislu vzorca dajejo rezultati raziskave visoke vrednosti. Kar za pet slikovnih predlog so dijaki v več kot 70 odstotkih odgovorov pritrdili, da jih je mogoče razumeti tudi kot vzorec oziroma ornament, kar eksplicira tabela 4. Med njimi sta slikarski deli Vasarelyja s 77,46 odstotka in Rileyjeve s 73,24 odstotka. Le za slikovno predlogo 6, ki so jo v 80 odstotkih dojeli kot izrazito slikarsko delo, so vprašani v manj kot 50 odstotkov presodili, da bi lahko bila tudi vzorec. Analiza teh rezultatov potrjuje hipotezo H4, ki anticipira, da je slikarsko delo mogoče razumeti tudi kot strukturo, ki bi s ponavljanjem lahko tvorila vzorec oziroma ornament.

Rezultati raziskave, ki jih prikazuje tabela 4, nam torej kažejo, da so subjekti raziskave presodili, da je večino likovnih del, ne glede na eksplicitno prisotnost iluzije prostora, mogoče razumeti tako v smislu samostojnega umetniškega dela kot tudi v kontekstu vzorca, kar potrjuje hipotezi H3 in H4. Glede na to, da so učenci pri slikov-

ni predlogi 9 (tabela 4) kar v 77,46 odstotka presodili, da je slikovno predlogo mogoče razumeti kot strukturo vzorca, smo preverili, ali obstajajo različne preference glede na spol. Rezultati analize so pokazali, da so pri presoji vzorca subjekti raziskave pokazali različne preference glede na spol, kar je potrdil tudi rezultat preizkusa (6,761), ki je pokazal, da obstaja pri presoji vzorca statistično značilna razlika ($P = 0,009$), kar potrjuje hipotezo H 7.

Tabela 5: Slikovna predloga 3 – slika Bridget Riley z naslovom Aurulum iz leta 1978

Presojanje	Odgovor	Ženske		Moški		Rezultat	
		<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	χ^2	<i>P</i>
3D	Da	19	70,4	15	37,5	6,968	0,008
	Ne	8	29,6	25	62,5		
Slika	Da	15	55,6	24	55,8	0,000	0,983
	Ne	12	44,4	19	44,2		
Vzorec	Da	21	77,8	31	72,1	0,281	0,596
	Ne	6	22,2	12	27,9		

Naša raziskava se v kvantitativnem preizkusu na tem mestu podrobneje osredotoča na slikovno predlogo 3, ki je bila izbrana kot najbolj ugovarjajoča. Ugotavljamo, da so med ženskami in moškimi razlike glede presojanja spremenljivke tretje dimenzije (3D) v optičnem vtisu. To je potrdil tudi rezultat preizkusa (6,968), ki je pokazal, da obstaja pri presoji vzorca statistično značilna razlika ($P = 0,008$), kar potrjuje hipotezo H 5. Pri tem so subjekti ženskega spola izrazili višji odstotek preference s pritrdilnim odgovorom (70,4%). Pri presoji slikovne predloge 3 v smislu razumevanja samostojnega umetniškega dela ne moremo trditi, da obstajajo glede na spol različne preference. Rezultat preizkusa je pokazal, da statistično značilne razlike ($P = 0,983$) glede na spol ni, zato hipotezo H 6 zavrnemo. Tudi pri presoji spremenljivke vzorca za slikovno predlogo 3 ne moremo trditi, da obstajajo razlike glede na spol. Rezultat preizkusa je torej pokazal, da pri presoji vzorca glede na spol statistično značilna razlika ($P = 0,596$) ne obstaja, zato hipotezo H 7 zavrnemo.

Pri ocenjevanju vpliva likovnih prvin na izbor slikovnih predlog po stopnji uganjanja so vprašani izbirali med petimi prvinami: barve, črte, oblike, struktura slike in celota. Možno je bilo izbrati enega ali več odgovorov, ki se med seboj ne izključujejo. Statistično smo tako obdelali frekvenco in odstotek podanih pozitivnih odgovorov za vpliv vsake prvine, kar je prikazano v tabeli 6.

Analiza raziskave vpliva prvin nam kaže, da so bile barve pri vseh likovnih materialih tiste, ki so najbolj vplivale na izbor slikovne predloge glede na stopnjo uganjanja. Kar za osem slikovnih predlog so dijaki v več kot 50 odstotkov odgovorov pritrdili,

da je na njihov izbor najbolj vplivala barva. Analiza pritrdilnih odgovorov nam tudi kaže, da je oblika tista, ki je kot druga prвина najbolj vplivala na izbor slikovne predloge. Frekvenca pritrdilnih odgovorov za obliko je tako pri petih slikovnih predlogah dosegla drugo najvišjo vrednost. Kot tretji najpogostejši vpliv so rezultati pokazali na celoto optičnih vtisov. Vpliv črte se kaže predvsem v slikovnih predlogah 1, 3 in 8, kjer likovne materije značilno strukturirajo prav linije. Na presojanje slikovnih predlog je po mnenju subjektov raziskave tudi manj vplivala struktura celote optičnih vtisov. Takšen rezultat je presenetljiv, saj je struktura celote likovnega dela tista, ki povezuje likovno materijo v homogeno celoto oziroma določa motiv likovnega dela.

Tabela 6: Vpliv likovnih prvin na izbor slikovnih predlog po stopnji ugajanja

<i>Slikovna predloga</i>	<i>Odgovor: 1 – DA</i>									
	<i>Barve</i>		<i>Črte</i>		<i>Oblike</i>		<i>Struktura slike</i>		<i>Celota</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>
1	36	50,70	27	38,03	17	23,94	8	11,27	16	22,54
2	43	60,56	6	8,45	18	25,35	13	18,31	29	41,43
3	50	70,42	31	43,66	17	23,94	3	4,23	16	22,54
4	44	61,97	5	7,04	21	29,58	10	14,08	20	28,17
5	41	56,94	6	8,33	24	33,33	14	19,44	23	32,39
6	45	64,29	4	5,71	24	34,29	16	22,86	26	37,14
7	44	61,97	9	12,86	26	36,62	9	12,68	17	23,94
8	30	44,12	21	30,88	22	32,35	8	11,76	16	23,53
9	43	60,56	6	8,45	18	25,35	13	18,31	29	41,43

Analiza rezultatov vpliva likovnih prvin potrjuje tako hipotezo H1, ki temelji na predpostavki, da je barva bistven dejavnik, ki vpliva na učinkovanje likovnih struktur, kot tudi hipotezo H2, ki predpostavlja, da pomenske razsežnosti notranjih struktur oblike pomembno vplivajo na optično učinkovanje celotne likovne materije.

4. Sklep

V raziskavi smo ugotavljali preference dijakov do določenih likovnih materij, njihovo presojanje slikovnih predlog s stališča likovne konceptualizacije ter vpliv likovnih prvin, predvsem barve na dojemanje likovnih materij. Rezultati raziskave so nam pokazali, da je v sklopu izbranih slikovnih predlog najbolj ugajajoča slikovna predloga 3, torej slika Bridget Riley z naslovom Aurulum. V podrobnejših analizah

slikovne predloge 3 ugotavljamo, da so med ženskami in moškimi razlike glede presojanja tretje dimenzije v slikovnem polju, kar nam potrjuje tudi statistično značilna stopnja vrednosti χ^2 preizkusa.

Rezultati raziskave nam potrjujejo, da osnovni motiv ornamenta oziroma vzorca lahko presojamo tudi kot samostojno umetniško delo ter da je slikarsko delo mogoče razumeti tudi kot likovno sintakso, ki bi s ponavljanjem lahko tvorila vzorec oziroma ornament. Analiza raziskave tudi kaže, da je barva bistven dejavnik, ki vpliva na dožemanje likovnih materij. Statistično pomembna razlika se kaže predvsem pri vplivu barve, ki so jo subjekti pri vseh predlogah okarakterizirali kot najvplivnejšo. Tudi predhodne psihološke raziskave so pokazale, da je barva tista, ki ima s svojo simboliko in psihološkimi vplivi večjo komunikacijsko in emocionalno vlogo od oblike (Kovačev, 1997, str. 28–29), ob likovnovno-pedagoških raziskavah pa tudi Duh in Herzogova ugotavljata, da na preference do likovnih del poleg motiva vplivajo tudi posamezni likovni elementi, predvsem barva in oblika (Duh in Herzog, 2012, str. 29).

V sklopu programske enote dijaki torej spoznavajo, razumevajo in vrednotijo nove koncepte in funkcije na področjih oblikovanja, ki vzporedno z vključevanjem novih tehnologij in medijev prehajajo iz posameznih področij tako slikarstva kot tudi grafičnega, industrijskega ter modnega oziroma tekstilnega oblikovanja v novo polje razumevanja pomena oblikovanja ter na ta način koncipirajo širši prostor vizualnih komunikacij.

Špela Udovič, M.A., Asja Nina Kovačev, Ph.D., Barbara Rodica, M.A.

Aesthetic assessment of the semantic dimensions of shape and colour

In the secondary vocational school, the graphic design subject in the media technician programme enables students to continue their own artistic expression. One of the goals of teaching graphic design is that students are aware of their own perception and understanding of arts organisms. This is done on the basis of their visual experience, theoretical art skills and art practice. The aesthetic and value assessments of art matters are therefore the result of their artistic vision. Milan Butina analyses the perception of arts from two viewpoints. On the one hand, he points out the visual perception of stimuli from the environment, and on the other hand, the artistic vision which requires trained visual awareness (Butina, 1997, p. 64). The visual and artistic understanding of shapes means identifying some important object features. Colours not only have shapes, but are also sensual, emotional and expressive values. They trigger a variety of biological, psychological and aesthetic impulses in the viewer, thus affecting his well-being, mood, feelings and association (Udovič, 2012b, p. 107). Asja Nina Kovačev also attributes a great communicative and emotional role to colours by assessing them much more expressively than shape, as well as an extremely effective value. (Kovačev, 1997, p. 28–29).

The goal of our quantitative research is to evaluate art syntax as an aesthetic judgement in terms of colours, colour combinations, element and shape structures, ornamentality, space dimensions and the work of art as a whole. In this study, we strived to respond to an issue on the viewer's perception of certain art structures. The colour impact on visual syntax effect, semantic dimensions of internal shape structures and on the optical effect of the overall matter has been dealt with. The assessment of art templates in terms of variable spatial dimensions, of an independent work of art or painting as well as of pattern has been analysed. What is more, the differences in male and female preferences have been stated as well.

The pilot research took place in one of the Slovene secondary schools. 77 pupils, of which 29 were girls and 48 were boys, both aged between 15 and 19, took part in this research. Their average age was 16.4. The survey method was used in this research. As the research instrument, the questionnaire of aesthetic and value assessment was created for the purpose of this research (Kovačev, 2012). It is based on the assessment of nine art templates. They are actually paintings and works of art by known and less known authors. Each art template that the research participants have evaluated is colourful as both shape and colour are the key factors of the research and of its analysis.

Research participants made their aesthetic judgements on nine art templates. They evaluated them on the basis of various semantic dimensions. To begin with, the data was set up by classifying answers and analysing them statistically. The basic descriptive statistical methods (f , $f\%$, M , SD) and inferential statistics (χ^2 -test) were used for statistical analysis. The data was analysed in the computer programme Microsoft Office Excel 2007 and in SPSS 16.0. Since the pupils did responded to some specific questions, statistical analysis takes into account the average of the assessments given by the number of responses. In the processing of survey results, the responses to the first question were primarily classified, especially how the participants identified each art template in terms of their rate of pleasing. The results show that, on average, the pupils liked art template 3 the most, Bridget Riley's painting entitled Aurulum, 1978.

In the further interpretation of results, and since this is a large-scale survey, the detailed analysis included only the results of those who assessed art templates in terms of art conceptualisation as well as the impact of art elements on the art template selection in terms of pleasing rates. Taking into account art conceptualisation, the pupils have evaluated the perception of individual work of art in terms of getting aware of the presence of spatial dimension illusion, the understanding of art matters as an independent painting as well as the understanding of art templates in terms of an artistic language pattern.

The research results are, on average, low in terms of spatial dimension illusion perception in each work of art. Therefore, the participants recognised more than 50% of spatial dimension illusion in the former two art templates, which is in contrast to the research result in the latter two dimensions. For six of nine art templates, more than 50% of participants pointed out that they may be understood as an independent work of art or as a picture. Only two of them, Victor Vassarely and Bridget Riley's art

matters are actually paintings, the other optical impressions have been designed as motif patterns. The research results are high in assessing art templates in terms of patterns. Therefore, 70% of pupils pointed out that five art templates may be understood as a pattern or as an ornament. Among them, there are Vasarely's painting – 77.46% and Riley's painting – 73.24%. The research results therefore show that the majority of art works – regardless of explicit presence of spatial illusion – can be understood not only as an independent work of art but also as a pattern. This statement confirms the hypothesis H3 and H4.

The quantitative research test focuses more in detail on art template 3 which was chosen as the most pleasing. It states that there are differences between males and females in the optical impression in the assessment of the third dimension variable. The test result χ^2 (6.968) has also confirmed this statement. It has showed that there is a statistically significant difference ($P = 0.008$) in the pattern assessment. This difference confirms hypothesis H5. In assessing the art template 3 in terms of understanding an independent work of art, it cannot be stated that males and females have different preferences. The test result χ^2 has showed that, as there is no statistically significant difference ($P = 0.983$) in terms of males and females, the hypothesis H6 should be rejected. Moreover, the pattern variable assessment for art template 3 also does not point out that there are any differences in terms of males and females. Consequently, as the test result χ^2 shows that in pattern assessment in terms of males and females the statistically significant difference ($P = 0.596$) does not exist, the hypothesis H7 should be rejected.

In assessing the impact of art elements on the image template selection in terms of pleasing rate, the respondents picked out among the following five elements: colours, lines, shapes, textures and pictures as a whole. The research analysis on the impact of art elements shows that the colours of all the art matters had the strongest impact on the selection of art templates in terms of pleasing rate. Therefore, the impact results of art elements confirm hypothesis H1, which is based on the assumption that colour is a key factor influencing visual structure effects.

LITERATURA

1. Arnheim, R. (1969). Visual Thinking; Berkley, Los Angeles, London; University of California Press.
2. Butina, M. (1997). Prvine likovne prakse; Ljubljana, Debora, str. 64.
3. Didek, Z. (1982). Raziskovanje oblikotvornosti; Ljubljana, DDU Univerzum.
4. Dintinjana, M. (2001). Bridget Riley; V: Likovne besede, št. 55–56; Ljubljana: Zveza društev slovenskih likovnih umetnikov, str. 50–75.
5. Duh, M., Herzog, J. (2012). Preference do likovnih motivov pri učencih prvega triletja osnovne šole, V: Pedagoška obzorja, 27, št. 1/2, Novo mesto: Pedagoška obzorja, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 17–32.
6. Kandinsky, V. (1985). Od točke do slike: Zbrani likovnoteoretski spisi; Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 288.

7. Kovačev, A.N., Musek, J. (1993). Grafična simbolizacija primarnih emocij; V: Psihološka obzorja, vol. 2, št. 3/4, Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, str. 31–50.
8. Kovačev, A.N. (1995). Gestualna ekspresija in njena artikulacija v umetnosti; V: Psihološka obzorja, vol. 4, št. 1/2, Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, str. 105–118.
9. Kovačev, A.N. (1997). Govorica barv; Ljubljana: Prešernova družba, str. 29.
10. Muhovič, J. (2002). Umetnost in izobraževanje za življenje med realnim in virtualnim: etuda iz pedagoške futurologije; V: Sodobna pedagogika, letn. 58, št. 3, Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije; Slovensko filozofsko društvo, str. 48–64.
11. Nakamura, S. (2008). Pattern sourcebook: Around the world: 250 patterns for projects and designs, Beverly: Rockport Publishers.
12. Quinn, B. (2009). Textile designers at the cutting edge, London: Laurence King Publishing Ltd.
13. San Martín, M. (2009). Patterns in fashion / Dessins dans la mode / Muster in der Mode, Köln: Evergreen.
14. Trstenjak, A. (1994). Človek simbolično bitje; Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 7–21.
15. Trstenjak, A. (1996). Psihologija barv; Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka, str. 24.
16. Udovič, Š. (2012a). Grafomotorične težave pri likovnem izražanju. V: Didakta, maj 2012, 21, št. 154, Radovljica: Didakta, str. 43–45.
17. Udovič, Š. (2012b). Geometrization of the field of plastic material in the reflection of social significance of the twentieth century; V: Anthropos, letn. 44, št. 1/2, Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, Slovensko filozofsko društvo, str. 105–118.

Mag. Špela Udovič (1970), profesorica likovne umetnosti in grafičnega oblikovanja na Srednji medijski in grafični šoli Ljubljana.

Naslov: Križna ulica 51 a, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 031 756 193

E-mail: spela.udovic1@guest.arnes.si

Dr. Asja Nina Kovačev (1967), redna profesorica za občo psihologijo in redna profesorica za sociologijo kulture, zaposlena na Zdravstveni fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Ribno, Partizanska ulica 14, 4260 Bled, Slovenija; Telefon: (+386) 031 637 787

E-mail: asja-nina.kovacev@guest.arnes.si

Mag. Barbara Rodica (1973), višja predavateljica za kvantitativne in kvalitativne metode na Visoki šoli za upravljanje in poslovanje v Novem mestu.

Naslov: Cesta Cankarjeve brigade 22, 1290 Grosuplje, Slovenija; Telefon: (+386) 031 752 457

E-mail: barbara.rodica@guest.arnes.si

Prepričanja učiteljev o vplivu glasbe iz risank na izbrana področja otrokovega razvoja

Znanstveni članek

UDK 373.3.016:78

KLJUČNE BESEDE: otrokov razvoj, risanke, vpliv glasbe iz risank, prepričanja učiteljev o uporabi glasbe iz risank

POVZETEK – V članku sta predstavljena vloga glasbe v risankah pri vplivu na otrokov celostni razvoj in rezultati empirične raziskave, katere namen je bil ugotavljanje ocen učiteljev o pomembnosti in uporabi glasbe iz risank pri pouku glasbene vzgoje na razredni stopnji ter prepričanj o pogostosti njenega vpliva na izbrana področja otrokovega razvoja. Na osnovi odgovorov na anketni vprašalnik smo ugotovili, da statistično značilne razlike med učitelji glede na vzgojno-izobraževalno obdobje (VIO) kažejo na to, da učitelji 1. VIO uporabo glasbe iz risank ocenjujejo kot pomembnejšo, večina učiteljev 2. VIO pa je pri glasbenih urah nikoli ne uporabi. Kljub razlikam v prepričanjih o vplivu glasbe iz risank na preučevana področja otrokovega razvoja je zavedanje učiteljev o njeni uporabi v učnem procesu še pomanjkljivo.

Scientific paper

UDC 373.3.016:78

KEYWORDS: child development, cartoons, impact of music from cartoons, teachers' beliefs about the use of cartoon music

ABSTRACT – The article presents the role of cartoon music with regard to the influence on children's overall development, and the results of an empirical research aimed at identifying teachers' ratings of the importance and use of cartoon music during music lessons in primary school and beliefs about the frequency of its influence on selected areas of a child's development. Based on the answered questionnaires, we were able to determine that there are statistically significant differences among teachers with regard to individual triads, indicating that teachers who teach in the first triad consider the use of cartoon music important, whereas most teachers who teach in the second triad never use cartoon music during the lessons. Despite the differences in their beliefs about the influence of cartoon music on the studied areas of child development, the teacher's awareness of its use in the learning process is still low.

1. Uvod

Glasba je sestavni del človekovega vsakdana in ga v različnih oblikah spremlja skozi celotno osebno rast, s katero si človek bogati življenje. A prav posebno dimenzijo dobi takrat, ko jo predstavimo kot spremljevalko otrokovega razvoja. V vsakem obdobju otrokovega zorenja in odraščanja namreč na drugačen, a prav poseben način, bogati vsa področja razvoja otrokove osebnosti.

Marjanovič Umek (1991, str. 8) navaja, "da večina sodobnih razvojnih teorij, razvoj opredeljuje kot stalen in dinamičen proces, ki vključuje kvantitativne in kvalitativne spremembe ter skladnost in integracijo med posameznimi področji otrokovega razvoja". Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa je dobro poznavanje

razvojnih zakonitosti otrok najpomembnejši temelj, saj lahko le z njihovim poznavanjem opredelimo razvojne naloge in cilje za posamezno razvojno obdobje. A Denac (2002, str. 21) opozarja, da je pomembno poudariti, "da se lahko med enako starimi otroki pojavijo velike razlike, saj se lahko posamezne sposobnosti začnejo razvijati že prej, zato vedenja, ki jih na posamezni razvojni stopnji pričakujemo, določimo zgolj okvirno in jih tako obravnavamo tudi individualno". Denac (2012, str. 5) poudarja, "da lahko v vzgojno-izobraževalnem procesu z glasbeno vzgojo, kot pomembnim delom estetske in umetnostne vzgoje, vplivamo na celostni in uravnotežen razvoj otroka". Pesek (1997, str. 174) pa dodaja, "da lahko le s poznavanjem razvojnih značilnosti otrok določimo glasbene vsebine in težavnostno stopnjo dejavnosti, ki so primerne glede na otrokove zmogljivosti". Kot učitelji moramo za uresničitev razvojnih in učnih ciljev na področju glasbene vzgoje uporabiti raznolike glasbene dejavnosti in takšna motivacijska sredstva, ki so otrokom blizu in jih v glasbene ure tudi pritegnejo. Petlák (2004, str. 50) poudarja, da je "manj velikokrat več", zato moramo podajati učne vsebine na način, ki bo spodbudil otrokovo logično in ustvarjalno mišljenje. Ugotavljamo, da je eno izmed takšnih sredstev za motiviranje zagotovo uporaba glasbe iz risank, ki jo lahko povežemo s poslušanjem, z izvajanjem in ustvarjanjem novih glasbenih vsebin, tako pa vplivamo ne samo na glasbeni razvoj, temveč tudi na splošni estetski, moralni, telesni in intelektualni razvoj otrokove osebnosti.

V otrokovem svetu namreč risanke predstavljajo pomemben del, ki so za otroka ne samo sredstvo za krajšanje prostega časa, temveč tudi sredstvo, iz katerega pridobiva izkušnje za vsakdanje življenje. Risanke so prepogosto obravnavane kot "otroške stvari", ki iz vidika popularne kulture ne pritegnejo veliko znanstvenikov za izvedbo znanstvenih raziskav, kar poudarja tudi Mitchell (1995), ko opozarja, da nekateri znanstveniki verjamejo, da bi bilo potrebno manj časa posvetiti temu, kako s televizijo učiti otroke, in več časa temu, katere so lekcije, ki se jih otroci z gledanjem televizijskih programov naučijo. Poudariti velja, da je izrednega pomena, da izberemo dobre risanke, ki bodo spodbujale otrokov miselni, govorni, čustveni in socialni razvoj ter učenje, na otroke pa delovale spodbudno in pozitivno. Sanson in Di Muccio (1993) navajata, da pojav nasilnih prizorov v nekaterih risankah, ki se opredeljuje kot temeljni problem pri vplivu gledanja risank na otroka, močno vpliva na pojav agresivnega vedenja otrok. Nerealno razlikovanje med resničnim in fantazijskim nasiljem ter močan vpliv nasilja v risankah na otroka in njegovo izražanje v realnem svetu so potrdili tudi rezultati raziskave Middletona in Vanterpoola (1999). Na problem nasilja, ki se v šolah pojavlja v obliki ustrahovanja, mobinga in ukazovanja, opozarjata tudi Kariková in Šimegová (2005). Mares in Woodard (2005) pa opozarjata na pojav nekaterih pozitivnih vplivov televizijskih vsebin na otroka, ki se kažejo v njegovi socialni interakciji, obsegu nasilja, nesebičnosti in ravni prevladujočih stereotipov. V raziskavi so s prepoznavanjem kakovostnih risank s prosocialnimi vsebinami, brez nasilnih in agresivnih vsebin ter z izrecnim modeliranjem zelenega, nesebičnega vedenja, dokazali pozitivne vplive na vseh navedenih področjih, ki so jih proučevali v eksperimentalnem programu.

Pomembna komponenta risank, ki zanima nas, je glasba, ki jo Črčinovič Rozman (2002, str. 62) opredeljuje "kot umetniški izdelek, ki izjemno pomaga pri vživetju v vsebino dogajanja in vpliva na globino čustvenega doživljanja". Kljub temu, da je v osnovi slika v animiranih risankah pomembnejša od glasbe, se režiserji vse bolj zavedajo pomembnosti njene vloge in težijo k uskladitvi vizualnega in zvočnega dogajanja. Sarkamo idr. (2008, str. 866) navajajo, "da poslušanje glasbe pri ljudeh aktivira razširjene dvostranske mreže možganskih regij, povezanih s pozornostjo, semantično predelavo, spominom, z motornimi funkcijami in s čustveno predelavo". Žišt (2009) pa pojasnjuje, da lahko glasba, ravno zaradi vpliva na funkcionalne spremembe v možganih, na telo deluje na eni strani sproščujoče, na drugi strani pa aktivacijsko, kar je seveda odvisno tudi od glasbenih parametrov. Tudi Habe (2005), ki proučuje psihološke vplive glasbe na človeka, poudarja, da vpliv glasbe na oblikovanje posameznikove psihe opazimo že v prenatalnem obdobju, z največjim učinkom v predšolskem obdobju, vendar njeni učinki ostanejo močni tudi kasneje. Poudarja, da ima glasba na vseh področjih otrokovega razvoja pomembne pozitivne učinke in na nek način predstavlja "orodje", s katerim lahko otroku pomagamo, da lažje in hitreje, predvsem pa na spontan način, razvije določene spretnosti in veščine. Ustvarjalci risanih filmov pri oblikovanju že od nekdaj izkoriščajo moč glasbe za odpiranje človeškega uma, zato risanke opremijo s privlačnimi melodijami, ki se poslušalcu vtisnejo v spomin. Ravno magičnost glasbe, ki spremlja animirane filme, je komponenta, ki privlači učence, zato bi jo lahko v šolah uporabili pri oblikovanju interesa za razvijanje sposobnosti poslušanja glasbe in prepoznavanja glasbenih prvin, hkrati pa glasba iz risank služi tudi kot zelo dobra motivacija.

Predpostavljamo, da se ustvarjalci risank in glasbeni pedagogi navedenih spoznanj zavedajo, saj glasbi v risankah namenjajo vedno več posebne pozornosti, kar z rezultati raziskave potrjuje tudi Črčinovič Rozman (2002), ki je ugotavljala, kakšno vlogo ima glasba v risankah, in sicer, katera glasba spremlja dogajanje na risanem filmu, kakšno pozornost ji namenjajo poslušalci in kako jo doživljajo. Poudarila je predvsem tiste rezultate raziskave, ki so pokazali, da imajo bodoči učitelji pozitiven odnos do risank, poznajo pa tudi veliko število risank. Razen vsebine in slike jih privlači tudi glasba, ki jo radi poslušajo, ker je spevna, lepa in pogloblja doživetje. Navedeni razlogi so tako le nekateri izmed mnogih, ki kažejo na to, da še zdaleč ni vseeno, kakšna je glasba v risankah. Z njeno uporabo lahko pomembno vplivamo na glasbeno življenje učencev in vsa področja otrokovega življenja naredimo mnogo prijetnejša.

Glasba iz risank pomembno vpliva na razvoj otrokovega interesa za glasbeno področje, ki je stalni sopotnik v njegovem vsakdanjem življenju in se tesno povezuje z otrokovim splošnim razvojem, predvsem v šolskem prostoru. Ker želimo opozoriti na pomen glasbe v umetnosti animiranih risank, smo v naši raziskavi namenili pozornost prepričanjem učiteljev o uporabi glasbe iz risank pri glasbenih urah in njenem vplivu na izbrana področja otrokovega razvoja, s čimer dodatno potrjujemo vrednost glasbene vzgoje pri celostnem razvoju šolskega otroka.

2. Metodologija

Namen izvedene empirične raziskave je bil ugotoviti pomembnost in pogostost uporabe glasbe iz risank za učitelje glasbene vzgoje na razredni stopnji ter proučiti prepričanja učiteljev o vplivu glasbe iz risank na izbrana področja otrokovega razvoja. Predvsem nas je zanimalo, ali obstajajo razlike pri ocenjevanju pogostosti vpliva glasbe iz risank na otrokov spoznavni, osebnostni, socialni, moralni, gibalni, govorni in čustveni razvoj glede na VIO, v katerem učitelji poučujejo.

S hipotezo 1 smo predpostavili, da med učitelji 1. in 2. VIO ne obstajajo statistično značilne razlike glede ocenjevanja pomembnosti uporabe glasbe iz risank pri pouku, s hipotezo 2 pa, da med učitelji 1. in 2. VIO obstajajo statistično značilne razlike glede ocenjevanja pogostosti uporabe glasbe iz risank kot motivacijskega sredstva. Hkrati smo s hipotezo 3 predpostavili, da med učitelji 1. in 2. VIO obstajajo statistično značilne razlike glede prepričanj o pogostosti vpliva glasbe iz risank na spoznavno, osebnostno, socialno, moralno, gibalno, govorno in čustveno področje otrokovega razvoja.

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno – neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja na priložnostnem vzorcu 105 učiteljev razrednega pouka iz 10 osnovnih šol v Mariboru, ki poučujejo glasbeno vzgojo na razredni stopnji osnovne šole. Anketiranje je bilo izvedeno v decembru 2012. Prvi del anketnega vprašalnika je bil namenjen zbiranju podatkov o anketiranih učiteljih, in sicer smo izvedeli razred, v katerem poučujejo, ter njihovo oceno pomembnosti in pogostosti uporabe glasbe iz risank pri pouku glasbene vzgoje. V drugem delu anketnega vprašalnika je bila tabela s sedmimi, na namen raziskave vezanimi področji otrokovega razvoja, katere pogostost vpliva smo proučevali s pomočjo 4-stopenjske lestvice, pri čemer je 1 pomenilo “nikoli”, 4 pa “zelo pogosto”.

Podatke smo statistično obdelali s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS. Dobljeni rezultati, zbrani z vprašanji zaprtega tipa, so bili obdelani tabelarično, in sicer smo izračunali odstotne frekvence (f%), odvisne zveze med spremenljivkami pa smo preizkušali s statističnim postopkom χ^2 -test.

3. Rezultati in interpretacija

Pomembnost uporabe glasbe iz risank pri pouku glasbene vzgoje

Najprej nas je zanimalo, kako pomembna je za učitelje razrednega pouka, ki poučujejo glasbeno vzgojo, uporaba glasbe iz risank, pri čemer smo izhajali iz hipoteze 1, s katero smo predpostavili, da med učitelji glasbene vzgoje, glede na VIO, v katerem poučujejo, ne obstaja statistično značilna razlika.

Rezultati raziskave niso v skladu s postavljeno hipotezo 1, saj kažejo, da večina učiteljev 1. VIO uporabo glasbe iz risank ocenjuje kot zelo pomembno (13,8%) in pomembno (40,0%), večina učiteljev 2. VIO pa kot nepomembno (32,5%) ali zelo nepomembno (5,0%).

Tabela 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev na vprašanje, kako pomembna je, po njihovem mnenju, uporaba glasbe iz risank pri pouku glasbene vzgoje glede na VIO

<i>Pomembnost uporabe glasbe iz risank</i>	<i>1. VIO</i>		<i>2. VIO</i>		<i>Skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Zelo pomembna	5	13,8	4	0,0	9	8,6
Pomembna	26	40,0	5	12,5	31	29,5
Deloma pomembna	20	30,8	16	40,0	36	34,3
Nepomembna	14	21,4	13	32,5	27	25,7
Zelo nepomembna	0	0,0	2	5,0	2	1,9
Skupaj	65	100,0	40	100,0	105	100,0

Izid χ^2 -testa: $\chi^2 = 12,94$; g = 4; P = 0,01

Iz tabele 1 je razvidno, da med učitelji 1. in 2. VIO obstaja statistično značilna razlika glede pomembnosti uporabe glasbe iz risank (P = 0,01), in sicer je ta razlika najbolj vidna pri učiteljih, ki uporabo glasbe iz risank ocenjujejo kot pomembno. Rezultati nas presenečajo, saj že Campbell (2004) poudarja, da lahko z izborom primerne glasbe v risankah vplivamo na krepitev otrokovega samozaupanja, izboljšujemo njegovo samoizražanje, spodbujamo njegovo ustvarjalnost in mu pomagamo pri oblikovanju dejavnega in neodvisnega uma. Iz navedenega sklepamo, da bi bila, tudi za učitelje 2. VIO, pogostejša uporaba glasbe iz risank, tudi kot pomembnega motivacijskega sredstva, zagotovo zaželena.

Pogostost uporabe glasbe iz risank pri pouku glasbene vzgoje

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako pogosto učitelji glasbene vzgoje na razredni stopnji motivirajo učence z uporabo glasbe iz risank. S hipotezo 2 smo predpostavili, da med učitelji 1. in 2. VIO obstajajo statistično značilne razlike glede pogostosti uporabe glasbe iz risank kot motivacijskega sredstva.

Rezultati kažejo (tabela 2), da med učitelji 1. in 2. VIO obstaja statistično značilna razlika (P = 0,00) v pogostosti uporabe glasbe iz risank. Izrazito več učiteljev 1. VIO (75,4%) redko uporablja glasbo iz risank kakor učitelji 2. VIO (37,5%), večji pa je odstotek učiteljev 2. VIO (60,0%), ki glasbo iz risank pri glasbenih urah ne upora-

bljajo nikoli v primerjavi z učitelji 1. VIO (4,6%). Rezultati so v skladu s postavljeno hipotezo 2, ki pravi, da med učitelji 1. in 2. VIO obstajajo statistično značilne razlike glede pogostosti uporabe glasbe iz risank kot motivacijskega sredstva.

Tabela 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev na vprašanje, kako pogosto pri pouku glasbene vzgoje motivirajo učence z uporabo glasbe iz risank glede na VIO

<i>Pogostost uporabe glasbe iz risank</i>	<i>1. VIO</i>		<i>2. VIO</i>		<i>Skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Zelo pogosto	5	7,7	0	0,0	5	4,8
Pogosto	8	12,3	1	2,5	9	8,6
Redko	49	75,4	15	37,5	64	60,9
Nikoli	3	4,6	24	60,0	27	25,7
Skupaj	65	100,0	40	100,0	105	100,0

Izid χ^2 -testa: $\chi^2 = 44,74$; g = 3; P = 0,00

V svetu mlajših otrok so risanke in njihova glasba zelo pomembne, saj jih otrok doživlja kot sredstvo za krajšanje prostega časa in kot sredstvo, iz katerega pridobiva izkušnje za vsakdanje življenje. Pogostejša uporaba glasbe iz risank med učitelji 1. VIO je bila zato tudi pričakovana. Črčinovič Rozman (2002, str. 71) poudarja, “da gledanja risank sicer ne moremo šteti med dejavnosti, s katerimi bi lahko najbolj uspešno razvijali osveščenega poslušalca, a z njihovo uporabo lahko posredno vplivamo na njihovo oblikovanje, saj je za razvijanje sposobnosti poslušanja glasbe prvi pogoj motiviranost oziroma oblikovanje interesa za poslušanje, ki pa ga lahko uspešno razvijamo tudi z gledanjem risank”. Ravno zaradi slednjega je pomembno, da primerno izbrane risanke in njihovo glasbo učitelji v učnem procesu uporabljajo pogosteje kot sredstvo za razvijanje umetniškega čuta in prepoznavanje glasbenih prvin, kot motivacijsko sredstvo, v izbranih primerih pa tudi kot vzgojno sredstvo.

Pogostost vpliva glasbe iz risank na posamezna področja otrokovega razvoja

V nadaljevanju predstavljamo rezultate tistih področij otrokovega razvoja, pri katerih se je v vplivu pojavila statistično značilna razlika. Ugotovili smo, da se razlike med prepričanji učiteljev glede na VIO pojavljajo pri pogostosti vpliva glasbe iz risank na otrokov spoznavni, gibalni in govorni razvoj, kar ni v skladu s postavljeno hipotezo 3, ki predpostavlja, da med učitelji 1. in 2. VIO obstajajo statistično značilne razlike glede prepričanj o pogostosti vpliva glasbe iz risank na vsa preučevana področja otrokovega razvoja.

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev na vprašanje o pogostosti vpliva glasbe iz risank na otrokov spoznavni razvoj glede na VIO

Pogostost vpliva glasbe iz risank na otrokov spoznavni razvoj	1. VIO		2. VIO		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
Zelo pogosto	4	6,2	0	0,0	4	3,8
Pogosto	55	84,6	12	30,0	67	63,8
Redko	6	9,2	19	47,5	25	23,8
Nikoli	0	0,0	9	22,5	9	8,6
Skupaj	65	100,0	40	100,0	105	100,0

Izid χ^2 -testa: $\chi^2 = 49,01$; g = 3; P = 0,00

Da prihaja do statistično značilne razlike (P = 0,00) pri pogostosti vpliva glasbe iz risank na otrokov spoznavni razvoj med učitelji 1. in 2. VIO, je razvidno iz tabele 3, in sicer je ta razlika najbolj vidna pri učiteljih, ki glasbo iz risank uporabijo pogosto, kar 84,6 odstotka učiteljev 1. VIO z uporabo glasbe iz risank pogosteje vpliva na spoznavni razvoj kot učitelji 2. VIO (30,0%). Da med obiskovanjem glasbenega pouka in otrokovim spoznavnim razvojem obstaja izjemna povezanost, so potrdili tudi rezultati raziskave, ki so jo izvedli Bilhartz, Bruhn in Olson (2002). Iz rezultatov je bilo ugotovljeno, da obstaja med zgodnjim poučevanjem glasbe in uporabo glasbe kot terapevtskega sredstva ter med prostorsko-časovnimi sposobnostmi sklepanja, pomembna povezava. Navedeni vidik bi z večjim vključevanjem glasbe iz risank kot motivacijskega sredstva morali upoštevati tudi učitelji tako 1. kakor tudi 2. VIO.

Tabela 4: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev na vprašanje o pogostosti vpliva glasbe iz risank na otrokov gibalni razvoj glede na VIO

Pogostost vpliva glasbe iz risank na otrokov gibalni razvoj	1. VIO		2. VIO		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
Zelo pogosto	19	29,2	2	5,0	21	20,0
Pogosto	30	46,2	11	27,5	41	39,0
Redko	15	23,1	13	32,5	28	26,7
Nikoli	1	1,5	14	35,0	15	14,3
Skupaj	65	100,0	40	100,0	105	100,0

Izid χ^2 -testa: $\chi^2 = 32,63$; g = 3; P = 0,00

Tabela 4 nam kaže statistično značilno razliko ($P = 0,00$) v pogostosti vpliva glasbe iz risank na otrokov gibalni razvoj glede na VIO. Iz strukturnih odstotkov lahko ugotovimo, da v zelo pogosti (29,2%) in pogosti (46,2%) uporabi glasbe iz risank prevladujejo učitelji 1. VIO, izmed učiteljev 2. VIO pa glasbo iz risank uporablja za gibalni razvoj otrok le 5,0 odstotkov. Tudi Denac (2002) poudarja, da lahko pri urah glasbene vzgoje učitelji močno vplivajo na otrokov gibalni razvoj in razvoj njegovih motoričnih spretnosti. Z uporabo glasbe iz risank lahko vplivajo na natančnost, značaj in hitrost otrokovega gibanja, na pravilno držo telesa, kvaliteto hoje in teka ter na otrokovo psihofizično kondicijo. Kot nov način zdravljenja, ki temelji na vizualizaciji skozi gibanje, Krasoń in Szafraniec (1999, str. 31) navajata "skupno delovanje kinetike in glasbe, ki ustvarja dodatne priložnosti za vsestranski vpliv na razvoj otrokove osebnosti". Iz navedenega sklepamo, da bi bila tudi za učitelje 2. VIO pogostejša uporaba glasbe iz risank z namenom vpliva na otrokov gibalni razvoj zagotovo zaželena, saj se je potrebno zavedati, da je povezava med glasbo in gibanjem naravna in otrok njuno povezavo dojema kot nedeljivo celoto.

Tabela 5: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev na vprašanje o pogostosti vpliva glasbe iz risank na otrokov govorni razvoj glede na VIO

Pogostost vpliva glasbe iz risank na otrokov govorni razvoj	1. VIO		2. VIO		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
Zelo pogosto	17	26,1	0	0,0	17	16,2
Pogosto	43	66,2	8	20,0	51	48,5
Redko	3	4,6	8	20,0	11	10,5
Nikoli	2	3,1	24	60,0	26	24,8
Skupaj	65	100,0	40	100,0	105	100,0

Izid χ^2 -testa: $\chi^2 = 68,25$; g = 3; $P = 0,00$

Iz tabele 5 je razvidno, da med učitelji, ki poučujejo v 1. in 2. VIO, v pogostosti uporabe vpliva glasbe iz risank na otrokov govorni razvoj obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,00$). Do izrazite razlike prihaja med učitelji, ki vpliv glasbe iz risank na področje govornega razvoja ne uporabijo nikoli, to je 3,1 odstotka učiteljev 1. VIO in kar 60,0 odstotkov učiteljev 2. VIO. Božič, Habe in Jerman (2007) so ugotovili, da med glasbenimi sposobnostmi in fonološkim zavedanjem oziroma zavedanjem glasovnih struktur besed lastnega jezika obstaja pomembna povezava, ki so jo dokazali z nalogami, v katerih so morali otroci prepoznati, razločiti ali združiti posamezne glasove v besede. Rezultati so pokazali, da na prepoznavanje začetnega in končnega glasu vpliva melodični posluš, na sposobnost povezovanja glasov pa ritmični posluš. Menimo, da lahko z uporabo glasbe iz risank pomembno vplivamo na otrokove

glasbene sposobnosti, saj razvijamo njegov čut za ritem, ga s petjem melodije spodbujamo k razločnemu govorjenju, širjenju besedišča ter krepitvi občutka ugodja in samozavesti. Ravno zato je bistvenega pomena, da učitelji glasbo iz risank, ne glede na starost učencev, pogostejše vključujejo v učni proces in s tem krepijo vpliv na njihov govorni razvoj.

4. Sklep

Tematika preučevanja vpliva glasbene vzgoje na splošni razvoj otroka je zelo obsežna, a mi smo – z osredotočenjem na glasbo, kot pomembno komponento risank, ki jih predvsem kot motivacijsko sredstvo učitelji vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces – želeli poudariti pomembnost glasbe animiranih risank in njenega vpliva na otrokovo glasbeno doživljanje in osebnostni razvoj.

Menimo, da je eden izmed bistvenih ciljev glasbene vzgoje v šolskem obdobju zagotovo ta, da otroku pri glasbenih urah omogočimo doživljanje glasbe, zbujamo veselje in hkrati vplivamo na razvoj njegovih sposobnosti, spretnosti in znanj. Sodobni učitelji se zavedajo, da lahko ustvarjalno poučevanje in večjo motivacijo za učenje dosežejo le, če uporabljajo vznemirljive in ustvarjalne pristope. S spremljanjem razvoja učencev in njihovega učenja se tako pojavljajo vedno nove ideje in metode, a pomembno je, da uporabimo takšne, ki so otrokovemu življenju in njegovim interesom blizu. Zato ugotavljamo, da so risanke in glasba, ki jih spremlja, zagotovo primerno in zanimivo motivacijsko sredstvo.

Ugotovili smo, da večina učiteljev 1. VIO uporabo glasbe iz risank ocenjuje kot zelo pomembno in pomembno, medtem ko jo večina učiteljev 2. VIO ocenjuje kot nepomembno ali zelo nepomembno. Rezultati vsekakor niso spodbudni, predvsem če navedeno povežemo z ugotovitvami Novaka (2004, str. 207), ki navaja, “da je pri pouku glasbene vzgoje bistvenega pomena, da učitelj teži k izboljšanju kvalitete učne ure, in sicer tudi tako, da glasbeni pouk izvaja pestro, saj le tako spodbudi učence h kreativnemu učenju”. Predvidevamo, da se učitelji pomembnosti uporabe glasbe pri vključevanju v glasbene dejavnosti sicer zavedajo, vendar prevečkrat enostavno zanemarijo vlogo glasbe iz risank, čeprav ima le-ta pri vplivu na otroka in področja njegovega razvoja izredno pomembno vlogo.

Tudi z uporabo risank, kot pomembnega motivacijskega sredstva, lahko učitelj pripravi učence na izvajanje glasbenih dejavnosti in obravnavo učne snovi, hkrati pa ustvarja pozitivno učno ozračje. Vendar so nam rezultati potrdili, da v pogostosti uporabe glasbe iz risank med učitelji 1. in 2. VIO obstaja statistično značilna razlika, saj je uporaba glasbe iz risank pogostejša med učitelji 1. VIO. Rezultate bi lahko morda povezali z dejstvom, da je veliko učiteljev 2. VIO prepričanih, da je v risankah v osnovi slika pomembnejša komponenta in zato glasbo iz risank za učenje novih

glasbenih vsebin ne uporablja tako pogosto, kot bi si želeli, ali pa morda meni, da za starejše učence doživljanje glasbenih kvalitet risank ni več zanimivo.

Pričakovali smo, da bo pojav razlik med učitelji, glede na VIO, ki so se pokazale v ocenjevanju pomembnosti uporabe glasbe iz risank pri pouku glasbene vzgoje, prispeval k pojavu statistično značilnih razlik na vseh proučevanih področjih otrokovega razvoja. A vendar smo ugotovili, da se razlike med učitelji glede na VIO pojavljajo le v prepričanjih o pogostosti vpliva glasbe iz risank na otrokov spoznavni, gibalni in govorni razvoj.

Maltin (2002) opozarja, da se pri ogledu animiranih risank prepogosto osredotočamo le na vizualno dogajanje in animacijo, ob tem pa se niti ne zavedamo, kako močno glasba, ki spremlja vsebino dogajanja, vpliva na naše doživljanje. Tudi rezultati naše raziskave kažejo na pomanjkanje zavedanja učiteljev razrednega pouka o pomembnosti glasbe iz risank, z uporabo katerih bi lahko pri pouku glasbene vzgoje vplivali na izbrana področja otrokovega razvoja. Pomembno je poudariti, da je ravno zaradi vživetja v gledano dogajanje in čustvenega doživljanja ob njem bistvenega pomena, kakšna je glasba v risankah in ali jo vključujemo v učni proces, saj se je potrebno zavedati, da jih otroci zelo radi gledajo in tudi uživajo ob poslušanju glasbe animiranih risank.

Čeprav risanke najraje gledajo mlajši otroci (Goldmark, 2005), ob njih pogosto to počnejo tudi njihovi učitelji. Če se želijo le-ti približati otrokom, je prav, da poznajo tisto, kar otroci cenijo, in se tudi zavedajo tega, kako sami ocenjujejo vpliv risank. Iz navedenega razloga menimo, da bi bilo pomembno izvedeti še več o tem, kako učitelji ocenjujejo vpliv glasbe iz risank na izbrana področja otrokovega razvoja. Zanimivo bi bilo izvesti nadaljnje raziskave, ki bi nam pokazale, v katerih vidikih otrokovega razvoja se po mnenju učiteljev ti vplivi najbolj kažejo. Prav tako bi bilo zanimivo te vplive samostojno spremljati in ugotoviti, ali med njimi in otrokovo ustvarjalnostjo obstajajo vzročne povezave. Pri tem bi nas predvsem zanimalo, kako se področje glasbene ustvarjalnosti povezuje s preostalimi področji otrokovega ustvarjanja, to je z gibalno, besedno in likovno ustvarjalnostjo.

Prepričanje, da so risanke le za otroke, se je v človekovi zavesti spremenilo že do te mere, da jih vse bolj spremljajo tudi odrasli, ki jih dodatno privabi prav glasba v risankah in raznovrstne možnosti njene uporabe. Iz omenjenega razloga še daleč ni vseeno, kakšno je zavedanje učiteljev o pomembnosti glasbe iz risank, in tudi naša raziskava je pokazala, da bi bilo dobro, da učitelji razrednega pouka še dodatno poglobijo znanja o vplivu glasbe iz risank na otrokov osebnostni in glasbeni razvoj. Le-ta se namreč pomembno povezuje z njegovim zaznavanjem in sprejemanjem različnih komponent risanke, hkrati pa vpliva na razvoj otrokovega interesa za glasbeno področje, ki je stalni sopotnik v njegovem vsakdanjem življenju.

Tina Gorjanc, Janja Črčinovič Rozman, Ph.D.

Teachers' beliefs about the influence of cartoon music on selected areas of child development

The studies of the influence of music education on children's overall development are very extensive, but we focused on music as an important component of the cartoons, which teachers include in the educational process, mainly as a motivational resource. We wanted to emphasise the importance of the influence of cartoon music on children's musical experience and personal development. The article presents some current scientific findings about the use of cartoon music during music lessons and its role with regard to the influence on children's overall development. We presented the results of an empirical research aimed at identifying teachers' ratings of the importance and use of cartoon music during music lessons in primary school and beliefs about the frequency of its influence on selected areas of a child's development. Based on the answered questionnaires, which were distributed in December and returned by 105 teachers from 10 primary schools in Maribor, we were able to determine that there are statistically significant differences among teachers who teach in individual triads, in assessing the importance of using cartoon music in music lessons. Most teachers who teach in the first triad consider the use of cartoon music very important and important, whereas most teachers who teach in the second triad consider it unimportant and very unimportant.

The frequency of using cartoon music has a considerable influence on children's motivational preparation for carrying out musical activities and reading study materials, as well as creating a positive learning atmosphere. However, the results of teachers who teach in individual triads which show statistically significant differences in assessing the frequency of using cartoon music as a motivational resource, confirm that the cartoon music is rarely used. Most teachers who teach in the second triad never use it in music lessons. This could perhaps be connected with their beliefs that the image is generally a more important component in cartoons, and therefore, cartoon music used as a motivational resources as often as we would like. The teachers can also believe that the perception of musical qualities of cartoons for older children is no longer interesting.

The emergence of differences in assessing the importance of using cartoon music among teachers who teach in individual triads had no effect on statistically significant differences in the studied areas of child development. The results of the present research indicate that there are statistically significant differences among teachers who teach in individual triads, more specifically, in their beliefs about the frequency of the influence of cartoon music on the child's cognitive, movement and language development, but not on the personal, social, moral and emotional development. Based on the above, we found that the teachers' awareness of using cartoon music in the learning process is still low. If they want establish a closer relationship with children, they should be able to recognise their values and be aware of how children assess the influence of music in cartoons. Therefore, we believe that it would be necessary to know more about how teachers assess

the influence of cartoon music in the studied areas of child development. It would be interesting to conduct further research to investigate which areas of child development are affected, according to teachers. It would also be interesting to analyse these effects and determine the casual link between them and the child's creativity. We are particularly interested in how the scope of musical creativity is connected with the remaining scopes of the child's creation, meaning physical, verbal and artistic creativity.

Cartoon music and its integration into the learning process is essential because cartoons cause emotional experiences while watching them, and are close to children's life and their interests. That is why children not only love to watch them, but they also enjoy listening to the music that accompanies the scene in cartoons. For this reason and in accordance with the results of our study, it would be advisable that teachers further deepen the knowledge of the influence of cartoon music on children's musical and personal development. This is, indeed, correlated with the perception and acceptance of various components of cartoons, as well as the influence on the development of children's interest in music, which is their constant companion in everyday life.

LITERATURA

1. Bilhartz, T.D., Bruhn, R.A., Olson, J.E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of applied developmental psychology*, 20 (4), str. 615–636.
2. Božič, A., Habe, K., Jerman, J. (2007). Povezanost glasbenih sposobnosti in fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih. *Psihološka obzorja*, 16 (1), str. 39–52.
3. Campbell, D. (2004). Mozart za otroke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe. Ljubljana: Tangram.
4. Črčinovič Rozman, J. (2002). Vloga glasbe v risankah in način njenega poslušanja. *Pedagoška obzorja*, 17 (3-4), str. 62–72.
5. Denac, O. (2002). Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti: priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Denac, O. (2012). Načrtovanje glasbenih dejavnosti v zgodnjem obdobju otroštva: visokošolski učbenik. Maribor: Pedagoška fakulteta.
7. Goldmark, D. (2005). *Tunes for toons: music and the Hollywood cartoon*. Berkeley: University of California Press.
8. Habe, K. (2005). Vpliv glasbe na kognitivno funkcioniranje: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
9. Kariková, S., Šimegová, M. (2005). Bullying, mobbing and bossing as the types of violence in schools. *The new educational review*, 7 (3-4), str. 79–95.
10. Krasoň, K., Szafraniec, G. (1999). Directive and Non-directive movement in child therapy. *Early child development and care*, 158 (1), str. 31–42.
11. Maltin, L. (2002). Foreword. V D. Goldmark in T. Yuval (Ur.), *The cartoon music book* (str. ix–x). Chicago: A Cappella Books.
12. Mares, M.L., Woodard, E. (2005). Positive effects of television on children's social interactions: A meta-analysis. *Media psychology*, 7 (3), str. 301–322.
13. Marjanovič Umek, L. (1991). Otrok in predšolska vzgoja. V I. Levičnik (Ur.), *Strokovna izhodišča in obvestila o programu sodelovanja Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in vrtcev v šolskem letu 1991/1992* (str. 8–26). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

14. Middleton, Y., Vanterpool, S.M. (1999). TV cartoons: Do children think they are real? ERIC Clearinghouse.
15. Mitchell, T.L. (1995). Kids "stuff": Television cartoons as mirrors of the american mind. ERIC Clearinghouse.
16. Novak, B. (2004). Education and teacher motivation to learn. V M. Radovan in N. Đorđević (Ur.), Current issues in adult learning and motivation (str. 201–211). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
17. Pesek, A. (1997). Otroci v svetu glasbe: izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike. Ljubljana: Mladinska knjiga.
18. Petlák, E. (2004). On the necessity to change the educational system. The new educational review, 2 (1-2), str. 43–54.
19. Sanson, A., Di Muccio, C. (1993). The influence of aggressive and neutral cartoons and toys on the behaviour of preschool children. Australian psychologist, 28 (2), str. 93–99.
20. Sarkamo, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila, S., Mikkonen, M. idr. (2008). Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. Brain. A journal of neurology, 131 (3), str. 866–876.
21. Žišt, F. (2009). Najbolje si zapomnimo v alfa stanju, običajno pred spanjem ali v rahli meditaciji. Pridobljeno dne 8.2.2013 s svetovnega spleta: <http://web.vecer.com/portali/vecer/v1/default.asp?kaj=3&id=2009032505418926>.

*Tina Gorjanc (1987), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Bojana Iliča Maribor.
Naslov: Ulica Veljka Vlahoviča 35, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 311 841
E-mail: tina.butkovic@gmail.com*

*Dr. Janja Črčinovič Rozman (1954), redna profesorica za didaktiko glasbene vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Nad Čreto 62, 2351 Kamnica, Slovenija; Telefon: (+386) 02 331 33 54
E-mail: janja.rozman@uni-mb.si*

Kompetence in didaktika filozofije

Znanstveni članek

UDK 373.5.02:101

KLJUČNE BESEDE: kompetence, razčlenjevanje, holizem, proces, načela, metodologija, tehnologija

POVZETEK – Članek razjasnjuje pojem kompetenc v didaktiki filozofije, hkrati pa je poskus formuliranja izvirne rešitve problema, ki se ob tem pokaže. Na eni strani so pristopi z načelom filozofije kot dejavnosti in vztrajanje pri holizmu problematizacije, konceptualizacije in argumentacije, ki so do določene mere metodologija. Zgled za učenje teh filozofskih kvalitet, ki jih sicer nekateri (Tozzi) imenujejo kompetence, je študij velikih filozofov. Poudarek je na filozofski vsebini, zavračajo pa členitev učnih ciljev, da bi ne postali gole tehnike. Na drugi strani koncepcija poučevanja filozofije za otroke poleg določene mere posvečanja vsebini posebno pozornost posveča načelu razvijanja procesa filozofije kot dejavnosti, koncipiranju metodologije in le nakazovanju možnih tehnik, ki pa izhajajo iz situacije. Problem je torej: kako pomagati dijakom ali študentom z bolj razčlenjenimi učnimi cilji ob ohranjanju holizma. Rešitev se kaže v večji pozornosti na proces, ki pomeni tako učiteljevo metafilozofsko spremljanje dijakov pri spoznavanju filozofske dejavnosti filozofskih del kot tudi metafilozofsko spremljanje procesa dejavnosti samih dijakov v filozofski diskusiji.

Scientific paper

UDC 373.5.02:101

KEYWORDS: competencies, articulation, holism, process, principles, methodology, technology

ABSTRACT – The paper tries to clarify the notion of competence in relation to teaching philosophy and offers a solution to the emerging problem. On the one hand, there are approaches based on the principle of doing philosophy as a holistic unity of problematisation, conceptualisation and argumentation. This methodology can be learnt by studying great philosophers with the emphasis on the content. The articulation of learning objectives is rejected to avoid becoming mere techniques. Can we help students with more articulated objectives by preserving holistic unity? A solution can be in the contribution of Philosophy for children and its special attention to the process of doing philosophy as independent thinking. This is the principle which leads towards the elaboration of methodology and to a certain extent techniques which follow from the specific context. By approaching the two poles, we can pay attention to the process through metaphilosophical accompaniment of students in their study of philosophical texts of philosophers in order to follow their philosophical process. We include also metaphilosophical accompaniment of students in their own philosophical activity as doing philosophy.

1. Uvod

V didaktiki filozofije se na eni strani srečujemo s kompetencami, ki so kot posebni dodatki v učne načrte prišle na podlagi direktiv s kurikularnimi spremembami. Vendar so na drugi strani v didaktiki filozofije že od osemdesetih let navzoči zasnutki poučevanja filozofije, ki vsebujejo pojem kompetenc v različnih pomenih. Zato velja razjasniti pojem kompetenc v zvezi s poučevanjem filozofije, razjasniti pojmovna razlikovanja, dileme, ki iz tega izhajajo in implikacije za prakso poučevanja. Ključna je dilema razčlenjevanje učnih ciljev, kjer se pokaže stična točka s sodobnimi trendi v kompetenčnem pristopu. Problematičnost fragmentacije učnih ciljev nas sooča

z vprašanjem, ali ima razčlenjevanje učnih ciljev lahko pedagoško vlogo in hkrati ohranja holizem. Za razrešitev tega problema se bom lotili analize navedenih razumevanj kompetenc in se pri tem oprl na rezultate svojih predhodnih razprav širšega značaja. Na specifičnem področju didaktike filozofije se bom osredotočil na pristop, ki ga razvija Tozzi. Predstavlja en pol, drugega lahko najdemo v konceptiji filozofije za otroke, ki ga je razvil Lipman s svojimi sodelavci in daje večji poudarek procesu.

2. Kompetence v kurikulu

Kompetence v našem kurikulu imajo podlago v zakonitvi "kompetenc" in postanejo nujni sestavni del učnih načrtov, bodisi v visokošolskih akreditacijskih dokumentih ali pa v srednješolskih učnih načrtih in katalogih znanja. Spreminjanje srednješolskih učnih načrtov, ki so ga poimenovali posodabljanje, je pomenilo dodajanje učnocijljenih kategorij: poleg ciljev so tu še kompetence v obliki "cilji/kompetence". Ugotovitve razprav (2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f, 2007a, 2007b, 2007c, 2009, 2011) kažejo, da ostaja ta pojem nejasen in ustvarja zmedo z mešanjem kategorij dveh kurikularnih različic. Če kurikulu z učnosnovnim poudarkom dodamo učnocijljni pojem, nastane zmeda, ker ni jasno, ali gre zgolj za dodajanje dodatnih stranskih produktov ali za dodajanje nasprotnega poudarka (Kotnik, 2011, str. 61). Ko gre za srednješolski učni načrt za filozofijo, ki je imel že doslej določeno mero učnocijljne naravnosti, je za nas pomembno vprašanje, kaj bi to dodajanje pojma "kompetenc" lahko pomenilo. To je pomembno zato, ker tudi znotraj didaktike filozofije obstaja kompetenčni pristop kot konceptija. Poglejmo si torej, kaj pravzaprav pojem pomeni v posameznih pristopih. Kaj pomeni "kompetenca" avtorjem didaktičnih pristopov, ki se pojavljajo znotraj diskusij v okviru didaktike filozofije?

3. Kompetence v didaktiki filozofije

V literaturi s področja didaktike filozofije se srečamo z različnimi konceptualnimi pristopi oziroma zasnutki. Eden takih je poleg drugih (omika/identiteta, dialogsko-pragmatični, dialektični) tako imenovani kompetenčni zasnutek. V to kategorijo ponavadi uvrščajo več pristopov in avtorjev (Karel van der Leeuw, Pieter Mostert, France Rollin, Michel Tozzi, Nathalie Frieden, Anita Rösch), med katerimi so sicer razlike, vendar nas bo bolj zanimalo to, kar jim je skupno. Kaj bi s tega vidika torej lahko pomenil pojem kompetence v teh primerih? V ta namen si najprej oglejmo širši pristop h klasifikacijam. Čeprav je omenjena klasifikacija (Pfister, 2010) mogoča in smiselna, je za naše potrebe smiselno omeniti kot vodilo načelno dilemo didaktike filozofije, ali so učenci, dijaki, študentje zmožni filozofije same oziroma filozofije kot dejavnosti, filozofiranja ali pa je realno možno od njih pričakovati zgolj poznavanje

in razumevanje avtorjev iz filozofske tradicije in mogoče njihovega reševanja filozofskih problemov. Z odgovorom na to vprašanje dobimo “dve poglavitni tendenci” (Martens, 1985), ki zaznamujeta dve temeljni prepričanja v koncepcijah didaktike filozofije. Martens ju izpelje iz dileme v zgodovini didaktike filozofije: podoživljanje (Hegel) ali samostojno mišljenje (Kant) (Martens, 1985, str. 567–570). V posameznih didaktičnih koncepcijah tako zasledimo, da dajejo prednost kantovski vrednoti samostojnega mišljenja, za kar obstaja tudi izraz filozofija kot dejavnost (*doing philosophy*). Za temeljno orientacijo je tako še vedno aktualen odgovor na zgoraj omenjeno vprašanje, ali naj bo predmet poučevanja filozofska vsebina (vključujoč probleme) ali pa sama filozofska dejavnost, kakršno so izvajali ali izvajajo veliki filozofi.

Eden od zagovornikov filozofije kot dejavnosti je Tozzi, katerega zasnitek je opredeljen tudi kot kompetenčni pristop. Zato si pogledjmo, kako uporabi pojem kompetenc. Njegov zasnitek filozofije kot dejavnosti zahteva formulacije, kako temu načelu slediti. Tozzi (2011) to formulira skozi tri (kot sam pravi) procese, v katerih naj bi se filozofija “dogajala”: problematizacija, konceptualizacija in argumentacija. Kako to poimenujemo, niti ni pomembno. Najsplošneje rečeno, gre za tri značilnosti, kvalitete filozofskega mišljenja, ki verjetno niso sporne in jih lahko imenujemo tudi sposobnosti. Nekateri jih imenujejo kompetence, kar lahko rečemo, da je nekritično privzet izraz (več o tem v Kotnik, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2009, 2011). In vendar jih tudi Tozzi (presenetljivo) poimenuje kompetence. Vseeno pa si oglejmo, kako te tri izraze Tozzi razume, saj ne gre le za njegov koncept poučevanja filozofije, ampak tudi za koncept francoske mature, ki se kaže v tem, kako je formulirano razumevanje filozofije kot mišljenja. Tozzi govori torej o filozofiji kot dejavnosti. Na podlagi tega načela Tozzi preide na formulacijo razumevanja filozofije kot (holističnega) procesa, ki je enotnost problematizacije, konceptualizacije in argumentacije. To so torej *dejavnosti*, *procesi*, ki predpostavljajo ustrezajoče *sposobnosti*, oziroma so kot procesi namenjeni razvijanju teh *sposobnosti*, ki jih na isti spletni strani imenuje enkrat sposobnosti in drugič kompetence. Lahko torej rečemo, da kompetence razume kot sposobnosti, ki so podlaga filozofije kot dejavnosti. Za sam pojem kompetentnosti prizna, da sicer izhaja iz prvotnega pojma pristojnosti, ki je šele v zadnjih desetletjih dobil pomen take sposobnosti, ki naj bi bila kompleksna mobilizacija in kombinacija znanja ter drugih virov za kakovostno reševanje problemov (Tozzi, 2011). Tozzi torej z izrazom kompetentnost predpostavlja obstoj mobilizacije kot posebne sposobnosti, česar pa niti on niti drugi avtorji ne morejo utemeljiti, iz česar sledi, da je kompetenca zgolj sinonim za sposobnost ali veščino in nič več (Westera, 2001). Kot rečeno, je to ne le neposrečen izraz, ampak tudi odvečno poimenovanje, ki ustvarja zmedo (Kotnik 2011, str. 59). Tako je uporaba kontaminiranega pojma kompetenc tudi na področju filozofije in poučevanja filozofije ne le odveč, ampak zaradi nejasnosti in večpomenskosti tudi škodljiva. Uvaja dodaten pojem, ki ni potreben, saj nam tudi v poučevanju filozofije povsem zadostujejo obstoječi pojmi.

Poglejmo si še eno verzijo kompetenčnega pristopa, ki sledi iz Pfistrove (2010) klasifikacije. V primeru Leeuwa in Mosterta pove, da “filozofsko kompetentnost definirata kot zmožnost (*Vermögen*) reševanja filozofskih problemov” (str. 197). Filozo-

fijo kot dejavnost tako razumeta kot reševanje problemov in opozorita, da za slednje ni nobene jasne in obče priznane definicije. Zato ponudita svoje razumevanje, ki sledi iz raziskovanja tega, kar so počeli filozofi in znanstveniki. Zanju sta pomembni in ključni dve fazi. "Prvič, pretvarjanje oziroma transformacija v vsakdanjem jeziku zastavljenega vprašanja v strokovni problem. Drugič, reševanje tega problema s strokovnimi metodami" (prav tam). Iz tega sledi razlikovanje med filozofskimi pojmi, problemi in postopki (prav tam). To je lahko podlaga za njuno razumevanje pojma kompetenc in filozofije kot dejavnosti. Iz tega lahko razberemo njuno didaktično načelo in do določene mere zgolj nakazano metodologijo. Ključni vprašanji sta znova, najprej, ali so ti elementi filozofskega mišljenja sami sebi namen, in potem, ali je v njih že izčrpano bistvo filozofije.

4. Dilema razčlenjevanja

Skupni imenovalc obeh omenjenih pristopov (dejavnost, katere podlaga je v sposobnostih in hkrati omogoča razvijanje teh sposobnosti) odpira tudi vprašanje razčlenjevanja teh dejavnosti. Če Tozzi zavrača razčlenjevanje, kakršno ponujata Leeuv in Mosert, ali s tem filozofijo zavaruje pred tem, da bi jo bilo mogoče zvesti na posamezne elemente ali celo tehnike? Na didaktični ravni torej lahko razumemo Tozzijeve zavračanje razčlenjevanja ciljev kot tudi tako zavračanje v sami francoski maturi. Hkrati pa lahko razumemo kritike mature, "ker kljub katastrofalnim rezultatom pri disertaciji (povprečno dosežejo 8 točk od 20 možnih) ... ni predlogov, da bi jo nadomestili z drugačnim preverjanjem" (Šimenc, 2007, str. 26). Čeprav kritiki omenjajo prezahtevnost mature, lahko rečemo, da so v eksternem preverjanju tudi razumno razčlenjeni učni cilji pomembna skupna referenčna točka za dijake, za učitelje in ocenjevalce. Lahko so torej opora in nevarnost.

Dilema razčlenjevanja na splošni ravni ni nova, saj je bila stopnja razčlenbe učnih ciljev v primeru atomizma kot rezultat funkcionalne analize ravno tisti najbolj problematični vidik kompetenčnega pristopa. Torej ne gre za nič takega, kar bi bilo specifično za področje poučevanja filozofije. Ob svojih pedagoških prednostih predstavljajo tudi nevarnost, da bi namesto stranski produkti postali glavni cilj (Hyland, 1993, str. 5). To je lahko tveganje, da bi z učenjem atomiziranih delov izgubili celoto.

V didaktiki filozofije po eni strani želimo, da bi bila dostopna širšemu krogu dijakov (študentov), hkrati pa želimo preprečiti, da bi filozofija postala zgolj sklop veščin ali tehnik. V temelju gre za vprašanje oziroma dilemo, ali holistično razumevanje filozofije kot dejavnosti dopušča razčlenbo te dejavnosti. Ali naj vztrajamo pri celoti in "nočemo o tem, kaj se dogaja med procesom poučevanja reči nič več" (Šimenc, 2007, str. 26). Šimenc to dilemo postavi kot vprašanje: "Ali res ni mogoče opisati postopkov, ki jih vključuje, in se jih postopno naučiti?" (str. 24). Ob zadržanosti do filozofske dejavnosti kot zgolj razvijanju spretnosti se vseeno vpraša, če "obvladovanje načinov dela" ima kakšno mesto v filozofiji (prav tam). Ugotavlja, da je razčlenba

“nujno potrebna za tiste, ki so komaj na začetku in so negotovi pri slehernem koraku” (str. 26).

Ta vprašanja so v svojem bistvu metafilozofska vprašanja o tem, kaj se dogaja v filozofski dejavnosti. Tudi tukaj bi bil skupni imenovalec zelo skup. Creel (2001) nam sicer ponudi sedem takih dejavnosti: razlaga, analiza, sinteza, opis, predvidevanje, predpisovanje in kritika (str. 53–68), ki se v primerjavi z drugimi poskusi izkažejo za arbitrarne. Overgaard idr. (2013) pa so v tem bolj previdni in si že vprašanje zastavijo kot, kaj je tisto, kar filozofijo naredi filozofsko. Njihov odgovor je še bolj skup: izvirnost in poglobljenost (str. 187).

Ko gre za problematizacijo, jo Tozzi sicer pojasni kot povezavo treh *sposobnosti*: spraševanja, odkrivanja in opredelitve problema (Tozzi, 2011). Podrobnejših razčlemb ne ponuja, pač pa nudi razlago in navaja primere oziroma ilustracije. Za razumevanje in učenje ponudi zgled iz zgodovine filozofije (npr. dvom v Descartesovih Meditacijah) (Tozzi, 2006). Za razliko od vidikov konceptualizacije in argumentacije ostaja vidik problematizacije v izdelavi metodologije za didaktiko filozofije in s tem za poučevanje zahtevnejši problem. Tozzijeva didaktična rešitev namreč predpostavlja učenje problematiziranja skozi zgled iz zgodovine filozofije (Platon, Decartes, Kant itd.), ki temelji na vpogledu, razumevanju in sposobnosti kreativnega prenosa, kar je eden od pomembnih sestavnih načinov učenja. Poleg te možnosti nas zanimajo tudi alternative, ki segajo v sam koncept didaktike filozofije in s tem način dela s študenti kot bodočimi učitelji filozofije.

Šimenc (2007) se temu problemu posveča tako, da ponudi konkretne primere vaj za ilustracijo posameznih treh elementov (procesov in razvijanje sposobnosti, ki se v tem procesu dogajajo). Tako nam za problematizacijo ponudi tri vaje (str. 31–32), katerih namen je (domnevamo) razumevanje tega “bistvenega” (str. 31) vidika filozofije kot dejavnosti. Predvidevamo lahko, da je namen teh vaj najprej preko uprimerjenega bistva dobiti vpogled, razumeti to bistvo. To razumevanje kot usvojitev pa je lahko podlaga za ustrezno sposobnost kot podlago delovanja. Primer tako nima zgolj vloge nečesa, kar se igra ob robu (kot je to pri Heglu – *spielt bei*), ampak ima skupaj s samim pojmom problematizacije tisto funkcijo posredovanja, ki bi jo sicer lahko imela razčlemba. Te vaje imajo lahko tudi obliko izkustvenega učenja, v katerih je namen vaj dosežen, če so te vaje aktivno eksperimentiranje, temelječe na refleksiji in konceptualizaciji. Vpogled v bistvo problematizacije, ki naj bi olajšal to dejavnost, omogoča učenje te sposobnosti. S tem je nakazan *proces učenja*.

Omenjene dileme didaktiko filozofije postavljajo pred pomemben izziv raziskovanja možnosti poučevanja in učenja filozofije. Zanimiv primer prinaša globalno razširjen koncept filozofije z otroki, katerega eden od pomembnejših pristopov predstavlja pristop Lipmana in njegovih naslednikov. Pri nastajanju metodologije poučevanja je imel opazno vlogo teoretski vpliv Johna Deweyja, ki je prinesel nekaj pomembne svežine. Tak pristop prinaša zanimive izzive tudi za razmislek o srednješolski didaktiki filozofije.

5. Lipmanov doprinos: prednosti in pasti

Glede na že omenjeno razlikovanje med načeli, metodologijo in tehnologijo lahko pri Lipmanovem pristopu kot *načelo* razpoznamo jasno zavzemanje za filozofijo kot dejavnost v smislu samostojnega mišljenja (Lipman, 1980, str. 53). Cilji so postavljeni glede na starost otrok in se nadgrajujejo postopno od prve do devete stopnje. Lipmana za didaktične nemene zanima taka metodologija, ki je razvita za potrebe vodenje filozofske diskusije v razredu. V podpoglavjih naniza posamezne elemente filozofskega mišljenja in vprašanja oziroma dejavnosti, ki bi lahko bila učitelju v pomoč za doseg te ciljev:

- ☐ izvajljanje pogledov ali mnenj,
- ☐ pomoč učencem pri izražanju: pojasnitev in preoblikovanje trditev,
- ☐ eksplikacija pogledov učencev,
- ☐ interpretacija,
- ☐ iskanje konsistentnosti,
- ☐ zahteva po definiranju,
- ☐ iskanje predpostavk,
- ☐ odkrivanje napak,
- ☐ zahteva po razlogih,
- ☐ povpraševanje učencev, kako vedo,
- ☐ iskanje in raziskovanje alternativ in
- ☐ usklajevanje diskusije (str. 102–128).

Znotraj te *metodologije* je zajeta tudi *tehnologija* (oziroma tehnike), kar pomeni ponujanje možnih vprašanj, ki jih lahko učitelj postavlja za olajševanje dialoga v diskusiji. Ta metodologija ima posebno funkcijo. Namenjena je učiteljem za lažje delo z učenci v smislu možnosti konceptualizacije procesa. To pomeni, da učitelju olajša prepoznavati, kaj se v procesu dogaja, mu temu ustrezno slediti in olajševati proces filozofske diskusije. Poudariti je treba, da ta metodologija ni namenjena niti standardom niti ocenjevanju. Niti Lipman niti njegovi nasledniki niso šli v smer atomističnih standardov, pač pa so se posvečali metodologiji učnega procesa, ki bi bila v pomoč učiteljem kot olajševalcem filozofskega dialoga. Maughn Gregory je tako po zgledu iz filozofije znanosti izdelal okvir za olajševanje filozofske diskusije (Gregory, 2007), ki skupaj z Lipmanovo metodologijo (Lipman, 1980, str. 102–128) prinaša študentom (in učiteljem) uporaben pripomoček za razumevanja strukture in procesa filozofske dejavnosti. Drugače povedano: gre za možnost, da imajo učitelji ali študentje vpogled v to, kaj se v procesu pravzaprav dogaja. Torej vpogled v strukturo celote filozofske diskusije in v to, kaj se dogaja v posameznem trenutku.

Toda Lipman (1998) naredi še naslednji korak naprej, ki predstavlja določeno mero tveganja. Ko pojasnjuje metodologijo svojega pristopa v filozofiji za otroke, začenja z mentalnimi dejanji kot elementarnimi enotami, ki so potem organizirane na molekularni ravni kot sposobnosti mišljenja v smislu filozofske obrti in slednjič

pride do vprašanja, kaj naj bi bila umetnost filozofiranja, pri čemer uporabi analogijo iz baleta z gibi kot nečim elementarnim:

Filozofsko vedênje (behaviour) prav tako vsebuje določene gibe, ki jih imenujemo mentalna dejanja: predpostavljjanje, nameravanje, razumevanje, spominjanje, asociiranje itn. – ki so tudi značilnosti samega mišljenja. Ti atomarni gibi so lahko potem organizirani molekularno v sposobnosti sklepanja, katerih primeri bi bili dedukcija, kategorizacija, ustvarjanje analogij, definiranje, posploševanje in navajanje primerov. Nobena od teh posamičnih sposobnosti ali njenih komponent ni specifično filozofska; filozofija se dogaja, ko te sposobnosti kompetentno uporabimo v reflektivnem raziskovanju. Lahko torej učimo sposobnosti v filozofski obrti; ali pa je mogoče učiti umetnost filozofiranja – bodisi v osnovni šoli ali na univerzi – to je že drugo vprašanje ... (Lipman, 1998, str. 5)

Lipman potem navede primer filozofije, ki se je dogajala v razredu z otroki, in filozofsko vrednost dialoga opiše z naslednjimi besedami:

V tem dialogu je čisto dorska preprostost in odkritost, hkrati pa je to hitrost gibanja, ki jemlje sapo (prav tam).

Ta korak je tvegan, ker gre v smer razčlenjevanja, ki nas spominja na behavioristično verzijo kompetenčnega pristopa: na razdelitev neke naloge na elementarne oziroma atomarne gibe v tayloristični maniri. Verjetno je to naključje, a zanimivo naključje, da avtor uporablja besedo “gib” s področja baleta, gib pa je hkrati element taylorističnega delovnega akta. Tako se lahko znova spomnimo tistih kritikov kompetenčnega pristopa, ki opozarjajo na njegove behavioristične cilje, ki “fragmentirajo učenje na ozko zasnovne kategorije obnašanja” (Tenant, 1988, str. 117).

Toda Lipman gre potem še korak dlje in v delu *Thinking in Education*, Lipman (2003) postopno uvaja posamične “intelektualne instrumente, kot so mentalna dejanja, veščine sklepanja, propozicijske naravnosti, uvajalna in nadaljevalna vprašanja in sodbe” (str. 156). Posebej zanimiv je poskus izdelave “matrice mentalnih dejavnosti” (str. 157) prve strani iz filozofske čitanke *Harijeva odkritja* (Lipman, 2003), kjer grafično pokaže na te posamezne “intelektualne instrumente”. To je le nekaj drobcev, katerih namen je nazorno pokazati, kako bi omenjena atomizacija lahko bila videti v filozofiji. Vendar je treba poudariti iskreno Lipmanovo namero, da učiteljem, ki se usposabljaajo za filozofijo z otroki, čim bolj približa metodologijo in seveda z njegovo težnjo, da utemelji svoj pristop.

Lipmanovi koraki nam pomagajo razumeti temeljne dileme aktualnih diskusij o kompetenčnem pristopu (več o tem sicer v Kotnik (2007b)). Taka atomizacija bi lahko bila *past* za potencialno behavioristično fragmentacijo učenja v obliki “kompetenc”. Lahko bi postala podlaga za standarde ali za kurikulum v poučevanju filozofije kot tudi v izobraževanju učiteljev filozofije. In vendar je treba posebej poudariti, da se v Lipmanovem inštitutu IAPC to ni zgodilo.

Razčlenjevanje ciljev torej ne more biti problematično, če se ga lotevamo z zavedanjem njegovih pasti in pod pogojem, da imamo ves čas v vidu načela, ki imajo

skupaj z metodologijo prednost pred tehnologijo. Zato je v izobraževanju učiteljev toliko bolj pomembna osredotočenost na širino študentskega znanja in poglobljenost razumevanja, da lahko njihovo delovanje v poučevanju izhaja iz razumevanja načel in ne zgolj iz naučenih tehnik. Naučene ali priučene tehnike ter podrobni napotki za ravnanje so začetnikom lahko videti lažji v prvih negotovih korakih (težje pa so jim lahko opora v zahtevnejših in nepredvidljivih situacijah). Razčlenbe učnih ciljev jim lahko postanejo tehnike in postanejo skušnjava, da se poučevanje osredotoči zgolj na to. K temu svoje prispevajo še institucionalne zahteve po razčlenitvi učnih ciljev kot seznamih kompetenc, ki služijo bolj administrativnim namenom po nadzoru kot pedagoškemu namenu (Hussey in Smith, 2002; Lock in Lorenz, 2007; Simons, 2007).

6. Razrešitev dileme in sklep

Iz analize bi lahko sklenili, da gre pri kompetencah v didaktiki filozofije v bistvu za sposobnosti, ki so podlaga filozofije kot dejavnosti. Iz tega je izšlo vprašanje, ali je z razčlenjevanjem mogoče zajeti naravo filozofije oziroma ali razčlenjevanje dijakom olajša učenje filozofije kot dejavnosti, ne da bi s fragmentacijo filozofska dejavnost postala trening tehnik. Kar je mogoče reči in s čimer ne moremo biti zadovoljni, je, da je to stvar razumevanja filozofije in meril. Če s tem nismo zadovoljni, ostane možnost, da drugače zastavimo vprašanja in sam način dela.

Možnost se kaže v približevanju obeh omenjenih polov na podlagi načel izkustvenega učenja. Z razlikovanjem med načeli, metodologijo in tehnologijo nam je razčlenjevanje učnih ciljev pri tem metodološko pomagalo, ki pa je ves čas podrejeno načelom. Študentje v svoji dejavnosti poučevanja poskušajo z refleksijo in konceptualizacijo procesa ugotavljati, kaj se v procesu sploh dogaja, kar jim omogoča, da se učijo delovanja iz načel namesto zgolj posnemanja priučenih tehnik. Pogoj za to je dobro poznavanje in razumevanje filozofske vsebine: poglobljenost in širina. Tako je mogoče tudi srečanje že omenjenih dveh pristopov k problematizaciji. Učimo se je iz študija velikih filozofov in hkrati iz lastne dejavnosti. To pomeni, da vemo, kaj filozof počne in na kakšen način, kar torej vključuje tudi metafilozofski vidik. Ko poskušamo konceptualizirati njegovo filozofsko dejavnost, nam je to lahko v pomoč tudi pri konceptualizaciji svoje filozofske dejavnosti. Na tak način lahko učitelj sledi tudi procesu filozofske dejavnosti pri delu z dijaki (več o tem v Kotnik, 2007a).

Če vse to upoštevamo, je razumljivo, da si pri delu z dijaki s pojmom kompetenc, ki ga uvajajo "posodobitve" učnih načrtov, ne moremo pomagati. Kompetence, ki se v kurikulumu uvajajo kot direktiva, so kot nejasen in kontaminiran pojem odveč. Ne vemo, ali je namen dodajanje funkcionalnega znanja, spreminjanje zasnove kurikula ali pa zgolj zadostitev političnim zahtevam.

Rudi Kotnik, Ph.D.

Competencies and didactics of philosophy

The paper tries to clarify the notion of competence in relation to teaching philosophy. On the one hand, we have competencies as part of curricula, based on the transition from the content-driven to the objectives-driven curriculum. This concept of competence is problematic: it is contaminated, it is unclear and it has many meanings. The actual Slovene philosophy syllabus is already objectives-driven and there is no need for this concept, since the already existing concepts are appropriate enough. On the other hand, there have been conceptions of philosophy teaching since the 1980s which contain the concept of competence in different meanings. This paper, therefore, tries to clarify these meanings, the dilemmas which follow, and implications for philosophy teaching. The key issue is the articulation of learning outcomes, which is a common point of recent trends in the competence-based approach. The fragmentation of learning outcomes has become problematic. However, the articulation of learning outcomes can take on a useful role as long as it maintains a holistic attitude and follows principles rather than particular techniques suggested by fragmented competencies. From this perspective, these notions of competence are redundant as well, since they refer to the qualities of doing philosophy which are articulated to a greater or lesser extent and we already have appropriate expressions for them.

The central issue of this paper is, therefore, twofold: Firstly, it attempts to analyse the concept of competence in the context of philosophy teaching from two perspectives in order to avoid its uncritical acceptance. Secondly, in both cases, the common ground for using the concept of competence is the issue of the articulation of learning outcomes. The dilemma centres on how we can articulate learning outcomes, thereby becoming the focus of the analysis and implying further questions.

Conceptions of teaching philosophy in pre-university courses can basically be reduced to two approaches. One is focused more on the knowledge and understanding of the authors and problems, which means that the emphasis is on the content of philosophy. The other is teaching philosophy as an activity, known also as “doing philosophy”, which is separately focused on its process and content. The problem of “doing philosophy” is how to articulate learning objectives to help students if they encounter difficulties. The French author M. Tozzi talks about three processes in which philosophy happens: problematisation (questioning), conceptualisation and argumentation, which to a certain extent present a methodology. These activities develop appropriate abilities, or we could also say that these abilities are the basis for the activities, i.e. for doing philosophy as a principle. Tozzi understands philosophy as a holistic unity of them. When he talks about problematisation, for example, he defines it as a questioning, becoming aware of the problem and defining it. In general, he does not want to give any more articulation in order to keep holistic unity and avoid articulating objectives as techniques. He suggests

that students can learn (acquire) these three abilities (which he calls competencies) by studying great philosophers.

The issue is whether we can help students with more articulated objectives, while at the same time preserving holistic unity. The paper tries to formulate a solution of the dilemma by including the contribution of philosophy for children (developed by Lipman and his colleagues) with its special attention to the process of doing philosophy as independent thinking. This is the principle which leads towards the elaboration of methodology and to a certain extent techniques which follow only from the specific context. The methodology consists of articulated cognitive skills which can be understood as learning objectives as well. However, their purpose is not to serve curricular needs or assessment, but to help teachers in their work with children or students. Lipman introduces, step by step, particular intellectual instruments, such as mental acts, reasoning skills, propositional attitudes, initial and follow-up questions, and judgements. Teachers are focused on the process of developing particular philosophical skills guiding a philosophical discussion. They foster philosophical dialogue by paying attention to the process of questioning, defining, conceptual analysis, argumentation, searching of assumptions and implications etc. This methodology helps teachers or student teachers follow the process and recognise what is happening in the process. This offers a possibility for the conceptualisation of the process and for the choice of intervening among different options. Articulated learning objectives can be very helpful for student teachers and students, if used appropriately. They are a common point of reference of examiners, students and teachers. We can hypothesise that the lack of articulated learning objectives can be one of the reasons for the catastrophic results of the dissertation in France, where the average score is only 8 of 20.

The solution emerges by approaching the two poles. Teaching philosophy in the secondary education system, especially in case of preparation for external examination like baccalaureate, A-levels, "matura" etc. can pay attention to the process which means metaphilosophical accompaniment of students in their study of philosophical texts of great philosophers in order to follow their philosophical process. It can also include metaphilosophical accompaniment of students in their own philosophical activity when they are doing philosophy in a philosophical discussion. This means following their philosophical process and helping them become aware of their philosophical activity while they are doing it or being encouraged to do it. It is worth emphasising that this solution requires a move of the issue from the theoretical and curricular level towards the practice of philosophy teaching.

We can articulate learning objectives without the danger that they become mere techniques, if we follow principles and methodology at the same time. Students can learn how to use or apply principles and not just to copy techniques. It is a combination of traditional and experiential learning. Students can benefit from their study of philosophical texts by reflecting on what a philosopher is doing in the text and how he is doing his process of doing philosophy. In the same way, they can reflect upon their own process:

reflect on it and conceptualise it. The new quality emerges by merging qualities of both approaches and by approaching the polarities.

In this way, we move towards the suggestion of Hyland regarding the solution of the problem which failed by adopting the competence-based approach. He proposed the classical values of knowledge and understanding, combined with contributions of experiential learning.

LITERATURA

1. Creel, R.E. (2001). *Introduction to Critical Reflection and Rational Dialogue*. Oxford: Blackwell.
2. Filozofija (2012). *Filozofija: predmetni izpitni katalog za splošno maturo*, Ljubljana: Državni izpitni center.
3. Gregory, M. (2007). A Framework for Facilitating Classroom Dialogue. *Teaching Philosophy*, 30, št. 1, str. 59–84.
4. Henke, R.W. (2011). Dialektika kot didaktično načelo – elementi sodobne didaktike filozofije z naslonitvijo na Kanta in Hegla. *FNM*, 18, Št. 1/2, str. 24–30. Ljubljana: Državni izpitni center. dobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: http://henke.brainedia.de/Publikationen/Dialektik_als_didaktisches_Prinzip/.
5. Hussey, T., Smith, P. (2002). The Trouble with Learning Outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3, št. 3, str. 220–233. London: Sage. Pridobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: <http://alh.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/3/220>.
6. Hussey, T., Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13, št. 1, str. 107–115.
7. Hyland, T. (1993). Competence, Knowledge and Education. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 27, št. 1, str. 57–68.
8. Kerka, S. (1998). *Competency-Based Education and Training*. Education Resources Information Center. Pridobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED415430&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED415430.
9. Kotnik, R. (2006a). Predpostavke kompetenčnega pristopa. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, št. 1, str. 12–19.
10. Kotnik, R. (2006b). A new educational paradigm?: assumptions and implications. *Prospero (Norwich)*, 12, št. 1, str. 14–23.
11. Kotnik, R. (2006c). Editorial. *Prospero (Norwich)*, 12, št. 1, str. 3–5.
12. Kotnik, R. (2006d). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 4, str. 82–99.
13. Kotnik, R. (2006e). Bolonjski proces in njegove implikacije: nujnost holističnega pojma kompetentnosti. *Pedagoška obzorja*, 21, št. 1, str. 118–125.
14. Kotnik, R. (2007a). Philosophy and process psychology in working with student teachers handling philosophy with children. *Prospero (Norwich)*, 13, št. 2, str. 47–53.
15. Kotnik, R. (2007a). Novi izzivi za izobraževanje učiteljev. V: A. Vovk Korže in N. Vihar (ur.). *Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji*. Maribor: Filozofska fakulteta, str. 44–51.
16. Kotnik, (2007b). Bolonjska prenova in filozofija. *Analiza (Ljubljana)*, 11, št. 3, str. 5–16.
17. Kotnik, R. (2009) Teaching The Elements of Philosophical Thinking. *Croatian Journal of Philosophy*, 9, št. 26, str. 233–241.
18. Kotnik, R. (2011) Problemi uvajanja učnocijnega kurikula: predpostavke in implikacije. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 52–67.
19. Lipman, M. et al. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

20. Lipman, M. (1988). *Elfie*, Book one. Upper Montclair: IAPC
21. Lipman, M. (1998). On Children's Philosophical Style. *Thinking*, 14, št. 2, str. 2–7.
22. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, Cambridge University Press
23. Lock, G., Lorenz, C. (2007). Revisiting the University Front. *Studies in Philosophy and Education*, 26, str. 405–418.
24. Martens (1985). "Didaktik der Philosophie". V: Martens, E., in Schnadelbach, H. *Philosophie, Ein Grundkurs*, Rowohlt: Reinbek, str. 546–578.
25. Overgaard, S. et al. (2013). *An Introduction to Metaphilosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Pfister, J. (2010). *Fachdidaktik Philosophie*. Bern: Haupt Verlag. Glej tudi prevod poglavja: Pfister, J. (2011) *Didaktika filozofije*. FNM, 18, št. 2, str. 6–19.
27. Simons, M., Haverhals, B., Biesta, G. (2007). "Introduction: The University Revisited". *Studies in Philosophy and Education*, 26, št. 5, str. 395–404.
28. Šimenc, M. (2007). *Didaktika filozofije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo.
29. Tennant, M. (1988). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.
30. Tozzi, M. (2006). Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser? Intervention de Michel Tozzi, aux Journées d'études de l'Acireph (26-28/10/06 – ENESAD Dijon). Pridobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: <http://www.philotozzi.com/2006/10/enseigner-la-problmatisation-ou-plutt-apprendre-problmatiser/>.
31. Tozzi, M. (2008). "Compétences et discussions à visée philosophique", Université Montpellier 3, sept. 2007. Pridobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: <http://www.philotozzi.com/2008/01/de-la-question-des-compences-en-philosophie/>.
32. Tozzi, M. (2011). Une approche par compétences en philosophie? Pridobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-compences-en-philosophie/>.
33. Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33, št. 1, str. 75–88.
34. Wilson, J. (1963). *Thinking with Concepts*. Cambridge: Cambridge University Press.
35. Winch, C. (ur.) (2010). *Teaching thinking skills*/Stephen Johnson and Harvey Siegel. London: Continuum.

Dr. Rudi Kotnik (1953), izredni profesor za didaktiko filozofije na oddelku za filozofijo Filozofske fakultete v Mariboru.

Naslov: Studenca 4, 1241 Kamnik, Slovenija; Telefon: (+386) 01 831 72 27

E-mail: rudi.kotnik@gmail.com

Mag. Manica Danko, dr. Maja Klun

Povezovanje stroke in angleškega jezika v visokem šolstvu

Znanstveni članek

UDK 811.111:378

KLJUČNE BESEDE: angleški strokovni jezik, medpredmetno povezovanje, visoko šolstvo, javna uprava

POVZETEK – Angleški strokovni jezik (posebno v visokem šolstvu) je del učnega procesa za različne namene, vsebine in življenjske situacije. Tesno povezovanje angleškega strokovnega jezika z vsebino študija pomeni poleg krepitev statusa jezika v visokošolskem študijskem procesu tudi pridobivanje kakovostnih strokovnih znanj v tujem jeziku. Namen prispevka je predstaviti pomen angleškega strokovnega jezika v povezavi s strokovnimi predmeti v visokošolskem izobraževanju ter rezultate raziskave o zaznavanju pomembnosti znanja angleškega strokovnega jezika in medpredmetnega povezovanja s strani študentov, pedagogov in diplomantov javne uprave. Rezultati kažejo, da diplomanti in študenti statistično značilno različno vrednotijo pomembnost šestih aktivnosti, povezanih z angleškim jezikom, od ponujenih desetih. Diplomanti tako na primer dajejo večji poudarek branju strokovnih člankov in komunikaciji, obe skupini pa se ne razlikujeta pri vrednotenju oblikovanja glosarjev, pisanju seminarskih nalog in prevodov. Odgovori se statistično ne razlikujejo med študenti in pedagogi, se pa mnenja o vseh šestih trditvah glede medpredmetnega povezovanja med študenti in pedagogi razlikujejo.

Scientific paper

UDC 811.111:378

KEYWORDS: English for specific purposes (ESP), collaboration, higher education, public administration

ABSTRACT – English for specific purposes (ESP), especially in tertiary education, is taught for various purposes, contexts and different real-life situations. Collaboration between the ESP practitioners and subject area (content) at the tertiary level leads to the promotion of better quality of knowledge thought in a foreign language, especially English. The aim of this paper is to present the role of ESP in connection with the content in higher education, and the research results of a survey about the importance of ESP for students, teachers and graduates of public administration programmes. The research investigated the attitudes and perceptions of the integration between ESP and content course among all three mentioned groups. We found out that the graduates and current students show statistically different attitude towards the importance of six out of ten selected activities in English. They put greater emphasis on reading professional articles and communication. Both groups did not differ in activities connected with preparing glossaries, seminar papers and translation activities. The answers are not statistically different between teachers and students. Nevertheless, the opinions of both groups differ significantly when they evaluate collaboration between ESP and content courses.

1. Uvod

Evropa je v zadnjih desetletjih doživela dramatične spremembe v visokem šolstvu, v katerem je učenje tujih jezikov, posebno angleškega, postalo še posebej pomembno. Sposobnost komunikacije v različnih jezikih omogoča čezmejno sporazumevanje, mobilnost in ustvarjalnost, kar pa je mogoče doseči s promocijo učenja in poučevanja

tujih jezikov v osnovnem, srednjem in visokem šolstvu. Angleški jezik je dosegel status globalnega jezika sporazumevanja (*lingua franca*), ki omogoča sporazumevanje v znanosti in tehnologiji ter poslovanju in je postal jezik akademskega življenja v Evropi (Crystal, 2000). V večkulturnem in večjezičnem sodobnem evropskem visokošolskem prostoru študenti nujno potrebujejo dobro znanje vsaj dveh tujih jezikov. Kvalitetnega strokovnega znanja, dobrih sporazumevalnih zmožnosti in kritičnega mišljenja v visokem šolstvu ni mogoče doseči brez dobrega znanja angleškega jezika, saj se čedalje več študijskih programov izvaja v angleškem jeziku in je velik del predpisane strokovne literature prav tako napisan v angleškem jeziku. Tako zastavljenega študija pa brez dobrega znanja strokovnega jezika ni mogoče uspešno opraviti in kvalitetnega strokovnega znanja brez tujejezikovne zmožnosti ni mogoče posredovati, pridobiti ali preveriti. Le dobra podkovanost v angleškem strokovnem jeziku tak prenos strokovnega znanja tudi omogoča, zato je učenje in poučevanje angleškega strokovnega jezika (v nadaljevanju ASJ) v visokem šolstvu povezano s prepoznavanjem dodane vrednosti takega učenja tako visokošolskih učiteljev kot študentov.

Žal pa je bilo v slovenskem prostoru opaziti pri načrtovanju študijskih obveznosti v bolonjski prenovi študijskih programov trend, v katerem se je ASJ dodelil manjši delež kot strokovnim predmetom (Jakoš, 2007; Svetlin Gvardjančič, 2008; Djurić in drugi, 2008), prav tako je prišlo do upadanja števila ur ASJ po uveljavitvi prenovljenih bolonjskih študijskih programov drugod po Evropi. Nancy declaration (Deklaracija iz Nancyja) (2006) že navaja celo popolno opustitev tujih jezikov na univerzah na prvi stopnji v času bolonjske reforme, podobno kažejo raziskave nekaterih tujih avtorjev (Mackiewicz, 2003 ali Fortanet-Gomez in Raisanen, 2008). Slednja tudi opažata zmanjšanje ur ASJ v korist strokovnim predmetom. Eden izmed razlogov je prav gotovo status učiteljev ASJ, ki na akademski lestvici zasedajo nižje položaje, zato niso prisotni pri načrtovanju študijskih programov in imajo tudi malo priložnosti za napredovanje (Klapper, 2006).

Pri učiteljih ASJ je opaziti tudi izoliranost od drugih strokovnih učiteljev, kar postavlja ASJ v svojevrsten položaj, pri čemer bi kombinacija ASJ in strokovnih predmetov lahko vzpostavila skladno delovno okolje z jasno opredeljenimi "skupnimi in posamičnimi" vlogami obeh učiteljev za premostitev tega problema (Hutchinson in Waters, 1987). Raziskave tudi poudarjajo, da mora biti tudi učitelj ASJ dober poznavalec stroke, da lahko enakovredno sodeluje v tem sodelovalnem procesu, saj se ponekod ASJ že povezuje s stroko v enoten predmet s skupno vsebino, kot to zastavlja novejši trend v izobraževanju CLIL (Content and language integrated learning). Teno povezovanje ASJ z vsebino študija oziroma stroko pomeni poleg krepitev statusa jezika v visokošolskem študijskem procesu tudi ustvarjanje kakovostnih strokovnih znanj, pridobljenih v tujem jeziku.

Postavlja se vprašanje, ali učitelji strokovnih predmetov na nejezikovnih fakultetah vidijo možnost in pomen sodelovanja z učitelji ASJ kot obliko širjenja strokovnega in jezikovnega znanja. Cilj pričujoče raziskave je bilo ugotoviti, ali se mnenja o pomembnosti povezovanja med učitelji ASJ in stroke razlikujejo med visokošolskimi

učitelji, študenti in diplomanti. Raziskava je bila opravljena v okviru vseh programov uprave na Fakulteti za upravo (FU) Univerze v Ljubljani. V okviru raziskave smo preučevali tudi pomembnost znanja tujega jezika za področje uprave in razvoj kompetenc študentov. Namen prispevka je tako prikazati, kako različne raziskave poudarjajo pomen ASJ v visokošolskem izobraževalnem procesu ter empirično preveriti, kako povezanost med znanjem tujega jezika in strokovnih predmetov v visokošolskem procesu ocenjujejo pedagogi, študenti in diplomanti. Prispevek je strukturiran tako, da uvodu sledi pregled relevantne literature s področja ASJ in raziskav o povezovanju strokovnih predmetov in ASJ. Sledi predstavitev metodologije empirične preverbe in rezultati.

2. Angleški strokovni jezik v povezavi z vsebino strokovnih predmetov

Različne študije kažejo, da so problemi pri poučevanja angleškega strokovnega jezika (ASJ) v visokem šolstvu na nejezikovnih študijskih programih večplastni: študenti, še posebej v prvem letniku, v učenju jezika ne prepoznajo dodane vrednosti (Robinson, 1980), strokovni učitelji in učitelji ASJ ne sodelujejo zaradi pomanjkljivega osebnega in strokovnega povezovanja, pri načrtovanju študijskih obveznosti se ASJ dodeli manjši delež kot strokovnim predmetom (McDonough, 1984) ali je celo opaziti trend upadanja števila ur ASJ v Evropi po uveljavitvi prenovljenih bolonjskih študijskih programov (Mackiewicz, 2003). Vse to odpira nova vprašanja, saj različne raziskave dokazujejo, da je znanje tujega strokovnega jezika pomembno za ustrezno akademsko znanje. Crandall (1994) trdi, da študenti v procesu študija ne morejo pridobiti ustreznega akademskega znanja, če nimajo dobrega znanja jezika, v katerem poteka študijski proces (pridobivanje znanja in razpravljanje o njem, pisanje in branje ter preverjanje/ocenjevanje) ter ponuja različne modele za povezovanje učenja in poučevanja jezika in strokovnih vsebin. Poleg tega Wolff (2003) trdi, da so pomembnost, motivacija in vključenost tiste gonilne sile, ki sprožijo razumevanje in večjo učinkovitost pri učenju jezika v povezavi s strokovnimi vsebinami. Dodaja še, da se študenti učijo jezika in vsebin bolj uspešno, ker je le-ta vključen v preučevanje vsebin.

Različni avtorji so v različnih obdobjih izražali svoja stališča do učenja ASJ v povezavo s strokovnimi vsebinami. Že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja je Robinson (1980) trdila, da študenti ne prepoznajo pouka ASJ kot dodane vrednosti v procesu pridobivanja strokovnega znanja. Tudi McDonough (1984) priznava, da je premalo osebnega in profesionalnega stika med učitelji ASJ in učitelji strokovnih predmetov, kar se kaže v odsotnosti sodelovanja in povezovanja. Podobne pomanjkljivosti, ki ovirajo delo pri ASJ, vidita tudi Hutchinson in Waters (1987), in sicer pomanjkanje prednosti pri načrtovanju urnika, pomanjkanje stikov s strokovnimi učitelji, nižji akademski status učiteljev ASJ, izoliranost od drugih učiteljev angleškega jezika in pomanjkanje spoštovanja študentov do jezikovnega predmeta. McDonough (1984) poudarja, da je tak prepad zaznati tudi pri učiteljih ASJ, ker študenti in učitelji

strokovnih predmetov priznavajo ASJ "kot drugoten, manj pomemben predmet nasproti strokovnim predmetom".

Čeprav se te trditve nanašajo na situacijo v preteklosti, je danes še mogoče zaslediti pomanjkanje povezovanja med ASJ in stroko tudi v slovenskem visokem šolstvu. Prav zaradi tega se učitelji ASJ trudijo povezati jezik s stroko v obliki medpredmetnega povezovanja in osmisliti pridobivanje strokovnega znanja s pomočjo ASJ. Kombinacija ASJ in strokovnjakov študijskega področja lahko ustvari harmonično delovno okolje z jasnimi smernicami o "skupnih in posamičnih vlogah in nalogah" za premostitev takih prepadov (Hutchinson in Waters, 1987). Avtorja sta prepričana, da predstavniki stroke lahko pomagajo učiteljem ASJ prepoznati ciljne situacije študentov in hkrati spoznati jezikovne probleme svojih študentov. Njuno mnenje je, da so strokovne vsebine pri pouku ASJ smiselne, saj seznanijo študente z njihovo ciljno strokovno situacijo.

Dudley-Evans in St. John (1998) poudarjata pomen sodelovanja in povezovanja med strokovnjaki in učitelji ASJ ter predlagata, da:

- se pri jezikovnem pouku obravnavajo angleška strokovna besedila, ki jih izbere strokovni učitelj,
- učitelj ASJ vnaprej jezikovno pripravi študente na izvedbo strokovnega predavanja v angleškem jeziku,
- strokovni učitelj sodeluje pri pripravi ASJ gradiv za delo v predavalnici,
- je timsko poučevanje (team-teaching) najbolj popolna oblika sodelovanja obeh učiteljev.

Oblike sodelovanja, ki jih Dudley-Evans in St. John (1998) predlagata, so povezovanje (cooperation), sodelovanje (collaboration) in poučevanje dveh ali več učiteljev v isti skupini študentov (team-teaching). Povezovanje s stroko je prva in nepogrešljiva faza dela učitelja ASJ, saj mu pomaga premostiti zadrege učitelja splošnega angleškega jezika, ki vstopa v svet strokovnega jezika, za katero jezik poučuje. Ena izmed nevarnosti je, da se v pomanjkanju znanja o potrebah študentov in nepoznavanja stroke zateče k poučevanju splošnega jezika, v glavnem slovnice. Učitelj ASJ mora spoznati učne načrte strokovnih predmetov študijskega programa, v katerem poučuje ASJ in si pridobiti vsaj minimalno poznavanje stroke. Pri načrtovanju ASJ je tako povezovanje s strokovnimi učitelji nepogrešljivo in koristno. Najboljši način je neformalno povezovanje med sodelavci, ki lahko preraste v trajno sodelovanje pri pedagoškem delu. Navedena avtorja predlagata sodelovanje med strokovnimi učitelji in učiteljem ASJ pri pouku jezika, kjer se študenti pripravljajo na strokovno predavanje/predstavitve v angleškem jeziku ali pa delo z gradivom v angleškem jeziku, ki ga pripravi strokovni učitelj z namenom širjenja strokovnega znanja. Študentom, ki so vključeni v take učne procese v angleškem jeziku, se pri preverjanju strokovnega znanja pridobljeno znanje v angleškem jeziku ovrednoti pri strokovnem predmetu in jezikovnem predmetu. Avtorja sta prepričana, da tak način dela poveča motivacijo študentov pri obeh predmetih.

Povezovanje vsebine in ASJ se lahko izvede tudi v obliki t.i. sodelovalnega učenja (collaborative learning, Smith in MacGregor, 1992), ki vključuje različne oblike izobraževalne pristope (npr. skupina študentov ali študenti in učitelji skupaj sodelujejo pri pridobivanju znanja), v kateri imajo študenti aktivno vlogo pri pridobivanju znanja. Metoda pomeni odmik od tradicionalne metode, ki je osredinjena na delo učitelja. Strokovni učitelji in učitelji ASJ so bolj posredniki znanja študentom in strokovnjaki – kreatorji situacij, v katerih študenti aktivno pridobivajo najkvalitetnejše znanje. Sodelovanje in pridobivanje znanja v skupinah prinaša številne prednosti. Učenje postane aktivni proces obstoječega strokovnega znanja in novih spoznanj v kontekstu, ki postane predmet preučevanja. Proces ne vodi učitelj, ustvari lahko situacijo, v kateri se oblikujejo problemi in vprašanja, kako rešiti določeni problem v ustvarjalnem procesu. Skupine so lahko različne: študenti različnih interesov, izkušenj, ambicij in stilov učenja. Učenje postane skupinska interakcija, v katerih se med pogovorom o temi razvijajo medosebne kompetence strokovnega sodelovanja v angleškem jeziku. V procesu študenti postanejo enakovredni partnerji z različnimi vlogami pri delu v skupini. Taka oblika sodelovalnega učenja je zelo primerna za seminarske oblike dela v tujem jeziku s tujimi in domačimi študenti in so izvrstna priprava študentov na mednarodno študijsko izmenjavo, na primer Erasmus, kjer je znanje tujega jezika nepogrešljivo.

Sodelovanje med učitelji ASJ in strokovni učitelji v visokem šolstvu je uspešno, ko je strokovnjak za jezik vpet v zahteve in cilje strokovnjaka stroke glede na predmet obravnave in sodeluje s študenti pri oblikovanju njihovega načina razmišljanja in strokovnega delovanja (Jones, 2011). Avtor trdi, da je v visokem šolstvu lahko v vseh disciplinah prispevek strokovnih učiteljev velik, če so le-ti vpeti v vsebine in doseganje ciljev vseh predmetov.

Kadar izvajamo sodelovanje obeh učiteljev, morajo biti cilji medpredmetnega sodelovanja jasno opredeljeni pred začetkom aktivnosti pri obeh predmetih (jezikovno in strokovno znanje), prav tako morajo biti vnaprej znane oblike sodelovanja (količina dela študentov pri predmetih, sodelovanje med učiteljema in študenti, sodelovanje pri urah...) ter vrednotenje dela in ocenjevanje (standardi predstavitve dela in izdelave strokovnega dvojezičnega glosarja, kriteriji ocenjevanja vsebine in jezika predstavitve itd.) in dogovorjeni delež skupne ocene pri vsakem od obeh predmetov (v % ali drugače izraženih deležih). Končni namen takega sodelovanja je, da študent poveže svoje pridobljeno strokovno znanje s strokovnim jezikom in v predstavitvi strokovne teme v angleškem jeziku (v prisotnosti obeh učiteljev in kolegov študentov) opravi svoje delne študijske obveznosti pri obeh predmetih hkrati in se tako usposobi za situacije v svojem bodočem mednarodnem delovnem okolju. Vsa ta dognanja so bila izhodišče za povezovanje in sodelovanje med obveznim predmetom in izbirnim predmetom *angleški poslovni jezik* v 2. letniku univerzitetnega študijskega programa Uprava na Fakulteti za upravo Univerze v Ljubljani. Po dveh letih izvajanja medpredmetne povezave v obliki zaključne skupinske predstavitve študentov na strokovno temo v angleškem jeziku smo skušali raziskati, kakšna so stališča deležnikov v visokošolskem študijskem procesu do sodelovanja med strokovnimi učitelji in učitelji ASJ.

3. Metodologija

V okviru raziskave je bila uporabljena metoda spraševanja z vprašalnikom oziroma anketo, s katero smo želeli preveriti odnos študentov, diplomantov in pedagogov o pomembnosti medpredmetnega povezovanja in poznavanja oziroma znanja tujega jezika. Za pridobivanje podatkov so bili uporabljeni trije deloma različni vprašalniki za vsako populacijo posebej. Zaradi lažje statistične obdelave podatkov je bila večina vprašanj zaprtega tipa z vnaprej ponujenimi odgovori, nekaj pa tudi odprtih vprašanj, ki pa v statistični obdelavi niso zajeti, ker so bili večinoma informativne narave ali pa usmerjeni k podajanju predlogov. Vprašalnika za študente in diplomante zajemata 16 vprašanj z več trditvami, pri čemer vprašani izrazi stopnjo strinjanja ali nestrinjanja v zvezi z obravnavano zadevo na štiristopenjski lestvici, nekatera vprašanja ponujajo možne odgovore kot izbiro (npr. predmeta, odstotka) in so ovrednotena samo s tem, ali je anketirani ponujen odgovor izbral ali ne. Pri pedagogih sta bili postavljeni dve dodatni vprašanji, ki pa se nanašata predvsem na podatke o anketiranem (katedra, naziv). Evalvirana je bila torej večinoma percepcija anketiranih, saj so ti pri vprašanjih podajali zgolj ocene trditev ali izbirali možne odgovore.

Anketiranje je potekalo od novembra 2011 do konca februarja 2012. Pedagogi so bili k izpolnjevanju ankete pozvani preko elektronske pošte, študenti preko obvestil za študente in fakultetne spletne strani, medtem ko so bili diplomanti pozvani preko baze alumni kluba FU. S tem smo želeli v vzorec vključiti celotno populacijo. Izpolnjenih je bilo 30 anket pedagogov, v celoti pa jo je izpolnilo 14. Tako so nekatere analize opravljene na podlagi 30 odgovorov, druge na podlagi 14 odgovorov. Pokritje populacije je 88-odstotno pri 30 odgovorih. Anketo, namenjeno študentom, je izpolnilo 474 študentov, kar pomeni dobrih 21 odstotkov takratne populacije. Diplomanti so izpolnili 127 anket, v celoti pa je bilo izpolnjenih le 72 anket, kar predstavlja 12 odstotkov celotne populacije.

4. Rezultati in interpretacija

4.1. Značilnosti anketiranih skupin

Med analiziranimi anketami med pedagogi jih ima največ doktorat znanosti, večina jih ima naziv višjega predavatelja in prihaja s katedre za informatiko in organizacijo. Dobrih 34 odstotkov anketiranih se je učilo angleškega jezika več kot 10 let, 28 odstotkov pa med 4 in 8 let. Pri statistični analizi povezanosti med odgovori in demografskimi značilnostmi populacije ni bilo mogoče oceniti, da so odgovori različni glede na značilnosti anketirancev. To pomeni, da odgovori statistično značilno ne variirajo med različnimi anketiranci glede na izobrazbo, naziv ali katedro. Na splošno anketiranci menijo, da angleški jezik najmanj uporabljajo za predavanje in mentoriranje.

Med anketiranimi študenti jih 41,6 odstotka študira na univerzitetnem programu druge stopnje, sledijo študenti visokošolskega programa (32,5%) ter študenti druge stopnje (24,5%). Večina anketirancev je rednih študentov, in sicer 83,3 odstotka, ostali so izredni. Pri statistični analizi povezanosti med odgovori in demografskimi značilnostmi populacije se je izkazalo, da izredni študenti bolj pogosto zaznavajo pomembnost znanja tujega jezika, saj so izbrali več možnih odgovorov pri vprašanjih o uporabi angleškega jezika tako pri branju, govorjenju, poslušanju kot pisanju. Pri vprašanjih, povezanih s pomembnostjo znanja angleškega jezika, pa so izredni študenti statistično značilno bolje ocenili pomembnost znanja jezika za povzemanje tujih člankov in pripravo glosarjev kot redni študenti. Razlik glede na vrsto študija in željo po medpredmetnem povezovanju pa ni bilo med obema skupinama. Statistične razlike med vrsto programa in odgovori na vprašanja niso zaznane v večji meri. Študenti magistrskega študija statistično značilno dajejo večji pomen znanju jezika za pripravo magistrske naloge in pomembnosti znanja jezika za sporazumevanje s tujimi študenti. Največ študenti govorijo v angleškem jeziku takrat, ko se sporazumevajo s tujimi govorci, najmanj pa pri sodelovanju na konferencah.

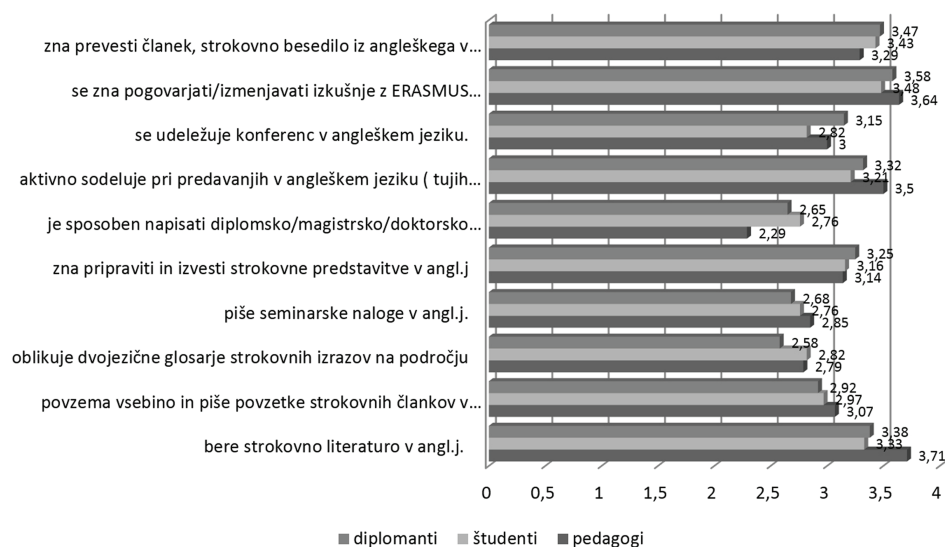
Največ diplomantov, ki so sodelovali v anketi, je končalo visokošolski program (55,9%), sledi magistrski program (25%). Večina diplomantov, ki so izpolnjevali anketo, je zaključila študij kot izredni študent (40%). Največ anketiranih diplomantov je zaposlenih v državni upravi (37,5%), sledijo diplomanti, ki so zaposleni v zasebnem sektorju (26,1%) in iz ostalega javnega sektorja (14,8%). Tisti, ki so označili "drugo", so večinoma nezaposleni ali pa nadaljujejo študij. Znanje angleškega jezika kot najbolj koristno ocenjujejo za prebiranje gradiv za članke oziroma seminarske naloge, najmanj pa bi bilo koristno za sodelovanje na konferencah in pogovorih s tujimi študenti.

4.2. Primerjava mnenj o pomembnosti znanja tujega jezika

Vse tri skupine anketirancev so podale ocene o pomembnosti znanja angleškega jezika za študente fakultete. Podajali so ocene od 1 do 4, pri čemer je ocena 1 pomenila, da "*sploh ni pomembno*", ocena 4 pa "*zelo pomembno*". Med pedagogi je najvišjo povprečno oceno prejela trditev, da naj bi študent potreboval angleški jezik predvsem za branje strokovne literature in za sodelovanje pri predavanjih v tujem jeziku. Večina ocen je pozitivnih, saj povprečje presega oceno 3. Najslabše je bilo ocenjeno oblikovanje glosarjev. Pri študentih je najvišjo povprečno oceno prejela trditev, da naj bi študent potreboval angleški jezik predvsem za sporazumevanje s tujimi študenti, na drugem mestu je ocena trditve, da jezik potrebujejo za prevajanje člankov. Z najslabšo oceno (2,76) sta bili ocenjeni dve trditvi, in sicer pisanje zaključnih del in seminarskih nalog. Najvišjo povprečno oceno pri diplomantih je prejela trditev, da naj bi študent potreboval angleški jezik predvsem za sporazumevanje s tujimi študenti, na drugem mestu je ocena trditve, da jezik potrebujejo za prevajanje člankov. Z najslabšo oceno (2,58) je bila ocenjena trditev o pripravi dvojezičnih glosarjev.

Iz spodnjega grafa je razvidno, da se ocene med skupinami razlikujejo, čeprav vse skupine relativno enako razvrščajo posamezne trditve. Največja razlikovanja ocen se pokažejo pri primerjavi odgovorov pedagogov in diplomantov.

Slika 1: Primerjava pomembnosti posameznih znanj tujega jezika med anketiranci



Za trditve, ki so bile enake v vseh skupinah anketirancev, smo izvedli tudi Mann-Whitneyjev test, s katerim smo želeli potrditi ali zavrniti hipotezo, da se odgovori statistično razlikujejo med dvema skupinama anketirancev. Iz tabele je razvidno, da se odgovori statistično razlikujejo med študenti in diplomanti pri šestih trditvah. Pri teh trditvah je opazno večje ali manjše strinjanje študentov. Odgovori se statistično ne razlikujejo med študenti in pedagogi, medtem ko se odgovori statistično razlikujejo med pedagogi in diplomanti pri dveh trditvah, in sicer pedagogi statistično značilno menijo, da je bolj pomembno, da študenti berejo strokovno literaturo, in manj pomembno od študentov trditev, da bi bili študenti sposobni napisati zaključno delo v angleškem jeziku.

Diplomanti so odgovarjali tudi na vprašanje, kako je znanje tujega jezika pomembno za njihovo delovno mesto. Iz tabele je razvidno, da večina meni, da je znanje "pomembno" (32,9%), sledi trditev "ni pomembno" (30,5%), nekoliko nižji odstotek (28%) pa, da je znanje na njihovem delovnem mestu "zelo pomembno". Odgovori na to vprašanje se statistično značilno ne razlikujejo glede na zaposlitev.

Tabela 1: Mann-Whitneyjevi testi

Trditev	Primerjava											
	študent – diplomant				študent – pedagog				diplomant – pedagog			
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. sig.	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. sig.	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. sig.
T 1	1777,5	4703,5	-12,559	0,000	1633,5	60629,5	-2,247	0,025	28,5	2954,5	-6,580	0,000
T 2	8749,5	65702,5	-3,978	0,000	2237,5	59190,5	-0,350	0,726	394,5	499,5	-1,405	0,160
T 3	11016	64644	-0,902	0,367	2281,5	2386,5	-0,022	0,982	472,0	577,0	-0,394	0,694
T 4	10793	13494	-1,688	0,091	2124,5	58740,5	-0,175	0,861	394,0	3095,0	-1,031	0,303
T 5	8658,5	11286,5	-4,167	0,000	2363,0	2468,0	-0,049	0,961	355,0	2983,0	-1,865	0,062
T 6	8246	62202	-4,219	0,000	1613,0	1718,0	-1,983	0,047	211,0	316,0	-3,645	0,000
T 7	8141	10769	-4,668	0,000	1827,0	58443,0	-1,539	0,124	261,0	2889,0	-2,971	0,003
T 8	7899,5	60874,5	-4,384	0,000	1863,5	54838,5	-0,758	0,449	378,5	469,5	-1,117	0,264
T 9	9862	12490	-2,683	0,007	1996,0	57941,0	-1,056	0,291	352,0	2980,0	-1,927	0,054
T 10	10031	68342	-2,189	0,029	2170,5	2275,5	-0,647	0,518	367,5	472,5	-1,656	0,098

Legenda: T 1 – bere strokovno literaturo v angleškem jeziku; T 2 – povzema vsebino in piše povzetke strokovnih člankov v angleškem jeziku; T 3 – oblikuje dvojezične glosarje strokovnih izrazov na področju; T 4 – piše seminarske naloge v angleškem jeziku; T 5 – zna pripraviti in izvesti strokovne predstavitve v angleškem jeziku; T 6 – je sposoben napisati diplomsko/magistrsko/doktorsko nalogo v angleškem jeziku; T 7 – aktivno sodeluje pri predavanjih v angleškem jeziku (tujih in domačih predavateljev na FU); T 8 – se udeležuje konferenc v angleškem jeziku; T 9 – se zna pogovarjati/izmenjavati izkušnje z ERASMUS študenti; T 10 – zna prevesti članek, strokovno besedilo iz angleščine v slovenski jezik in obratno.

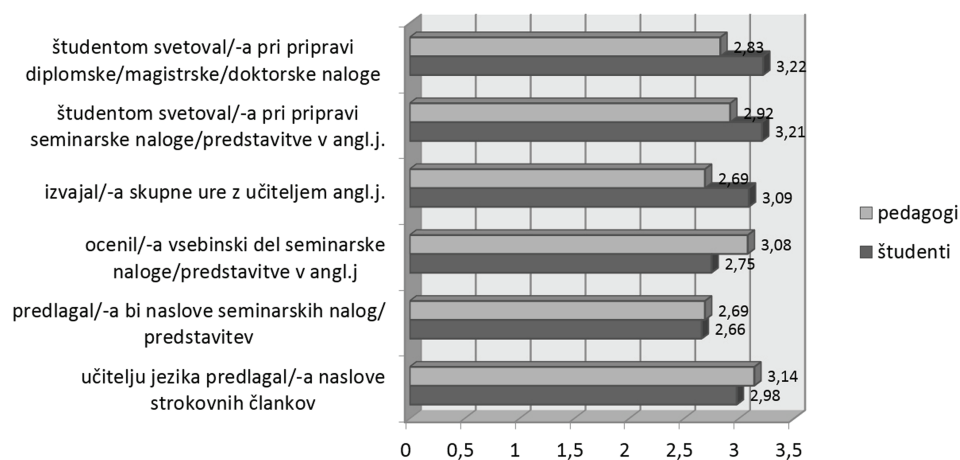
4.3. Pomembnost medpredmetnega povezovanja

Drugi sklop vprašanj, za katerega smo izvedli primerjavo, je o oblikah medpredmetnega povezovanja, kot ga ocenjujejo oziroma si ga želijo pedagogi in študenti. Diplomanti na to vprašanje niso odgovarjali. Najprej so pedagogi in študenti ocenjevali možne oblike sodelovanja med strokovnim predmetom in jezikom. Posamezne oblike sodelovanja so ocenjevali z ocenami med 1 in 4, pri čemer je ocena 1 pomenila, da si te oblike “*sploh ne želijo*”, medtem ko je ocena 4 pomenila “*močno željo po sodelovanju*”. S slike 2 je razvidno, da so si odgovori med seboj relativno različni pri večini trditev. Pri prvih treh trditvah so večjo željo izrazili pedagogi, pri zadnjih treh (na vrhu slike) pa ravno obratno.

Pri odgovorih pedagogov so povprečne ocene sicer blizu 3, vendar jo presegajo le pri treh oblikah. Sodelovanja si želijo pedagogi, torej najbolj pri konzultacijah za tuje študente ter pri predlaganju strokovnih člankov za branje pri tujem jeziku. Manj pa so

zaželeno skupne ure ali predlaganje seminarских nalog. Študenti pa si najbolj želijo sodelovanja pri svetovanju za pripravo zaključnih in seminarских nalog. Podobno kot pri pedagogih je manj zaželeno, da bi učitelj strokovnega predmeta predlagal naslove seminarских nalog.

Slika 2: Primerjava ocen oblik medpredmetnega povezovanja med študenti in pedagogi



Tudi za te trditve smo izvedli Mann-Whitneyjev test s katerim smo želeli potrditi ali zavrniti hipotezo, da se odgovori statistično razlikujejo med obema skupinama anketirancev. Test je pokazal, da se odgovori razlikujejo pri vseh trditvah. To pomeni, da pedagogi in študenti različno ocenjujejo vse trditve.

5. Sklep

Seidlhofer (2007) trdi, da obstajata dve vrsti motivacije za učenje jezika, t.i. utilitarna in idealistična. Prva poudarja pomen angleškega jezika v mednarodnem poslovnem sporazumevanju, izobraževanju, znanosti itd., druga pa mednarodno čezkulturno sporazumevanje, ki ga ta jezik omogoča. Avtorica tudi poudarja, da izobraževalni proces lahko te potrebe zadovolji le delno, saj se mora proces učenja nadaljevati tudi v procesu vseživljenjskega učenja. Tovrstno motivacijo za učenje angleškega jezika je dokazala tudi analiza potreb po učenju angleškega strokovnega jezika (ASJ) med slovenskimi študenti in diplomanti ter visokošolskimi učitelji Fakultete za upravo (Danko in drugi, 2009).

Rezultati raziskave kažejo na to, da je slovenski visokošolski prostor zaznava enake probleme kot tuji raziskovalci. Znanje ASJ se bolj zavedajo diplomanti, ki so že vključeni v delovni proces in so soočeni s prakso oziroma praktično uporabo jezika. Podobno pomembnost medpredmetnega povezovanja zaznavajo pedagogi. Ti skupini torej zaznavata pomembnost utilitarne motivacije za učenje jezika, medtem ko se populacija študentov nagiba k idealistični. Gre za podobno ugotovitev kot v omenjenih raziskavah na začetku prispevka, ki poudarjajo, da jezik študentje ne zaznavajo kot enakovreden strokovnim predmetom.

Pričujoča raziskava je sicer opravljena na populaciji samo na enem področju izobraževanja, vendar bi bili verjetno rezultati na drugih visokošolskih institucijah podobni. Podobne raziskave v celotnem visokošolskem okolju v Sloveniji bi pomenili ustrezen raziskovalni okvir za umestitev Slovenije v kritično razpravo na tem področju in za prispevek tujim raziskavam. Pričujoča raziskava je tako le začetek raziskav na tem področju, ki jih Slovenija potrebuje in naj bi spodbudila razpravo strokovnjakov različnih strok. Gre torej za prvi poskus, ki je lahko temelj za nadaljnja raziskovanja, premislek politiki na tem področju in za začetek resne razprave v visokošolskem prostoru.

Manica Danko, M.A., Maja Klun, Ph.D.

Collaboration between the profession and the english language in higher education

English for Specific Purposes (ESP), especially in tertiary education and its higher education institutions (HEIs), is taught for various purposes, contexts and different real-life situations. It is not a special English, but it is designed to meet learners' needs and is related in content to particular disciplines, occupations and activities, concentrated on language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, and is in contrast with General English. Prominent authors such as Hutchinson and Waters (1987) perceive ESP as an approach in language teaching and learning, and according to Dudley-Evans and St. John (1998), it is not necessarily related to a specific discipline, it makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves, and is centred on the language, skills, discourse and genres appropriate to these activities. Therefore, ESP teachers need to tailor their language instruction according to the needs of learners in specific contexts (educational, academic or occupational). The combination of ESP and subject specialists establishing a harmonious working environment, with clear guidelines about their "separate and joint roles and responsibilities" (Hutchinson and Waters, 1987, p. 164) can bridge the gap. They believe that a subject specialist can help the ESP teacher in learning about the learners' target situation, and the subject teacher can thus learn about the language problems that students have. The

authors support the idea that subject-specific materials in ESP class seem relevant, as they familiarise students with their target situation.

In Slovenia, there are no guiding policies, neither at the national nor at any institutional level, for ESP courses in tertiary education that would include principles of syllabus design, cooperation with subject teachers, assessment standards according to, for example, the Common European Framework of Reference (CEFR) standards or methods and approaches to support ESP practitioners.

Therefore, the ESP course development and the methods used in language teaching are left to ESP practitioners' efforts and the benevolence and cooperation of HEIs and its teaching staff. The main purpose of our research, carried out at the Faculty of Administration, the University of Ljubljana, was that the ESP should be part of tertiary education also in the field of public administration. A small-scale study (Danko, 2008) already revealed an increasing interest and readiness on the part of core subject teachers at the programme of public administration to collaborate with ESP teachers. Although the faculty is a small-size HEI with around 50 teaching staff, the positive experience of a three-year collaboration between the English course and a content course in the field of public finance led the authors of this paper to set up a more detailed survey among the stakeholders in the study process: among students and graduates, to investigate the importance of the ESP and the knowledge of English, the expectations and attitudes of cooperation between subjects/courses in the study process.

Considering different research methods, the authors opted for a quantitative method, which, in their opinion, provides unbiased, controlled and manageable data for this kind of research. The data for this study was collected in a questionnaire with the aim of investigating the socio-economic background attitudes and perceptions of students, graduates and pedagogical staff about the cooperation between study subjects and ESP, and the importance of English as a tool for constructing knowledge in the study process. The questions were designed as open-ended questions of more informative nature (general data about respondents) and as lists (a selection of items/suggestions to be chosen). The set of 16 questions about the attitudes and expectations related to ESP and possible cooperation with subjects were designed as close-ended questions in order to get comparable answers in the analysis. The data were collected from November 2012 to the end of February 2012. Thirty questionnaires were collected from the Faculty's teaching staff and fourteen of them were completed. Therefore, some of the analyses were carried out based on either thirty or fourteen questionnaires. Thirty questionnaires comprise 88% of the survey population. The survey was completed by 474 students, which is good 21% of the then population. Graduates completed 127 questionnaires, out of which only 72 were completed; the completion rate is 12% of the population.

The research investigated the attitudes and perceptions of the integration between ESP and content course among students, teachers and graduates of public administration programmes. We found out that the graduates and current students show statistically different attitude towards the importance of six out of ten selected activities in English. They put greater emphasis on reading professional articles and communication. Both

groups did not differ in activities connected with preparing glossaries, seminar papers and translation activities.

The answers are not statistically different between teachers and students. Nevertheless, the opinions of both groups differ significantly when they evaluate collaboration between ESP and content courses. We found out that graduates are more aware of the importance of ESP and of cooperation between ESP teachers and subject teachers. Graduates put greater emphasis on readings and communication than students, nevertheless, both groups put high scores to all the activities. It is obvious that both groups think that attending conferences is a less important activity. Slovene tertiary education does not include any stimulus in the curriculum to motivate such activities for students, on the other hand, such obligations are ranked high for teachers during their evaluation. However, it is still surprising that 30% of graduates think that the knowledge of a foreign language is not important for their employment. Even more surprising is that the answers did not vary much between graduates according to the sector of employment.

The aforementioned research was carried out in one area of higher education in Slovenia. We dare to believe that similar results could be expected at other HEIs. A thorough survey on possibilities of cooperation between ESP and study areas at HEIs in Slovenia would provide a solid research framework for further development of such cooperation in HEI. If language is the most powerful tool for creating knowledge, ESP could become even more powerful when study in the European context becomes internationally oriented.

LITERATURA

1. Crandall, J. (1994). Content-Centered Language Learning. Center for Applied Linguistics (CAL). Pridobljeno dne 26.2.2013 s svetovnega spleta: <http://www.cal.org/resources/digest/cranda01.html>.
2. Crystal, D. (2000). Language Death. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Danko, M., Horvath, M., Stare, J. (2009). Analiza in ugotavljanje potreb študentov in diplomantov Fakultete za upravo (FU/VUŠ) na področju jezikovnega izobraževanja oz. pri predmetih angleški in nemški jezik: interni raziskovalni projekt. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
4. Djurić, M., Godnič Vičič, Š., Jurkovič, V. (2008). Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu: poimenovanje, ravni, obseg, cilji in učna gradiva. V: Skela, J. (ur.), Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem. Ljubljana: Tangram, str. 523–542.
5. Dudley-Evans, T., St. John, M.J. (1998). Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Fortanet-Gomez, I., Raisanen, C.A. (2008). Introduction. English for Specific Purposes after the Bologna Reform. V: Fortanet-Gomez, I. and Raisanen, C.A. (ur.) ESP in European Higher Education: Integrating Language and Content. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia, str. 1–7.
7. Hutchinson, T., Waters, A. (1987). English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Jakoš, Z. (2007). The role of ESP in the newly developed Bologna study programmes at Slovene faculties. V: Graf, E. in James, A. (ur.). English studies in flux. Tübingen: Gunter Narr Verlag, str. 149–157.

9. Jones, A. (2011). Embedding English in the tertiary curriculum: Engaging with content through writing. V: Lu, Z., Zhang, W. in Aaron Crippen (ur.), *Issues in English Language Teaching and Learning at Tertiary Level*. Hong Kong: Hong Kong Polytechnic University. Pridobljeno dne 26.2.2013 s svetovnega spleta: <http://mq.academia.edu/AlanJones/Papers>.
10. Klapper, J. (2006). Understanding and developing good practice: language teaching in higher education. CILT, the National Centre for Languages. London.
11. Mackiewicz, W. (2003). Language policy and language education policy at European Union level. V: Head, D., Jones, E., Kelly, M. in Tinsley, T. (ur.) *Setting the agenda for languages in higher education*. London: CILT, str. 89–100.
12. McDonough, J. (1984). *ESP in perspective. A practical guide*. London and Glasgow: Collins ELT.
13. Nancy Declaration. Multilingual Universities for a Multilingual Europe Open to the World. (2006). Conseil Européen pour les Langues / European Language Council. Pridobljeno dne 26.2.2013 s svetovnega spleta: http://www.campuseuropae.org/en/support/docs/langlearning/enlu_nancy_declaration.pdf.
14. Robinson, P. (1980). *ESP (English for Specific Purposes)*. Oxford: Pergamon.
15. Seidlhofer, B. (2007). Common Property: English as a Lingua Franca in Europe. V: Cummins, J., and Davison, C. (ur.). *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, str. 137–153.
16. Smith, B.L., MacGregor, J.T. (1992). What is Collaborative Learning? V: Goodsell, A.S., Maher, M.R. in Tinto, V. (ur.). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, str. 9–22.
17. Svetlin Gvardjančič, P. (2008). Učitelj tujega jezika stroke. V: Brkan, M. in drugi (ur.). *Jezik stroke in vloga učitelja tujega jezika stroke v slovenskem izobraževalnem prostoru: zbornik posveta ob 10. obletnici delovanja Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika*. Ljubljana: Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika, str. 152–160.
18. Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? *ASp*, št. 41-42, str. 2–13. Pridobljeno dne 26.2.2013 s svetovnega spleta: <http://asp.revues.org/1154>.

Mag. Manica Danko (1955), lektorica angleškega jezika na Fakulteti za upravo Univerze v Ljubljani.
Naslov: Župančičeva 4, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 01 580 54 24
E-mail: manica.danko@guest.arnes.si

Dr. Maja Klun (1969), izredna profesorica na Fakulteti za upravo Univerze v Ljubljani.
Naslov: Kot 33, 1310 Ribnica, Slovenija; Telefon: (+386) 01 580 55 47
E-mail: maja.klun@fu.uni-lj.si

Dr. Slavko Cvetek

Pražni pojmi in težavno znanje v visokošolskem poučevanju, učenju in kurikulumu

Znanstveni članek

UDK 378:37.015.31

KLJUČNE BESEDE: pražni pojmi, težavno znanje, kakovost visokošolskega poučevanja in učenja, oblikovanje kurikuluma

POVZETEK – V vsaki disciplini ali predmetu visokošolskega poučevanja in učenja oziroma študija obstajajo pojmi in ideje, ki so ključnega pomena za študentovo razumevanje tega predmeta oziroma discipline. Razumevanje teh pojmov predstavlja za študente "prag", ki ga morajo prestopiti, da bi lahko razvili načine mišljenja in ravnanja, ki so značilni za ta predmet ali disciplino, in začeli razmišljati kot inženirji, ekonomisti, zdravniki, učitelji itn. Razumevanje pražnih pojmov pa ni enostavno in pomeni za študenta premik, ki je tako epistemološki kot ontološki (premik v študentovi subjektivnosti), to pa za mnoge študente predstavlja precejšnjo težavo. Teorija pražnih pojmov se v osnovi ukvarja z vprašanjem, kdaj in kako pride v procesu učenja določenega pojma ali ideje do "resničnega" razumevanja in kaj to pomeni za visokošolsko poučevanje in oblikovanje predmetov in študijskih programov. Avtor na osnovi obsežnega pregleda literature o pražnih pojmih ugotavlja, da predstavlja koncept (teorija) pražnih pojmov teoretično utemeljen in metodološko konsistenten ter uporaben okvir za preučevanje visokošolskega poučevanja in učenja ter oblikovanje visokošolskega kurikuluma s ciljem doseganja večje kakovosti in učinkovitosti visokošolskega poučevanja in učenja.

Scientific paper

UDC 378:37.015.31

KEYWORDS: threshold concepts, troublesome knowledge, quality of higher education teaching and learning, curriculum design

ABSTRACT – In every discipline or subject of higher education teaching and learning (study), there are concepts and ideas that are crucial for students' understanding of that subject or discipline. Understanding these concepts is a "threshold" that the students must cross in order to develop the ways of thinking and acting that are characteristic for that subject or discipline, and start thinking like engineers, economists, doctors, teachers etc. Understanding these concepts is not easy and implies a change which is both epistemological and ontological (a change in students' subjectivity) which presents a difficulty for many students. The theory of threshold concepts basically deals with the question when and how in the process of learning of a certain concept or idea students come to a "real" understanding, and what this means for higher education teaching and for curriculum and course design. Based on the findings of an extensive literature review on threshold concepts, the author finds that the concept (theory) of threshold concepts presents a theoretically grounded and methodologically consistent and useful framework for the study of higher education teaching and learning, and for the curriculum design with an aim to achieve better quality and effectiveness of higher education teaching and learning.

1. Uvod

Ni novost, da so danes diplomanti visokošolskih programov – potem ko se zaposlijo – postavljeni pred zahteve, ki so bile večini diplomantov prejšnjih generacij skoraj neznane, na primer zmožnost uporabe višjih stopenj mišljenja, reflektivnost,

čustvena inteligentnost, usposobljenost za timsko delo, ustvarjalnost itn. V kratkem času se morajo iz "učencev" spremeniti v profesionalce, ki so sposobni učinkovito delovati v kompleksnih in spreminjajočih se okoljih prakse. Zato ni čudno, da so znanje, učenje, poučevanje in profesionalni razvoj študentov deležni vse večjega zanimanja univerz in visokošolskih ustanov praktično povsod po svetu (Barnett, 2000; Bowden in Marton, 1998; Eraut, 1992; Duke, 1992; glej tudi Cvetek, 2005, str. 12–22).

Na splošno velja znanje za težaven (to je kompleksen, izmikajoč, večdimenzionalen ipd.) in zato problematičen pojem. Za mnoge študente (in tudi za marsikaterega učitelja) predstavlja težavo že razlikovanje med pojmom znanje in razumevanje (po Bloomu, 1956), ki ju najdemo v vseh učnih načrtih predmetov visokošolskih študijskih programov, podobno pa bi lahko trdili za razlikovanje med na primer znanjem in temeljitim znanjem, razumevanjem in resničnim razumevanjem ipd., in to kljub dejstvu, da na področju visokošolskega poučevanja in učenja ne manjka definicij in opredelitev kakovostnega učenja, kot so na primer globinsko učenje (Marton in Säljö, 1976), transformacijsko učenje (Mezirow, 1978), Perryjeva (1979) teorija intelektualnega in etičnega razvoja študentov ali Vygotskyjeva (1978) teorija socialnega učenja. Če k prej naštetemu dodamo še novejša koncepte in teorije na področju oblikovanja in razvoja kurikulumov, kot so na primer situirano učenje (ang. *situated learning*) (Lave in Wenger, 1991), konstruktivna poravnava (ang. *constructive alignment*) (Biggs, 1999), vzvratno oblikovanje (ang. *backward design*) (Wiggins in McTighe, 2005) ali teorija variacije (ang. *variation theory*) (Marton in Booth, 1997), lahko le pritrdimo ugotovitvi, da sta kompleksnost in problematičnost nepogrešljivi sestavini vsakega kakovostnega učenja oziroma študija.

Vsak učitelj ve, da nekateri študenti ob koncu izvajanja predmeta ali programa niso dosegli želene stopnje znanja in kompetentnosti, to je niso usvojili načinov mišljenja in ravnanja, ki so značilni za predmet oziroma disciplino. Kljub pozitivni oceni je njihovo znanje negotovo in pomanjkljivo in ne znajo razmišljati kot inženirji, ekonomisti, pravniki itn. Res je sicer, da pri večini študentov slejkoprej pride do "pravega" razumevanja, vendar se to pogosto zgodi šele potem, ko so zaključili študij in začeli delati.

Samo po sebi se zastavlja vprašanje, kdaj in kako pride v procesu učenja določenega pojma ali ideje do "resničnega" razumevanja, ko se študentu, preprosto povedano, odpre. Enega od možnih odgovorov na to vprašanje ponuja koncept oziroma teorija praznih pojmov, ki je že vse od prvih opredelitev (Meyer in Land, 2003, 2005, 2006) predmet zanimanja in preučevanja na širokem področju visokošolskega izobraževanja.

V nadaljevanju tega prispevka bomo najprej povzeli osnovne značilnosti koncepta (teorije) praznih pojmov, nato pa nas bosta zanimala predvsem vloga in pomen, ki ga (lahko) ima ukvarjanje s praznimi pojmi za kakovost in učinkovitost visokošolskega poučevanja in učenja (študija) ter za oblikovanje in razvoj visokošolskega kurikulumov.

2. Opredelitve praznih pojmov in pomen za visokošolsko poučevanje in učenje

Na splošno pomeni "pojem" (ali koncept) nekaj podobnega kot ideja ali (za)mi-sel, medtem ko v filozofiji in znanosti nasploh veljajo pojmi (koncepti) že od nekdaj za orodja (tudi predmet) preučevanja in predstavljajo osnovo za oblikovanje teorij. V visokošolskem izobraževanju pa predstavlja razumevanje pojmov (konceptov), ki so bistveni za določeno področje oziroma disciplino, za študente "prag", ki ga morajo prestopiti, da bi lahko razvili načine mišljenja in ravnanja, ki so značilni za to področje oziroma disciplino in začeli razmišljati kot inženirji, ekonomisti, zdravniki, pravniki itn. (Meyer in Land, 2003, str. 2). Meyer in Land (2003) v svoji opredelitvi praznih pojmov izhajata iz ugotovitve, da obstajajo v vsaki disciplini ali predmetu pojmi oziroma ideje, ki so ključnega pomena za študentovo razumevanje tega predmeta oziroma discipline. Kot pravita avtorja, je razumevanje teh pojmov (idej) podobno odpiranju vrat in razkriva najrazličnejše druge vidike predmeta, ki pred tem niso bili vidni, in kaže na njihovo mesto v celoti. To so na primer kompleksna števila in limita v matematiki, označevanje in dekonstrukcija v literarnih vedah in cena ter oportunitetni stroški v ekonomiji (za obrazložitev primerov glej Meyer in Land, 2003, str. 2–3). Drugi avtorji so k seznamu praznih pojmov dodali tudi pojme (koncepte), kot so na primer precedens v pravu, evolucija v biologiji, skrb v zdravstvenih vedah itn., seznam pa se hitro povečuje (več o tem v Carmichael, 2010, str. 54–55; obsežna in sistematizirana bibliografija na temo praznih pojmov je dostopna na spletnem naslovu <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/thresholds.html>).

Meyer in Land (2003, str. 4) opozarjata na pomembno razliko med praznimi pojmi in temeljnimi oziroma jedrnimi pojmi (ang. *core concepts*), ki predstavljajo "konceptualne zidake v razvoju študentovega razumevanja predmeta oziroma discipline in jih mora študent razumeti, vendar pa to nujno ne vodi h kakovostno drugačnemu gledanju študenta na vsebino oziroma predmet". Za razliko od temeljnih pojmov pa pomeni razumevanje praznih pojmov premik, ki se zgodi tako v študentovem znanju (védenju) kot v njegovi oziroma njeni subjektivnosti, to je v načinu, kako študent vidi sebe in svojo vlogo v kontekstu predmeta oziroma discipline in svojega učenja (študija) tega predmeta (discipline). Kot primer avtorja navajata pojem težnosti, kjer "predstavlja ideja, da *katerikoli* dve telesi privlačita drug drugega s silo, ki je sorazmerna produktu njunih mas in obratno sorazmerna razdalji med njima, prazni pojem, medtem ko "središče težnosti" to ni, čeprav velja v mnogih uporabnih vedah za temeljni pojem" (prav tam, str. 4). Kot ugotavljata avtorja, pa ugotavljanje praznih pojmov za študente ni enostavno in predstavlja za marsikaterega študenta precejšen izziv. Za lažje prepoznavanje praznih pojmov avtorja naštevata nekaj njihovih ključnih značilnosti, in sicer so prazni pojmi:

- *transformativni*, ker ima razumevanje praznega pojma transformativni učinek in študent drugače gleda na predmet oziroma disciplino,
- *nepovratni*, ker se jih po prehodu skozi "prag" ni mogoče "odnaučiti",

- *integrativni*, ker povezujejo različne vidike predmeta oziroma discipline, ki se študentu pred tem niso zdeli povezani,
- *zamejeni*, ker zasedajo določen pojmovni prostor, ki meji na druge pojmovne prostore s svojimi pragovi in
- *težavni*, ker vsebujejo tako imenovano "težavno" (glej spodaj), to je zahtevno, kompleksno ipd. znanje.

Zadnja od zgoraj naštetih značilnosti praznih pojmov, "težavnost", ima po prepričanju avtorjev še poseben pomen za visokošolsko poučevanje in učenje (študij). Meyer in Land (2003, str. 5–8) pri tem izhajata iz Perkinsove (1999, str. 8–10) opredelitve "težavnega" znanja, po kateri je to *inertno* (abstraktno, brez konteksta), *ritualno* (brez razumevanja), *pojmovno zahtevno* (nasprotno intuiciji) in *tuje* (izhaja iz perspektive, ki je za študenta nova), avtorja pa sta temu dodala še tako imenovano *tacitno* oziroma "tiho" znanje (po Polanyju, 1958; glej tudi Schön, 1983) in "težaven" (konceptualno zahteven in študentom tuj) jezik. Kot pravita avtorja, se zaradi težav pri razumevanju praznih pojmov (prehodu skozi "prag") mnogi študenti znajdejo oziroma so ujeti v nekakšnem prehodnem oziroma tako imenovanem liminalnem (lat. "limen": prag) stanju, v katerem ima njihovo razumevanje značilnosti mimikrije in pomanjkanja avtentičnosti, ki ju spremlja negotovost, nemir in občutek izgube (Meyer in Land, 2005, str. 10). Podobno ugotavljajo tudi drugi avtorji, ko pišejo o težavah študentov v procesu razumevanja težavnih (to je zahtevnih, kompleksnih ipd.) pojmov (npr. Cousin, 2006a,b; Brockman idr., 2010; Stokes idr., 2007; Boustedt idr., 2007; Shanahan in Meyer, 2006; Taylor, 2006). Nekateri avtorji se pri opisovanju teh težav zatekajo k uporabi prisposodob, kot na primer "nepregledno potovanje nazaj, naprej in počez po pojmovnem terenu" (Cousin, 2006a, str. 5) ali "prestopanje pred vrati" (Sommers in Saltz, 2004, str. 125). Avtorji so si pri tem edini, da je naloga učiteljev, da študentom pri tem prehodu skozi "prag" pomagajo.

Mnogi avtorji (npr. Land idr., 2005; Davies, 2006; Clouder, 2005; Wright in Gilmore, 2012) ugotavljajo, da so (lahko) prazni pojmi koristna orodja za preučevanje poučevanja in učenja na področju discipline oziroma predmeta za oblikovanje kurikuluma in za samo poučevanje. Za Landa idr. (2005) so prazni pojmi "dragulji v kurikulumu", ker kažejo na ključna in potencialno transformativna mesta v procesu študentovega razumevanja predmeta (discipline) in učiteljem pomagajo odkriti mesta, kjer bodo študenti v tem procesu naleteli na težave (prav tam, str. 56). Bistveni pogoj za to, da pride do razumevanja, pa je, kot trdijo avtorji, aktiven in zavzet odnos študentov do vsebine oziroma predmeta. Razumevanje praznega (težavnega) pojma namreč ne pomeni le kognitivni premik, temveč tudi premik v študentovi subjektivnosti (to je v načinu, kako študent gleda na predmet), ki vključuje sprejemanje oziroma dopuščanje negotovosti, to je tega, da to, kar na začetku ni (bilo) jasno, pogosto postane jasno čez čas (prav tam, str. 58–59).

Kot v svoji opredelitvi praznih pojmov navajata Mayer in Land (2003), morajo učitelji prazne pojme, da bi se z njimi lahko ukvarjali, v kurikulumu najprej poiskati, to je ugotoviti, kateri pojmi bodo študentom po vsej verjetnosti povzročali težave.

Tega ne morejo narediti visokošolski učitelji sami, temveč je potrebno sodelovanje s študenti, koristno pomoč pa lahko pri tem ponudijo pedagoški oziroma didaktični strokovnjaki. Kot je pokazal pregled literature o praznih pojmi, se za njihovo ugotavljanje uporabljajo metode, kot so intervju, fokusne skupine in anketni vprašalnik, bolj inovativne metode pa vključujejo uporabo načinov za spodbujanje refleksije, kot so na primer reflektivni dnevniki, analize kritičnih dogodkov pri učenju oziroma študiju, e-diskusijski forumi ipd. Kot ugotavljata Lucas in Mladenovic (2007), je treba pri ugotavljanju praznega pojma združiti dva pogleda, in sicer učiteljeva pričakovanja glede tega, kaj naj bi bil študent zmožen razumeti ob koncu predmeta in izkustvo študenta, ki se pri tem razumevanju sooča s težavami. Resno oviro za razumevanje praznih pojmov predstavljajo stališča in pojmovanja študentov, na primer nekritičen odnos do "resnic" ali nepriznavanje dejstva, da imajo določeni izrazi ali pojmi v različnih kontekstih različne pomen. Po mnenju avtoric predstavlja ukvarjanje z vnaprejšnjimi ali napačnimi pojmovanji dobro izhodišče za identifikacijo praznih pojmov.

Mnogi avtorji ki pišejo o praznih pojmi (npr. Lucas in Mladenovic, 2007; Bousted idr., 2007; Stokes idr., 2007; Davies, 2006) soglašajo, da je potem, ko je bil prazni pojem enkrat ugotovljen, bistvenega pomena premislek o (različnih) načinih, kako študenti doživljajo učenje praznega pojma in upoštevanje pridobljenih spoznanj pri načrtovanju poučevanja. Davies (2006) opozarja, da so za razliko od temeljnih pojmov, ki so samozadostni in se študentom ponavadi posredujejo na začetku študija, da bi služili kot osnova za kasnejše razumevanje, prazni pojmi zaradi svoje težavne (abstraktne, tuje, intuiciji nasprotne ipd.) narave študentom težje dostopni. Preden lahko študent usvoji prazni pojem, mora najprej usvojiti posamične "kose" znanja in razumevanja, da bi jih lahko kasneje integriral. Kot pravi avtor, lahko študent prepozna moč in vrednost praznega pojma samo, če lahko vidi, kako prazni pojem deluje na integrativen način, kar pa lahko za učitelja predstavlja težavo. Če ga uvede prezgodaj, prazni pojem za študenta ne bo dostopen oziroma se ga bo lahko naučil samo na pamet. Ko pa je študent pridobil dovolj znanja in razumevanja, da bi lahko prazni pojem začel opravljati svojo integrativno vlogo, pa je naloga učitelja, da študentu pomaga, da svoje trenutne ideje in razumevanje reinterpreтира v luči praznega pojma. To pa ni enostavno, in če pri tem učitelj ni uspešen, študent ne bo zares "vstopil" v predmet. V obeh primerih se lahko učitelj in študent zadovoljita z navideznim razumevanjem (mimikrijo), ki je, kot ugotavlja avtor, največ, kar lahko študent doseže, če praznega pojma ni zares usvojil.

3. Primeri uporabe praznih pojmov v visokošolskem poučevanju in razvoju kurikulumu

Vse od osnovnih opredelitev (Meyer in Land, 2003, 2005, 2006) je bilo ukvarjanje s praznimi pojmi usmerjeno v glavnem na področje visokošolskega izobraževanja, na začetku predvsem izobraževanja ekonomistov (npr. Davies, 2006; Davies in Mangan, 2007; Lucas in Mladenovic, 2007, 2008), tehnikov in naravoslovcev (npr.

Osmond idr., 2006; Baillie in Goodhew, 2006; Stokes idr., 2007), nato pa se je razširilo na druga področja (discipline), kot so pravo (Rickets, 2006), medicina (Mac Suibhne, 2012), biologija (Taylor, 2006; Jordan idr., 2011), računalništvo (Boustedt idr., 2007), zdravstvena nega (Clouder, 2005), jezikoslovje (Orsini-Jones idr., 2010), menedžment (Wright in Gilmore, 2012) itn., pa tudi na področje razvijanja akademskih spretnosti oziroma veščin, kot so na primer raziskovanje (Lucas in Mladenovic, 2007), akademsko pisanje (Brockman idr., 2010) in navajanje virov (Warner, 2011). V nadaljevanju je nekaj primerov uporabe koncepta oziroma teorije praznih pojmov v visokošolskem izobraževanju in razvoju kurikuluma (o tem podrobneje v Burchmore idr., 2007: sistemizirana bibliografija na temo praznih pojmov je dostopna na spletnem naslovu <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/thresholds.html>).

Za Davisa in Manganovo (2006, 2007) predstavljajo prazni pojmi, kot sta jih opredelila Meyer in Land (2003 in kasneje), možen način za opisovanje zelenih kompetenc in učnih izidov pri dodiplomskem izobraževanju ekonomistov. Kot pravita avtorja, je pri tem bistveno, da se študenti naučijo misliti in delovati na način, kot to počno eksperti na področju discipline, to je, da skozi uporabo ustrezno strukturiranih idej in postopkov analizirajo probleme, kot jih definira ta disciplina. Učitelji lahko pri tem (usvajanju praznih pojmov) študentom pomagajo, in sicer tako, da pri svojem poučevanju upoštevajo oziroma poudarjajo variacijo (za teorijo variacije glej npr. Bowden in Marton, 1998), da študentom pomagajo, da premislijo svoje (prejšnje) razumevanje v luči praznih pojmov in ga tako integrirajo, hkrati pa gledajo na svoje razumevanje kot začasno in dopuščajo negotovost (Davis in Mangan, 2006, str. 8). Za uveljavitev teh načel v praksi sta avtorja razvila tri vrste aktivnosti, in sicer: vaje za spodbujanje refleksije, vaje, ki so usmerjene na problem, in tako imenovane vaje praznega omrežja (ang. *threshold network exercises*), ki služijo za integracijo razumevanja praznih pojmov (več o tem v Davis in Mangan, 2006, str. 17–26).

Kot poročajo Male idr. (2012), je bila teorija praznih pojmov ključnega pomena pri oblikovanju študijskega programa za izobraževanje inženirjev na Fakulteti za strojništvo, računalništvo in matematiko univerze v Zahodni Avstraliji, kjer je bilo potrebno osnovna strojniška znanja na prvi stopnji izobraževanja (po modelu 2+3) povezati s znanji s področij matematike, računalništva, fizike in kemije. V postopku ugotavljanja praznih pojmov, pri katerem so sodelovali visokošolski učitelji in študenti, so bile uporabljene kvalitativne metode, in sicer intervju, fokusne skupine in delavnice. Pri intervjujih in delu v fokusnih skupinah so udeleženci ugotavljali prazne pojme s sklicevanjem na svoje izkustvo kot študenti ali učitelji, na primer pri pisanju ali ocenjevanju izpitnih nalog. Študenti so opisovali pojme, za katere so menili, da so težavni, in razloge, povezane z naravo pojma, predhodnim učenjem in študijskim programom (kurikulumom). Učitelji so opisovali primere pojmov, o katerih so pogosto spraševali študenti, primere, ko študenti niso razumeli vprašanj, in napake, ki so jih naredili študenti ter tako skupaj s študenti ugotavljali možne prazne pojme. Med razlogi za težave, ki so jih v intervjujih navajali študenti, velja posebej omeniti dva: učitelj je prehitro zaključil temo in prešel na naslednjo, ali pa je učitelj pričakoval od študentov predhodno znanje, ki ga ti niso imeli.

Magdziarz idr. (2012) so skozi intervjuje z učitelji na različnih visokošolskih ustanovah ugotavljali prazne pojme pri predmetu finančno računovodstvo. Avtorji so izhajali iz Ramsdenovega modela kontekstualnega učenja (Ramsden, 2003), ki poudarja pomen preteklih izobraževalnih izkušenj za pristop študentov k študiju predmeta in s tem na učni rezultat (prav tam, str. 83). V intervjujih so učitelji v svojih odgovorih na vprašanja odkrivali problematične (to je potencialno prazne) pojme v svojih predmetih, ugotavljali možne razloge za težave študentov z razumevanjem teh pojmov, opisovali strategije, ki jih uporabljajo kot pomoč študentom pri razumevanju težavnih, to je praznih pojmov (npr. izkaz denarnih tokov, dvostavnost, debet in kredit, aktualno računovodstvo). Ugotovitve na osnovi opravljenih intervjujev so potrdile izhodiščne domneve, ki jih vsebuje Ramsdenov model. Po mnenju avtorjev predstavljajo prazni pojmi dobro osnovo za (pre)oblikovanje predmeta s ciljem doseganja večje kakovosti in učinkovitosti poučevanja in študija.

Za Clouderjevo (2005) predstavlja teorija praznih pojmov koristen pripomoček za razvijanje profesionalnega načina razmišljanja pri študentih. Za avtorico je "skrb" (ang. *care*) primer kompleksnega pojma, ki je v delu zdravstvenih profesionalcev pogosto navzoč le v implicitni obliki in vključuje čustveno razsežnost ter lastnosti, kot so na primer altruizem, odgovornost in nesebičnost, ki jim programi za izobraževanje zdravstvenih profesionalcev pogosto ne namenjajo veliko prostora. Kot ugotavlja avtorica, imajo študenti na začetku študija precej enostavne ideje o bodočem poklicu, ki pa postanejo ob stiku s profesionalno prakso mnogo bolj kompleksne in razlog za negotovost, kot je na primer spoznanje, da vseh pacientov ni mogoče ozdraviti ali da vsi pacienti ne želijo zdravljenja (prav tam, str. 506). Za Clouderjevo je transformativni potencial, ki ga vsebuje takšna negotovost, odvisen od razvoja tega, kako študent "vidi" sebe v odnosu do drugih. Prag, ki ga mora pri tem prestopiti, je predvsem to, da prepozna svojo sposobnost, da "skrbi" tako za druge kot zase. Takšno integrativno razumevanje skrbi pa pomeni spremembo v načinu dojemanja sveta, kar je – kot pravi avtorica – enako prehodu skozi prag, od koder ni mogoča vrnitev k prejšnjemu razumevanju (prav tam, 506). Eden od načinov, kako lahko učitelji pomagajo študentom, da prestopijo prag in dosežejo višje nivoje razumevanja "skrbi" (za opis nivojev "skrbi" glej Tronto, 1993), je na primer analiza kritičnih dogodkov pri skrbi za paciente (t.i. skrbstveni diskurz) in druge oblike spodbujanja kritičnega načina razmišljanja pri študentih.

Orsini-Jones idr. (2010) poročajo o uporabi teorije praznih pojmov za doseganje večje metajezikovne ozaveščenosti študentov prvih letnikov programov za tujejezikovno poučevanje. Cilj projekta, pri kateri so sodelovali lektorji, strokovnjaki na področju kurikularnega načrtovanja in učiteljica jezikoslovja, je bil poiskati jezikovne oziroma slovnične ovire – še posebej ovire pri razumevanju pojma ranžirne vrste v povedi –, ki za študente predstavljajo težavna (to je prazna) mesta v razumevanju in oblikovati naloge, ki bi študentom pomagale pri premoščanju teh ovir. Pri izvedbi raziskave so uporabili metodo akcijskega raziskovanja, metodo kombiniranega učenja (ang. *blended learning*) in polstrukturiran intervju. Postopek je obsegal diagnostični test iz (prej ugotovljenega) težavnega znanja, tri ure ciljno oblikovanega jezikovnega pouka, polstrukturirani skupinski intervju in, na koncu, pisno refleksijo udeležencev

o izvedenem procesu učenja težavnega (to je praznega) pojma. Ugotovitve raziskave so potrdile izhodiščne domneve o neskladju med tem, kaj študenti mislijo o svojem znanju slovnice, in tem, kar o slovnici resnično vedo. Rezultati opravljenega diagnostičnega testa so namreč pokazali, da je bilo največ napačnih odgovorov na vprašanja, ki so se študentom v času opravljanja testa zdela najlažja. Pokazalo se je tudi, da predstavlja "stavek" (ang. *clause*) za študente najtežavnejši pojem v celotni ranžirni vrsti povedi (prav tam, str. 80).

Zgornji primeri potrjujejo tako temeljne teoretske opredelitve samega koncepta (teorije) praznih pojmov (Meyer in Land, 2003, 2005), kot tudi ugotovitve (na osnovi opravljenega pregleda literature) o vlogi in pomenu praznih pojmov za visokošolsko poučevanje. Kot izhaja iz zgornjih primerov in ugotovitev, predstavljajo prazni pojmi koristen okvir za preučevanje visokošolskega poučevanja in učenja (študija), za oblikovanje predmetov in študijskih programov, kot tudi za pripravo nalog in podpornih aktivnosti za študente. Pri tem se zdi še posebej pomembno dejstvo, na katerega je opozoril Cousin (2010, str. 6–8), namreč da se ukvarjanje s praznimi pojmi ne dogaja na polju poučevanja oziroma edukacije, ampak na polju predmeta oziroma discipline, kar po avtorjevem mnenju predstavlja dobro osnovo za vzpostavitev in razvijanje načinov preučevanja, kjer na partnerski osnovi sodelujejo pedagoški oziroma didaktični strokovnjaki, študenti in predmetni specialisti. V luči spoznanj o kakovostnem učenju (glej uvodno poglavje) in integrativni naravi visokošolskega poučevanja, ki poudarja pomen pedagoško-vsebinskega znanja visokošolskih učiteljev (Schulman, 1986), se zdi prej omenjeno Cousinovo opozorilo toliko bolj pomembno.

4. Sklep

Kot izhaja iz tega prispevka, obstajajo utemeljeni razlogi za trditev, da lahko ukvarjanje s praznimi pojmi pomembno prispeva h kakovosti in učinkovitosti visokošolskega poučevanja in učenja (študija), sam koncept (teorija) pa predstavlja močan argument proti preobremenjevanju visokošolskega kurikulumu z vsebino. Avtorji, ki pišejo o visokošolskem izobraževanju, namreč že dolgo opozarjajo na problematičnost prakse, ko visokošolski učitelji (pre)obremenjujejo učne načrte svojih predmetov z vsebino, s čimer sami sebe postavijo pred težavno nalogo, da morajo vso to količino znanja prenesti na študente, slednji pa morajo vso to količino znanja absorbirati in reproducirati. V tem smislu lahko soglašamo s Cousinom (2006a, str. 4), ki pravi, gre pri pristopu k oblikovanju kurikulumu, ki izhaja iz praznih pojmov, za uveljavljanje načela "manj je več" in da je eno ključnih vprašanj za visokošolske učitelje, kako oblikovati kurikulum, ki bo študente vabil, da vstopijo v liminalne (prazne) prostore (prav tam, str. 5). V to sta prepričana tudi Mayer in Land (2006, str. 196), ki pravita, da je naloga učiteljev, da ustvarijo "spodbudna liminalna okolja", ki bodo študentom pomagala pri razumevanju "težavnega" znanja. Znanje, kot pravita avtorja, mora biti težavno.

“Drugačnega (...) si tudi ne bi želela. Ko znanje neha biti težavno, ko študenti jadrajo skozi leta univerzitetnega študija, ne da bi se soočili z izzivom ali izkusili konceptualno težavo, potem bomo zelo verjetno izgubili nekaj vrednega.” (Meyer in Land, 2006, str. xiv)

Slavko Cvetek, Ph.D.

Threshold concepts and troublesome knowledge in higher education teaching, learning and curriculum

Every teacher knows that at the end of a course (or study programme) some of the students have not achieved the desired level of knowledge and competence, that is, have not acquired the ways of thinking and behaviour that are characteristic of that subject or discipline. A question arises when and how in the process of learning of a particular concept or idea, a “true” understanding emerges when the student, simply speaking, “gets it”. A possible answer to this question is offered by the theory of threshold concepts which has, since it was first introduced (Meyer and Land, 2003, 2005), attracted increased interest and exploration in the broad area of higher education.

In every discipline or subject of study, there are concepts (ideas) that are crucial to students’ understanding of that subject or discipline. For Meyer and Land (2003), understanding these concepts is similar to opening the door (or crossing a threshold), as it reveals other aspects of the subject (discipline) that were not visible before, and shows their place in the whole. These are, for example, complex numbers and limit in mathematics, signification and deconstruction in literary sciences, price and opportunity cost in economics, precedence in law, evolution in biology, care in health-related disciplines, etc. Unlike core concepts, which the students must also understand but this does not necessarily lead to a quality change in their subjectivity, understanding threshold concepts means also a shift in the way how the student looks at the subject or discipline. For many students, however, learning threshold concepts can be problematic because they are, as Meyer and Land (2003) find:

- ☐ *transformative because their understanding includes a shift in students’ subjectivity and they look differently on the subject (discipline);*
- ☐ *irreversible because once they are learned (understood) they cannot be “unlearned”;*
- ☐ *integrative because they relate (integrate) different aspects of the subject or discipline which, for the student, did not seem related before;*
- ☐ *bounded because they occupy a specific conceptual space which borders with other conceptual spaces with their thresholds and*
- ☐ *troublesome because they contain troublesome (demanding, complex, etc.) knowledge.*

For Land et al (2005, p. 56), threshold concepts are “jewels in the curriculum” because they show the critical and potentially transformative places in the process of the student’s understanding of the subject, and can help the teacher identify the places where the students encountered problems.

In order to deal with threshold concepts, teachers must first identify them; they must decide which concepts will most likely be problematic for the students. This cannot be done by teachers themselves, but in collaboration with students and with support from educational specialists. Some commonly used methods for identifying threshold concepts are interviews, questionnaires, reflective journals, e-discussion forums, etc. A serious obstacle to the understanding of threshold concepts are attitudes and preconceptions of students, especially their unwillingness to be critical of the “truths” or accept the fact that certain terms or concepts have different meanings in different contexts.

After a threshold concept has been identified, teachers should think about the (various) ways how students experience their learning of a threshold concept, and how they could apply thus obtained knowledge in course (curriculum) planning and development. Because of their troublesome (abstract, alien, contrary to intuition, etc.) nature, threshold concepts are not easily accessible to students. In order to recognise and appreciate the value of a threshold concept, the student must see how the threshold concept works on an integrative way – otherwise, the threshold concept will not be accessible and the student will not “really” enter the subject.

At first, dealing with threshold concepts was mainly limited to higher education, especially the education of economists and engineers, but it soon spread to other fields such as law, medicine, biology, health care, linguistics, management, as well as the development of students’ academic skills such as research, referencing and academic writing. The results of literature review suggest that threshold concepts can provide a useful framework for the study of teaching and learning in higher education, for course and curriculum design, and for the preparation of learning tasks and support activities for students. For example, Davis and Mangan (2006) successfully used threshold concepts to describe the desired student competencies and learning outcomes in the study programme for economists. Male et al. (2012) report about a successful application of the theory of threshold concepts in the (re)design of the first cycle of the study programme for engineers, where it was necessary to integrate engineering knowledge with the knowledge of mathematics, computer science, physics and chemistry. Clouder (2005), based on her study of the concept of “care” in the education of health professionals, finds that threshold concepts present a useful tool for developing students’ professional thinking where the “threshold” that the student needs to cross is, above all, that they recognise their ability to “care” for others as well as for themselves.

These and other examples of practical application of the theory of threshold concepts (a systematised bibliography on the topic is available at: <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/thresholds.html>) suggest that dealing with threshold concepts can significantly contribute to the quality and effectiveness of higher education teaching and learning. Identifying threshold concepts and helping students to “cross the threshold” is

an important, perhaps crucial task of teachers in higher education, as it helps them to focus on their teaching, instead on the content (subject matter), on those concepts and ideas which define and characterise a particular area or discipline, and which in the process of teaching often remain implicit and thus inaccessible to students. A key challenge for teachers and higher education institutions remains how to (re)design the courses and study programmes (curriculum) in order to attract students to enter liminal (threshold), that is, complex, demanding and “troublesome” spaces in their learning (study).

LITERATURA

1. Baillie, C., Goodhew, P. (2006). Threshold Concepts in Engineering Education – Exploring Potential Blocks in Student Understanding. *International Journal of Engineering* 22, št. 1. Pridobljeno dne 4.5.2012 s svetovnega spleta: <http://ccphp.liv.ac.uk/php/terminal-4/media/livacuk/engineering/learningteaching/Threshold%20concepts%20p.pdf>.
2. Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40, št. 4, str. 409–422. Pridobljeno dne 4.8. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.miltonfriedmanconres.org/wp.../BarnettUniversityKnowledge.pdf>.
3. Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18, št. 1, str. 57–75.
4. Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
5. Boustedt, J., Eckerdal, A., McCartney, R., Mostrom, J. E., Ratcliffe, M. Sanders, K., Zander, C. (2007). Threshold concepts in computer science: do they exist and are they useful? *ACM SIGCSE Bulletin*, 39, str. 504–508.
6. Bowden, J., Marton, F., eds. (1998). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. London: Kogan Page.
7. Brockman, E., Taylor, M., Crawford, M.K., Kreth, M. (2010). Helping Students Cross the Threshold: Implications from a University Writing Assessment. *English Journal*, 99(3), str. 42–49.
8. Burchmore, H, Irvine, N., Carmichael, P. (2007). Threshold Concepts: A Review of Related Literature. Centre for Applied Research in Educational Technologies, University of Cambridge. Pridobljeno dne 11.10.2010 s svetovnega spleta: http://www.caret.cam.ac.uk/tel/downloads/tel_literature_review.pdf.
9. Carmichael, P. (2010). Threshold Concepts, Disciplinary Differences and Cross-Disciplinary Discourse. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives* 7, št. 2, str. 53–72. Pridobljeno dne 8.7.2011 s svetovnega spleta: <http://lthe.zu.ac.ae/index.php/lthehome/article/view/43/7>.
10. Clouder L (2005). Caring as a “threshold concept”: Transforming students in higher education into health (care) professionals. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 505–517.
11. Cousin, G. (2006a). An introduction to threshold concepts, *Planet* št. 17, str. 4–5. Pridobljeno dne 8.10.2011 s svetovnega spleta: <http://www.gees.ac.uk/planet/p17/ge.pdf>.
12. Cousin, G. (2006b). Threshold concepts, troublesome knowledge and emotional capital: an exploration into learning about others V: Meyer, J.H.F., Land, R. (ur.) *Overcoming barriers to student understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. Abingdon: Routledge.
13. Cousin, G. (2010). Neither teacher-centred nor student-centred: threshold concepts and research partnerships. *Journal of Learning Development in Higher Education*, št. 2. Pridobljeno dne 8.3.2011 s svetovnega spleta: [http://www.aladinhe.ac.uk/ojs/index.php?journal=jldhe&page=article&op=viewFile&path\[\]=64&path\[\]=41](http://www.aladinhe.ac.uk/ojs/index.php?journal=jldhe&page=article&op=viewFile&path[]=64&path[]=41).
14. Cvetek, S. (2005). Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalc. *Radovljica: Didakta*.

15. Davies, P. (2006). Threshold concepts: How can we recognize them? V: Meyer, J. H. F., Land, R. (ur.) *Overcoming barriers to student understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. Abingdon: Routledge, str. 70–84.
16. Davies, P., Mangan, J. (2006). Embedding Threshold Concepts: from theory to pedagogical principles to learning activities. Pridobljeno dne 8.8.2012 s svetovnega spleta: <http://www.staffs.ac.uk/schools/business/iepr/etc/WorkingPapers/etcworkingpaper3.pdf>.
17. Davies, P., Mangan, J. (2007). Threshold Concepts and the integration of understanding in economics. *Studies in Higher Education*, 32, št. 6, str. 711–726.
18. Duke, C. (1992). *The Learning University: Towards a New Paradigm*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
19. Eraut, M. (1992). *Developing the Knowledge Base: The Process Perspective on Professional Education*. V: Barnett, R. (ur.) *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University Press, str. 98–120.
20. Jordan, K., Tracy, F., Johnstone, K. (2011). Threshold Concepts as Focal Points for Supporting Student Learning. *Bioscience Education*, št. 11. Pridobljeno dne 22.2.2011 s svetovnega spleta: <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol18/beej-18-2.aspx>.
21. Land, R., Cousin, G., Meyer, J.H.F., Davies, P. (2005). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (3): implications for course design and evaluation. V: Rust, C. (ur.) *Improving Student Learning Diversity and Inclusivity*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, str. 53–64.
22. Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Lucas, U., Mladenovic, R. (2007). The Potential of Threshold Concepts: An Emerging Framework for Educational Research and Practice, *London Review of Education* 5, št. 3, str. 237–48.
24. Lucas, P., Mladenovic, R. (2008). Developing “new world views”: threshold concepts in introductory accounting’. V: Land, R., Meyer, J.H.F., Smith, J. (ur.) *Threshold concepts within the disciplines*. London: RoutledgeFalmer.
25. Magdziarz, S., Myers, P., Adams, K. (2012). The jewels in the curriculum – An exploration of threshold concepts in the context of financial accounting and implications on curriculum design, in Brad Potter and Jacqueline Birt (ed.) *Proceedings of the 2012 Accounting and Finance Association of Australia and New Zealand (AFAANZ) Conference*, Melbourne, Australia, 1–3 July, 2012, str. 1–31.
26. Male, S.A., MacNish, C.K., Baillie, C.A. (2012) Engaging students in engineering curriculum renewal using threshold concepts. *Proceedings of the 8th International CDIO Conference*, Queensland University of Technology, Brisbane.
27. Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum. Associates.
28. Marton, F., Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, str. 4–11.
29. Meyer, J.H.F., Land, R. (2003). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines. Occasional Report 4. V: C. Rust (ur.): *Improving Student Learning – Ten Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, str. 414–424. Pridobljeno dne 08.10.2011 s svetovnega spleta: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf>.
30. Meyer, J.H.F., Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning, *Higher Education*, št. 49, str. 373–388.
31. Meyer, J.H.F., Land R. (ur.) (2006). *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge.
32. Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), str. 100–110.
33. Orsini-Jones, M., Cribb, M., Jones, D., Graham, R., Lund, R., Lee, F. (2010). Student-driven and threshold-concept-informed curricular change. V: *Conceptualising Impact: Exploring the Ef-*

- fectiveness of Practice through Pedagogic Research. Coventry: Coventry University, str. 77–83. Pridobljeno dne 9.2.2013 s svetovnega spleta: [http://curve.coventry.ac.uk/open/items/b719e069-ed88-d701-1348-bd4a3450f2d2/1/iPED2010Proc\(2\).pdf](http://curve.coventry.ac.uk/open/items/b719e069-ed88-d701-1348-bd4a3450f2d2/1/iPED2010Proc(2).pdf).
33. Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), str. 6–11.
34. Perry, W.G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
35. Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
36. Ricketts, A. (2006). Threshold concepts in legal education. *Directions: Journal of Educational Studies*, 26(2), str. 2–12.
37. Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
38. Shanahan, M., Meyer, J.H.F. (2006). The troublesome nature of a threshold concept in economics. V: Meyer, J. H. F., Land, R. (ur.) *Overcoming Barriers to student understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. London, New York: Routledge.
39. Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. Pridobljeno dne 2.2.2012 s svetovnega spleta: <http://www.jstor.org/stable/1175860>.
40. Sommers, N., Saltz, L. (2004). The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. *College Composition and Communication* 56, št. 1, str. 124–49.
41. Stokes, A., King, H., Libarkin, J.C. (2007) Research in Science Education: Threshold Concepts. *Journal of Geoscience Education*, 55, št. 5, str. 434–438.
42. Taylor, C. (2006). Threshold concepts in Biology: do they fit the definition? V: Meyer, J. H. F., R. Land (ur.) *Overcoming Barriers to Student Understanding – Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*. London, New York: Routledge, str. 87–99.
43. Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York, NY: Routledge.
44. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
45. Warner, R. (2011). Referencing: A Threshold Concept. *AUC TESOL Journal, Special Issue for the Nile TESOL Skills Conference Proceedings*, str. 141–146. Pridobljeno dne 11.03.2013 s svetovnega spleta: <http://www3.aucegypt.edu/auctesol/Default.aspx?issueid=dc82a931-ec50-4ac8-98a3-4878b73f0399&aid=70005e1b-f7f-4827-9e53-83ac2fa78b98>.
46. Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Razširjena 2. izd.. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
47. Wright, A.L., Gilmore, A. (2012). Threshold Concepts and Conceptions: Student Learning in Introductory Management Courses. *Journal of Management Education*, 36(5), str. 614–635.

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

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

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

Dr. Zdenka Petermanec, Kristina Šrot

Možnosti za vključevanje knjižnic v proces visokošolskega izobraževanja

Znanstveni članek

UDK 027.7:659.2

KLJUČNE BESEDE: informacijska pismenost, piramidni model, knjižnica, visokošolsko izobraževanje, izveden eksperiment, dodiplomski nivo

POVZETEK – Temeljna značilnost sodobne družbe je eksplozija informacij, ključna pa potreba po njihovem obvladanju, ki zahteva informacijsko pismeno osebo. V prispevku predstavimo način vključevanja knjižnic v informacijsko opismenjevanje študentov, ki izhaja iz Meril in kazalcev informacijske pismenosti v visokem šolstvu. Pri informacijskem opismenjevanju imajo pomembno vlogo tudi knjižnice. V empirični raziskavi s testom znanja preverimo vpliv izobraževanja po Piramidnem modelu, s katerim nudimo vpogled v stopnjo informacijske pismenosti študentov v štirih segmentih (teoretično znanje, iskanje informacij, vrednotenje najdenih informacij in virov ter njihovo uporabo v praksi). Skupni rezultati preverjanja znanja kažejo izrazit napredek v stopnji informacijske pismenosti eksperimentalne skupine kot posledice izvedenega programa informacijskega opismenjevanja. Z navedenim vpogledom smatramo sodelovanje knjižnic pri informacijskem opismenjevanju kot dodano vrednost v izobraževalnem procesu.

Scientific paper

UDC 027.7:659.2

KEYWORDS: information literacy, pyramid model, libraries, higher education, experiment performed, undergraduate level

ABSTRACT – The basic characteristic of modern society is the explosion of information and the need for its regulation is of key importance, demanding an information literate person. This paper describes a model of implementing libraries into the information literacy for students, which derives from the Measures and Indexes of Information Literacy in Higher Education. Libraries play an important role in information literacy. In the empirical research, the influence of education by the Pyramid model was estimated with a test. This test provides an insight into the level of students' information literacy in four segments (theoretical knowledge, information search, valuation of gathered information and sources and their practical use). The test results show a distinct progress in the level of information literacy in the experiment group as the consequence of the programme of information literacy that was carried out with that particular group. The aforementioned leads to the conclusion that the implementation of libraries into information literacy is an added value to the educational process.

1. Uvod

Pri opazovanju večine študentov ob njihovem pridobivanju informacij, preden se lotijo pisanja seminarske ali diplomske naloge, opazimo prioritarno rabo Googla, t. i. googlanje in z njim povezano uporabo posredovanih rezultatov prvih desetih zadetkov, pri tem pa ostaja uporaba sistematično izbranih in kupljenih (licenčne pogodbe) informacijskih virov, ki jih študentom nudijo knjižnice, premalo uporabljena.

Iz navedenega in iz dejstva, da je informacijska pismenost veliko več kot le uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, sklepamo, da študentje že na začetku

univerzitetnega študija potrebujejo sistematično informacijsko opismenjevanje, saj je znanje maturantov/dijakov iz knjižnično-informacijske pismenosti neenotno, pomanjkljivo in ne zadošča zahtevam in potrebam študijskega procesa na univerzi (Boh, 2009). Kdor v današnjem času ne zna učinkovito iskati informacij, jih kritično oceniti in uporabiti, zgublja čas, energijo, njegovi študijski rezultati zaostajajo za rezultati, ki bi jih bili sicer sposobni doseči, v največji meri pa njihovi rezultati zaostajajo za rezultati spretnejših (informacijsko pismenih) vrstnikov.

V okviru navedenih dejstev nas je zanimalo, kako bi lahko knjižnice sodelovale pri informacijskem opismenjevanju študentov, kateri model bi za dvig informacijske pismenosti uporabili in kakšni so rezultati uporabljenega modela. Zato v nadaljevanju predstavimo prvi segment Piramidnega modela, ki smo ga v okviru študijskega programa poskusno izvajali na Ekonomsko poslovni fakulteti Univerze v Mariboru. Dosežene rezultate informacijskega opismenjevanja smo preverili s pomočjo razširjenega (prevedenega in dopolnjenega) testa znanja Christine Tovota (2004). Vpliv izobraževanja po piramidnem modelu na stopnjo informacijske pismenosti študentov po štirih segmentih predstavimo v poglavju Rezultati in interpretacija.

Smernice informacijske pismenosti

Smernice informacijske pismenosti so v informacijsko razvitem svetu zapisane v izobraževalnih razvojnih dokumentih in opredeljene s standardi. Cilj smernic visokošolskega izobraževanja je informacijsko pismen študent, katerega zmožnosti so zajete v petih merilih in dvaindvajsetih kazalcih uspešnosti (*Merila in kazalci informacijske pismenosti v visokem šolstvu*, 2010, str. 5–11).

Dežele centralne in srednje Evrope, kamor spada tudi Slovenija (Stopar, Kotar, Pejova, Bartol, Novljan, 2006, *Izhodišča za uveljavljanje informacijske pismenosti na univerzah v Sloveniji*), še nimajo docela izdelane strategije, predpisov ali izobraževalne politike, ki bi enakovredno in celostno vključevale informacijsko pismenost v študijske programe, kljub temu, da didaktika materinščine že poudarja pomembnost informacijskega opismenjevanja kot dela pismenosti za 21. stoletje in ga vsaj v obrisih že skuša uvrstiti v osnovnošolski kurikulum (Kordigel Aberšek, 2008, str. 9–17; Hus in Kordigel Aberšek, 2011, str. 6–16; Aberšek in Kordigel Aberšek, 2010, str. 99–108).

Na univerzah informacijsko razvitega sveta postaja vključenost v študijske programe fakultet ustaljena praksa (Webber, 2006), ovrednotena s kreditnimi točkami in opredeljena v akreditacijskih standardih za visoko šolstvo (Developing research, 2003).

Slovenske univerze informacijsko pismenost sicer vključujejo v svoje učne programe, vendar neenotno, nenadzorovano, v različnih oblikah in v odvisnosti od tega, kako dojemajo njen koncept in pomembnost snovalci visokošolske izobraževalne politike. Tudi Kotar, Novljan in Stopar (2011, str. 39) ugotavljajo, da se v Sloveniji koncept informacijske pismenosti razvija prepočasi, nesistematično in fakultativno.

Knjižnice in informacijsko opismenjevanje študentov

Knjižnice se vključujejo v informacijsko pismenost na univerzah z bibliopedagoškim delom ter usposabljanjem uporabnikov za učinkovito uporabo informacij (Filo, 1993). Merila in kazalci informacijske pismenosti v visokem šolstvu (2010, str. 9) pa opredeljujejo vlogo visokošolskih knjižničarjev kot vlogo koordinatorjev, ki "koordinirajo vrednotenje in izbiro intelektualnih virov za študijske programe in storitve, organizirajo in vzdržujejo zbirke podatkov ter dostopne točke do informacij in zagotavljajo inštrukcije študentom in učiteljem pri iskanju informacij".

Ugotavljamo, da imajo visokošolske in univerzitetne knjižnice pomembno vlogo, odgovornost in poslanstvo, da v svojem okolju, tj. na univerzi, ki odloča o vsebinah, obsegu učne snovi, oblikah in metodah poučevanja, dokažejo, da lahko knjižnice veliko prispevajo k razumevanju koncepta informacijskega opismenjevanja in s tem pomembno doprinese k uspešnosti študenta in univerze (Petermanec, 2004).

Aktivno in sistematično vključevanje knjižnic v informacijsko opismenjevanje na univerzah pa zahteva kompetentne strokovnjake ter sodelovalno/timsko delo na izvedbeni ravni študent/profesor/bibliotekar, če naj bi knjižnice sledile ciljem aktivnega partnerstva v izobraževalnem procesu študijskih programov univerze.

Za potrebe informacijskega opismenjevanja na univerzah v Sloveniji smo razvili piramidni model informacijskega opismenjevanja, ki sestoji iz treh nivojev – dodiplomskega, podiplomskega in doktorskega.

Integracija modela v študijske programe zagotavlja, da bodo študentje obiskovali predavanja in bodo za to tudi ustrezno nagrajeni s kreditnimi točkami. Zato predlagamo vključitev informacijske pismenosti v kurikulum visokošolskih zavodov na začetku študija kot samostojen predmet, ki bi ga lahko poimenovali *Uvod v informacijsko opismenjevanje*, v višjih letnikih, pa bi vsebine sistematično vključili v znanstvene discipline in ga izvajali "integrirano".

Slovenska različica piramidnega modela informacijskega opismenjevanja

Uporabili smo nivojski model informacijskega opismenjevanja, ki ga predlaga Sinikara (2006) in je bil uporabljen za razvoj pedagoške prakse na finskih univerzah.

Osnovni piramidni model smo modificirali do tolikšne mere, da ga je mogoče uporabiti v pedagoškem procesu ne glede na tip izobraževalne ustanove ali smer študija.

Slovenska različica prilagojenega dodiplomskega piramidnega modela informacijskega opismenjevanja sestoji iz dveh delov:

Prva stopnja – prvi del se prične na začetku študija, tj. v prvem letniku uvedemo obvezni predmet *uvod v informacijsko opismenjevanje*, ki vsebuje splošni program in velja za celotno univerzo oziroma za katerokoli študijsko smer. Program temelji na bibliografskih inštrukcijah z elementi informacijskega opismenjevanja. Predmet bi obsegal 60 ur, od tega 20 ur predavanj, 20 ur vaj in 20 ur samostojnega dela. Zanj bi študent pridobil kreditne točke v skladu s sistemom ECTS.

Prva stopnja – drugi del predstavlja nadgradnjo informacijskega opismenjevanja in se izvaja v tretjem ali četrtem študijskem letu kot integrirana oblika informacijskega opismenjevanja z vključitvijo vsebin informacijske pismenosti v posamezna študijska področja, ki jih ponuja fakulteta.

2. Namen raziskave

Namen raziskave je bil preveriti vpliv izobraževanja po piramidnem modelu na stopnjo informacijske pismenosti študentov v štirih segmentih:

- ☐ teoretično znanje,
- ☐ iskanje informacij,
- ☐ vrednotenje,
- ☐ uporaba informacij in virov.

Eksperimentalni program v štirih segmentih je pri študentih vzbudil spoznanje, da informacijski problem obstaja, jih seznanil s teoretičnimi osnovami informacijske pismenosti, preveril, v kolikšni meri znajo opredeliti pomen, vsebino in obseg problema, kako obvladajo informacijsko tehnologijo, v kolikšni meri so sposobni pridobljena znanja uporabiti v novih problemskih situacijah in svoje dosežke promovirati.

Hipoteze

Izvedba eksperimentalnega programa po segmentih:

- ☐ H1: Opismenjevanje po piramidnem modelu bo izboljšalo doseženo stopnjo informacijske pismenosti študentov.
- ☐ H2: Učinek programa z vidika znanja (merjeno v točkah) bo najvišji v segmentu teoretično znanje.
- ☐ H3: Porast znanja študentov eksperimentalne skupine v segmentu "vrednotenje informacij in virov" bo večji od napredka kontrolne skupine istega segmenta.
- ☐ H4: Ob predpostavki, da študenti redko korektno citirajo uporabljene vire in literaturo, predvidevamo, da bodo dosegli najnižje število točk glede na štiri segmente testa znanja v segmentu "vrednotenje informacij in virov".

3. Metodologija

Raziskovalna metoda. Uporabili smo eksplikativno eksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja. Učinkovitost programa pa preverili z uporabo kvantitativne tehnike (merskega inštrumenta) že omenjenega, preverjenega, v praksi preizkušene-

ga – ter za slovenski prostor razširjenega in prirejenega testa znanja Christine Tovote Questionnaire – Information literacy Study (2004) (Petermanec, 2008 str. 187).

Eksperimentalni model. Zasnovali smo enofaktorski eksperiment s slučajnostnimi primerjalnimi skupinami: eksperimentalna skupina (ES), kontrolna skupina (KS). Pred eksperimentom smo preverili znanje obeh skupin (eksperimentalne in kontrolne). Študenti kontrolne skupine so pri začetnem preverjanju od 100 možnih točk dosegli povprečno 35,14 točke; študenti eksperimentalne skupine pa povprečno 31,86 točke. Ocena učinkovitosti modela temelji na ugotavljanju razlik v skupnem številu doseženih točk posamezne skupine.

Potek eksperimenta. Eksperiment smo izvedli pri predmetu osnove marketinga na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru v obsegu 26 rednih pedagoških ur in trinajstih srečanj. Ob zagotovljeni 80-odstotni prisotnosti ter opravljenem testu znanja smo upoštevali teste udeležencev, ki so bili oddani dvakrat (sodelovanje študenta pri prvem in drugem preverjanju). Test so reševali individualno z možnostjo uporabe spletnega kataloga COBISS/OPAC ter e-virov, dostopnih na UM.

Raziskovalni vzorec. V raziskavo je bilo vključenih 197 rednih študentov, ki so bili vpisani v drugi letnik univerzitetnega študijskega programa Ekonomija. Da bi zagotovili uravnoteženost skupin po številu sodelujočih, smo študente razdelili v skupine. V obdelavo smo zajeli 153 študentov, ki so opravili začetni in končni test ter izpolnili začetno in končno anketo.

Postopek zbiranja podatkov. V raziskavi uporabljen test znanja je obsegal skupno 40 vprašanj, doseči je bilo mogoče 100 točk. Razpon točkovanja je obsegal ocenjevalno lestvico od 1 do 5 točk (glede na težavnost ali obseg možnih odgovorov). Pred točkovanjem smo preverili frekvenco pravilnih odgovorov in na njeni osnovi določili težavnost vprašanja. Test sta ob izvajalki eksperimenta ocenjevala dva neodvisna ocenjevalca – izkušena bibliotekarja. Število zbranih točk smo ob koncu pretvorili v oceno, ki jo je nosilec predmeta upošteval pri izpitni oceni študenta.

Postopki obdelave podatkov. Za statistično obdelavo podatkov smo uporabili program SPSS. Podatke na nominalnem merskem nivoju smo prikazali s frekvencami in odstotki; s podatki na intervalnem nivoju (točke na preizkusu) smo preverjali učinke eksperimenta. V tem prispevku predstavljamo razlike v povprečnih (X) dosežkih med začetnim in končnim testiranjem ter med primerjalnima skupinama (Bratina in Čagran, 2006).

4. Rezultati in interpretacija

Dosežene rezultate smo predstavili za ES in KS po štirih posameznih segmentih, tj. "teoretično znanje", "iskanje informacij in virov", "vrednotenje informacij in virov" ter "uporaba informacij in virov". Razlike v doseženih rezultatih so predstavljene v nadaljevanju.

Rezultati testa znanja v segmentu “teoretično znanje”

V omenjenem segmentu obstaja razlika med doseženimi rezultati obeh skupin. KS je svoj rezultat izboljšala za 2,21 točke, ES pa za 14,49 točke. Predpostavljamo, da je za 12, 45 točke dosežen višji rezultat ES v segmentu “teoretično znanje” rezultat učinkovitosti izobraževanja po dveh različnih modelih programa, kar je v skladu s H1, v kateri smo predpostavili, da bo uvedba eksperimentalnega programa informacijskega opismenjevanja izboljšala doseženo stopnjo informacijske pismenosti študentov.

Rezultati testa znanja v segmentu “iskanje informacij in virov”

Rezultati testa kažejo, da tudi v segmentu “iskanje informacij in virov” obstaja razlika med doseženimi rezultati obeh skupin. KS je svoj rezultat izboljšala za 1,06 točke, ES pa za 10,94. Navedeno je v skladu s H2, saj je ES dosegla za 9,88 točke višji rezultat kot KS in tako v delu omenjenega segmenta vplivala na možnost pripisovanja doseženega višjega rezultata učinkovitosti programa informacijskega opismenjevanja po piramidnem modelu.

Rezultati testa znanja v segmentu “vrednotenje informacij in virov”

Rezultati testa znanja kažejo, da je ES tudi v tem segmentu dosegla za 0,64 točke boljši rezultat od KS, kar je v skladu s H3.

Rezultati testa znanja v segmentu “uporaba informacij in virov”

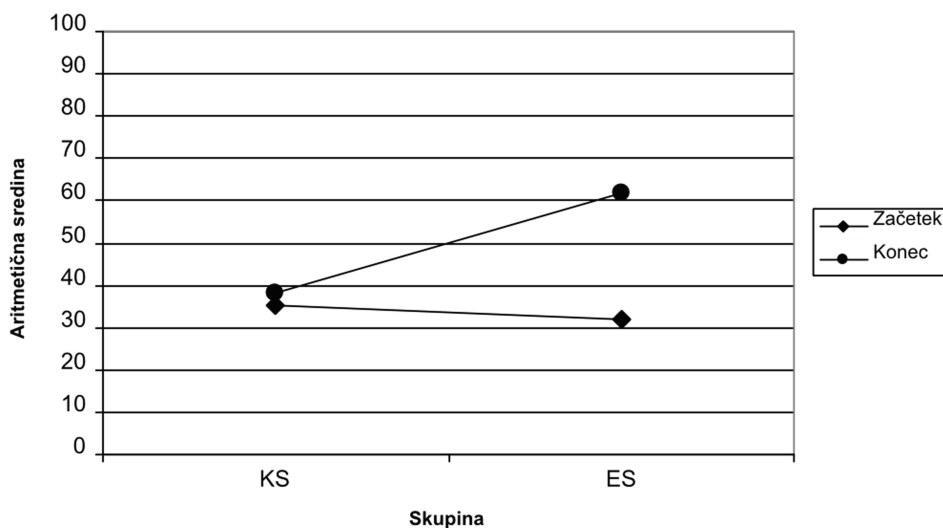
Študenti so dosegli najnižje število točk oziroma so najmanj napredovali v segmentu “vrednotenje informacij in virov”. Navedena ugotovitev je v skladu s H4. Doseženi rezultati niso presenetljivi, saj se nahajamo v digitalni dobi informacijske pismenosti, ki od nas zahteva, da se najdemo med neverjetnimi količinami informacij, ki mu sistem informacijskega opismenjevanja še vedno posveča premalo pozornosti.

Navedena ugotovitev od bibliotekarjev zahteva ponovno vrednotenje tega, kako učimo študente ocenjevati zanesljivost, aktualnost in ustreznost izbora in uporabe informacij, ki jih najdejo na spletu. Anderson in May (2010, str. 496) navajata, da sta že Buschman in Warner predlagala, da je potrebno razviti in oceniti nove načine učenja teh veščin. Informacijska pismenost v digitalni dobi mora zajemati kritično mišljenje in proces evalvacije, da bi študente opremila s potrebnimi znanji in veščinami. David Ward (2006, str. 397) opozarja, da navedeno omogoča informacijska pismenost, ki je sistematično in postopno integrirana v učni načrt.

Skupni rezultat testa znanja za ES in KS

Razlika v doseženih rezultatih oziroma razlika v znanju kontrolne in eksperimentalne skupine na začetku in ob koncu testiranja je razvidna s slike 1.

Slika 1: Skupni rezultat testa znanja za KS in ES



Eksperimentalna skupina je dosegla v vseh štirih segmentih (teoretično znanje, iskanje informacij, vrednotenje in uporaba informacij) boljši rezultat od kontrolne skupine. Doseženi rezultati raziskave so v skladu s H1, v kateri smo predpostavili, da bo uvedba eksperimentalnega programa informacijskega opismenjevanja izboljšala doseženo stopnjo informacijske pismenosti študentov.

5. Sklep

Raven informacijske pismenosti ES je dosežen s pomočjo kvantitativnih spremenljivk (20 ur izobraževanja), kvalitativnih spremenljivk, tj. učnih vsebin ob uporabi različnih učnih pripomočkov, metod in oblik dela.

Navedeno lahko podkrepimo z doseženimi rezultati KS na začetku in ob koncu testiranja, iz katerih je razviden sicer minimalni napredek, ki ga omogoča lastna iniciativnost pri informacijskem opismenjevanju in naključna pomoč (sošolcev, knjižničarjev, učiteljev, asistentov...). Pri ES pa smo opazili močan vpliv zunanje motivacije in visoko stopnjo angažiranosti ob dejstvu, da bo napredek pri izobraževanju predstavljal 30-odstotni delež ocene oziroma skupnih obveznosti študenta. Iz navedenega sklepamo, da bi vključitev informacijskega opismenjevanja kot obveznega ali izbirnega predmeta močno povečala zainteresiranost za delo in s tem stopnjo informacijske pismenosti, ki bi jo želeli doseči pri študentih.

Glede na preverjanje znanja po štirih segmentih smo zaznali največji napredek ES v segmentu teoretičnih znanj, ki predstavljajo pogoj za sistematičen pristop k reševanju informacijskih problemov, sledil jim je segment iskanje informacij in virov, tem pa uporaba informacij in virov. Najmanj so študentje napredovali na področju vrednotenja informacij in virov, ki smo mu glede na zahtevnost in kompleksnost posvetili premalo pozornosti (le v obsegu 4 ur). Predvidevamo, da se je v kurikulumu knjižnično informacijskih in drugega znanja v osnovni in v srednji šoli posvečalo omenjenemu segmentu premalo pozornosti, kar je posledično zaznati pri pomanjkljivem znanju študentov.

V KS pa je bil izmerjeni nivo znanja najvišji v segmentu vrednotenje, najnižji pa v segmentu uporabnost (zakaj in čemu uporabiti pridobljene informacije in vključevanje le-teh v novo znanje).

Dobro obvladanje vsakega izmed navedenih štirih sklopov doprinese k možnosti uporabe informacij na metakognitivnem nivoju, ki je posebej izpostavljeno v zadnjih dveh segmentih, tj. pri "vrednotenju ter uporabi informacij in virov" in vodi v boljšo informacijsko pismenost študentov. Iz navedenih rezultatov sklepamo, da je cilj za doseg standardov odličnosti informacijske pismenosti študentov mogoče doseči z implementiranjem piramidnonivojskega modela informacijskega opismenjevanja v študijski proces slovenskih visokošolskih institucij, kjer bi študenti skozi leta študija sistematično pridobivali in nadgrajevali znanje, razvijali sposobnosti in spretnosti ob uporabi IKT, ob ustreznih metodah in oblikah dela ter ob sodelovanju profesorja in bibliotekarja.

Stopar, Kotar, Pejova, Bartol in Novljan (2006) navajajo, da postaja investiranje v izobraževanje in ljudi izredno pomembno, zato naj za izvajanje informacijskega opismenjevanja poskrbi država s primernimi dokumenti, akcijskim načrtom, financiranjem in stalnim spremljanjem njegovega izvajanja. Doseženi rezultati izvedene raziskave na eni izmed fakultet univerze v Mariboru bi lahko predstavljali prvi korak k razmišljanju o nujnosti implementacije modela v slovenski visokošolski prostor.

Zdenka Petermanec, Ph.D., Kristina Šrot

Possibilities of including libraries in the process of higher education

When observing students in the process of obtaining information for writing their papers and diploma works, we have noticed that they primarily use Google (googling), and mainly the results of the first ten hits, while the use of systematically selected and purchased (licensed) information resources offered by libraries remain significantly underused.

From the aforementioned and based on the fact that information literacy is much more than the use of ICT, we conclude that, already at the very beginning of the university education, there is a need for systematic information literacy training, even more so, because the library and information literacy knowledge of the freshmen is very uneven,

rather poor and does not comply with the demands and needs of the education process at the university level (Boh, 2009). Those who are nowadays unable to effectively and efficiently search for information, critically evaluate and use it are wasting time and energy, and their learning results lag considerably behind the results they would have been able to achieve otherwise. The learning results of the students whose information literacy knowledge is poor lag behind the results of their skilful (information literate) peers.

Within the stated facts, we were interested in which way libraries could participate in information literacy for students, which model should be used and what were the results of the model used. Therefore, the first segment of the Pyramid model that was experimentally used in a study programme at the University of Maribor, the Faculty of Economics and Business, is presented. The results of the test for information literacy were checked with an extended (translated and supplemented) Christina Tovota's Questionnaire (2004).

The purpose of the research was to check the influence of the pyramid information literacy training model on the students' acquired level of knowledge in the following four segments:

- theoretical knowledge,
- information searching,
- evaluation,
- use of information and information resources.

The experimental programme in four segments made students realise that information problems exist, acquainted them with theoretical foundations of information literacy, checked the scope in which they can define the meaning, the essence and the scope of the problem, checked how much they master the ICT, and how much they are capable of using the acquired knowledge for coping with new problem situations and promoting their achievements.

We have presented the obtained results for EG and CG in four separate segments: "theoretical knowledge", "information and information resources searching", "information and information resources evaluation" and "use of information and information resources". The differences in the obtained results are shown as follows.

Results of the Test in the Segment of "Theoretical Knowledge": In this segment, the results show that there is a great difference between the knowledge in the two groups. CG has improved its results by 2.21 points, whereas EG improved its results by 14.49 points. We assume that the higher results by 12.45 in EG in the segment of theoretical knowledge is the result of using two different programme models, which is in accordance with H1, where we assumed that the experimental information literacy training programme would improve the information literacy degree of the students.

Results of the Test in the Segment of "Searching for Information and Information Resources": The results of the test show that in the segment of "searching for information and information resources" there is a difference between the achieved results in both groups as well. CG improved its result by 1.06 points, whereas EG improved its results by 10.94 points. This is in accordance with the H2, since EG achieved 9.88 points hig-

her results than CG and thus influenced the possibility of attributing the higher achieved result to the information literacy training pyramid model.

Results of the Test in the Segment of the “Evaluation of Information and Information Resources”: In this segment, the results of the test again show that EG achieved a better result (by 0.64 points) than CG, which is in accordance with H3.

Results of the Test in the Segment of “Use of Information and Information Resources”: The results show that the students achieved the lowest number of points, i.e. they advanced at least in the segment “evaluation of information and information resources”. This finding is in accordance with the H4. The achieved results are not surprising because in our digital age students are forced to find their way through enormous amounts of information without being systematically and sufficiently trained in information literacy.

The aforementioned requires from librarians to reconsider the way we teach students how to evaluate the reliability, relevance and adequacy of the selected and used information found on the Internet. Anderson, Karen and May, Frances A. (2010, p. 496) state that John Buschman and Dorothy A. Warner had already suggested that new ways of teaching students information literacy skills need to be developed and assessed. The information literacy in this digital age must incorporate critical thinking and an evaluation process in order to provide students with the necessary information literacy knowledge and skills. David Ward (2006) warns that this is what enables a systematic and gradual embedment of information literacy in the curriculum.

The experimental group achieved better results in all four segments (theoretical knowledge, information searching, evaluation, use of information and information resources) than the control group. The obtained results of the research are in accordance with H1, where we assumed that the experimental information literacy training programme would improve students' level of information literacy.

Regarding the four segments test, the faster progress of EG was noted in the segment of Theoretical Knowledge, which presents a precondition for a systematic approach towards solving information problems, followed by the segment Searching Information and Information Resources, and by Use of Information and Information Resources. The students made slower progress in the segment of Evaluation of Information and Information Resources, to which we paid too little attention (in a scope of only 4 school hours), is considering its difficulty and complexity. We assume that too little attention was also paid to library and information knowledge in the curricula of the elementary and secondary school, which was consequently demonstrated in the deficient knowledge of tested students.

The highest level of knowledge in the segment of evaluation was measured in CG. The lowest level of knowledge in this group was measured in the segment of use of information (why and for what obtained information it is used and how it is included into new knowledge).

Good mastering of all the four segments contributes to using information at the meta-cognitive level, which is particularly emphasised in the last two segments, i.e.

“Evaluation and Use of Information and Information Resources”, and leads towards better information literacy in students. Based on the aforementioned results, we conclude that the goal of attaining standards of excellence in information literacy could be achieved with the implementation of the pyramid level information literacy model in higher education institutions. The use of advanced ICT, the application of adequate methods and forms of work, and the collaboration between professors and librarians would enable students to systematically acquire and upgrade knowledge and develop capabilities and skills.

Stopar et al. (2006) point out that as investing in education and people is becoming more and more important, it is crucial for the government to come out with appropriate policy documents, action plans, financial support and continuous monitoring of information literacy programmes. The obtained research results from one of the faculties of the University of Maribor could be the first step towards considering the emergent necessity of introducing information literacy in the institutions of higher education in Slovenia.

LITERATURA

1. Aberšek, B., Kordigel Aberšek, M. (2010). Development of communication training paradigm for engineers. *Journal of Baltic Science Education*, 9 (2), str. 99–108.
2. Anderson, K., May, F. A. (2010). Does the Method of Information Matter? An Experimental Examination of Information Literacy Instruction in the Online, Blended, and Face-to-Face Classrooms. *The Journal of Academic Librarianship*, 36(6), str. 495–500.
3. Boh, B. (2009). Informacijska pismenost mladih ob prehodu s srednješolske na univerzitetno stopnjo izobraževanja = Students' information literacy at the transition from secondary to tertiary level of education. V: *Nova vizija tehnologij prihodnosti Ljubljana: Evropska hiša*, str. 240–250.
4. Bratina, T., Čagran, B. (2006). E-priročnik za delo s programom SPSS in statističnimi metodami za pedagoge [Elektronski vir]. Maribor: Pedagoška fakulteta, 2006. Optični disk (CD-ROM).
5. Bruce, C. (2002). Information Literacy as a Catalyst for Educational Change: A Background Paper. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. Pridobljeno dne 27.10.2011 s svetovnega spleta: http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf.
6. Developing Research & Communication Skills: Guidelines for Information Literacy in the Curriculum (2003). Philadelphia: The Middle States Commission on Higher Education.
7. Filo, B. (1993). Informacijska pismenost. V: Rajh, B. (ur.). *Zbornik ob 90-letnici Univerzitetne knjižnice Maribor (1903–1993) in 100-letnici rojstva Janka Glazerja (1893–1975)* Maribor: Univerzitetna knjižnica, str. 23–37.
8. Hus, V., Aberšek, M. (2011). Questioning as a mediation tool for cognitive development in early science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, vol. 10(1), str. 6–16.
9. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago: American Library Association, 2010. Pridobljeno dne 10.02.2012 s svetovnega spleta: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.
10. Juntunen, A., Lehto, A., Saarti, J., Tevaniemi, J. (2006). Supporting Information Literacy learning in Finnish Universities – standards, Projects, Education Online. Creating Knowledge IV, Copenhagen, Denmark. Pridobljeno dne 12.12.2011 s svetovnega spleta: <http://www.ck-iv.dk/papers/JuntunenLehtoSaartiTevaniemi%20Supporting%20information%20literacy%20learning%20.pdf>.

11. Kordigel Aberšek, M. (2008). Visual literacy – one of 21st century literacies for science teaching and learning. V: Information and communication technology in education [ed.-in-chief Vincetas Lamanuskas]. Siauliai: Scientific Methodological Center Scientia Educologica, (Problems of education in the 21st century), 5 (3), str. 9–17.
12. Kotar, M., Novljan, S., Stopar, K. (2011). Informacijska pismenost v visokem šolstvu v Sloveniji = Information literacy in higher education in Slovenia. V: Rajkovič, M. Bernik, T. Urbančič (Eds.), Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo.
13. Lechto, A. (2004). Recommendation for universities for including information literacy competency in the new degree structures. Pridobljeno dne 12.12.2011 s svetovnega spleta: http://www.helsinki.fi/infolukutaito/ILopetus/diagram_english.pdf.
14. Merila in kazalci informacijske pismenosti v visokem šolstvu (2010). [iz angleščine prevedli Karmen Stopar... et al.]. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije. Pridobljeno dne 7.11.2011 s svetovnega spleta: <http://www.zbds-zveza.si/dokumenti/merila-in-kazalci-informacijske-pismenosti-v-visokem-solstvu.pdf>.
15. Neely, T.Y. (2002). Sociological and psychological aspect of information literacy in higher education. Lanham, Maryland, London: Scarecrow Press.
16. Petermanec, Z. (2004). Vloga visokošolskih knjižnic pri informacijskem opismenjevanju, Prispevek na mednarodni konferenci. V: M. Škofljanec in J. Ferlež (ur.), Sodelovanje slovenskih in avstrijskih knjižnic. Maribor: Univerzitetna knjižnica, str. 187–208.
17. Petermanec, Z. (2008). Model informacijskega opismenjevanja v slovenskem visokošolskem sistemu: doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo.
18. Sinikara, K. (2006). Information literacy between the theory and practice. Experiences of the Finnish university libraries. V: K. Stopar (ur.), Informacijska pismenost med teorijo in prakso – vloga visokošolskih in specialnih knjižnic. Zbornik prispevkov 2. skupnega posvetovanja specialnih in visokošolskih knjižnic. Ljubljana: ZBDS, str. 21–28.
19. Stopar, K., Kotar, M., Pejova, Z., Bartol, T., Novljan, S. (2006). Izhodišča za uveljavljanje informacijske pismenosti na univerzah v Sloveniji. Ljubljana: ZBDS, Sekcija za visokošolske knjižnice.
20. Tovota, C. (2004). Questionnaire – Information literacy Study. Pridobljeno dne 20.4.2011 s svetovnega spleta: http://www2.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/Slovenian_questionnaire.html.
21. Ward, D. (2006). Revisioning information literacy from lifelong meaning. The Journal of Academic Librarianship, 32(4), str. 396–402.
22. Webber, S., Johnston, B., Boon, S. (2005) Information literacy in the curriculum: UK academic conceptions of, and pedagogy for, Information literacy. Pridobljeno dne 6.6.2005 s svetovnega spleta: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/project/>.
23. Webber, S. (2006) Information Literacy in Higher Education. In: Stopar, K. and Rabzelj. (Eds) Informacijska pismenost med teorijo in prakso: vloga visokošolskih in specialnih knjižnic: Zbornik prispevkov. Ljubljana: ZBDS, str. 9–20.

Dr. Zdenka Petermanec (1955), ravnateljica Univerzitetne knjižnice Maribor.

*Naslov: Ulica Kirbiševih 4, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija; Telefon: (+386) 041 678 660
E-mail: zdenka.petermanec@um.si*

Kristina Šrot (1962), bibliotekarka Univerzitetne knjižnice Maribor.

*Naslov: Pod vinogradi 10, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 031 614 557
E-mail: tina.srot@um.si*

Dr. Sonja Pečjak, Tina Pirc

Sem opazovalec medvrstniškega nasilja: kaj lahko naredim?

Znanstveni članek

UDK 364.632-057.874

KLJUČNE BESEDE: medvrstniško nasilje, vloge opazovalcev, spol, osnovnošolci, srednješolci, učno bolj/manj uspešni učenci

POVZETEK – Skupina učencev – opazovalcev je pri medvrstniškem nasilju prevladujoča in hkrati zelo heterogena skupina, saj se lahko vsak učenec – tudi nasilnež ali žrtev – znajde v vlogi opazovalca. Zato ima ta skupina veliko potencialno moč za zmanjševanje tega nasilja. Z delovanjem na učence, ki sicer zavzemajo različne vloge pri medvrstniškem nasilju, lahko tako dosežemo vsaj premik od manj k nekoliko bolj produktivni interakciji. V raziskavi je sodelovalo 590 učencev osnovne in srednje šole. Zanimalo nas je, v kakšnih vlogah se pojavljajo učenci kot opazovalci ter kakšna je povezanost med vlogami učencev – opazovalcev in spolom, stopnjo šolanja ter njihovo učno uspešnostjo. Ugotovili smo, da se učenci nasilneži, tudi ko so v vlogi opazovalcev, pogosteje kot drugi obnašajo kot aktivni ali pasivni spodbujevalci drugih nasilnežev. Med zagovorniki žrtve je največ tistih, ki sicer sploh niso udeleženi v medvrstniškem nasilju, in učencev, ki so v drugih situacijah tudi sami žrtve. Nadalje smo ugotovili, da so v vlogi spodbujevalcev nasilneža (pasivnih ali aktivnih) pomembno pogostejše fantje, osnovnošolci in učno manj uspešni učenci.

Scientific paper

UDC 364.632-057.874

KEYWORDS: (peer) bullying, roles of bystanders, gender, primary school pupils, secondary school pupils, low/high achieving pupils

ABSTRACT – The prevailing and at the same time the most diverse group in peer bullying is the group of bystanders, since each student – including a bully or a victim – can be one of them. This group has a great potential power to decrease this bullying. By influencing pupils who take different parts in peer bullying, we should be able to achieve at least a small shift to a more efficient manner of interaction. The aim of the study which included 590 primary and secondary school pupils was to find out which roles do pupils have as bystanders and to ascertain the connectedness between this role and gender, level of schooling and learning achievement. We found out that bullies were significantly more likely to assist or even reinforce other bullies when occupying the role of a bystander. Among defenders of the victim, we usually find those pupils who normally do not take part in peer bullying and the victims themselves. The results also show that boys and the low achieving younger pupils are more likely to occupy the role of an assistant or a reinforcer of the bully.

1. Uvod

Medvrstniško nasilje se vsak dan pojavlja na skorajda vseh šolah. Nekatere od njih se s tem problemom ukvarjajo odprto in pošteno, kot pravi Sullivan (2011), druge pa pojave medvrstniškega nasilja prikrivajo in se z njimi ne ukvarjajo.

O medvrstniškem nasilju lahko govorimo, kadar je nek učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov vrstnik oziroma skupina vrstnikov (Olweus, 1993). Drugi

avtorji (Smith in Ananiadou, 2003; Sullivan, 2011) pa tej definiciji dodajajo še nekatere elemente: pri medvrstniškem nasilju gre za zavestno, namerno in ponavljajoče se agresivno vedenje ter manipulativno in/ali izključevalno vedenje ene ali več oseb proti eni ali več (drugim) osebam, ki so fizično, psihično ali socialno šibkejša od nasilneža.

Z medvrstniškim nasiljem v šoli se je pomembno in potrebno ukvarjati, saj s svojo dinamiko deluje na vse udeležence v šolskem okolju in ne le na žrtve. Pri medvrstniškem nasilju namreč ne gre le za diadni odnos med nasilnežem in žrtvijo, pač pa so vanj (ne)hote vključeni vsi udeleženci šolskega prostora. To dobro razlaga model valujočega učinka (Sullivan, 2011), v katerem avtor primerja medvrstniško nasilje s kamnom, ki ga vržemo v vodo, potem pa se okrog njega v koncentričnih krogih širijo valovi – najprej manjši, potem vedno večji. Omenjeni model govori o petih stopnjah tega "valovanja" oziroma učinkovanja. Na prvi stopnji je medvrstniško nasilje povezano z žrtvijo, ki čuti breme nasilja, ne le takrat, ko se to pojavi, ampak tudi sicer – žrtev je na primer strah, kdaj in kje se bo nasilje pojavilo, v kakšni obliki se bo tokrat pojavilo ipd. Na drugi stopnji so posredne žrtve nasilja starši in družine otrok – žrtev in nasilnežev. Prvi se ukvarjajo z občutji brezupa, jeze in želje po maščevanju, drugi z občutji krivde, zagovarjanja svojih otrok ipd. Tovrstno nasilje vpliva nadalje (na tretji stopnji) tudi na tiste, ki so mu priča – torej na opazovalce. Lahko jim povzroča strah in občutke, da niso varni; lahko sproža v njih občutja sramu, da nasilja niso poskusili zaustaviti ali druga negativna občutja. Zelo pomembno je, kako se na tej stopnji na nasilje odzove šola, saj je to simbolna informacija za vse opazovalce. Če vidijo, da poskuša šola vedno znova zaustavljati nasilje, potem je večja verjetnost, da ga tudi opazovalci ne bodo odobraval ali da bodo o njem vsaj poročali odraslim – učiteljem ali staršem. Reakcija šole na medvrstniško nasilje je jasno sporočilo tudi drugim na šoli (učencem, učiteljem). Če ta reagira proaktivno, s tem pošilja sporočilo, da se to nasilje ne bo toleriralo. Če je odziv na medvrstniško nasilje slab in neučinkovit, potem je to sporočilo nasilnežem, da lahko nadaljujejo z njim, ne da bi bili kaznovani. Če šola sploh ne reagira na medvrstniško nasilje, pa je to neposreden prispevek k oblikovanju kulture nasilja na šoli.

Hkrati lahko medvrstniško nasilje v šoli deluje tudi širše – če se tega nasilja ne odkriva in se ga ne poskuša vedno znova preprečiti v šoli, potem je to sporočilo nasilnežu, da ga lahko izvaja tudi drugje – na poti v in iz šole, na ulici, v mladinskih ali nakupovalnih centrih itd. Če pa se šola učinkovito spoprijema z nasiljem, to nima za posledico le dobrega počutja v šoli, ampak prispeva k bolj zdravemu in varnemu okolju v širši skupnosti.

Pepler in Craig (1995) ugotavljata, da se medvrstniško nasilje pojavlja v 85-ih odstotkih primerov ob prisotnosti vrstnikov. Ti so bodisi neposredno priča medvrstniškemu nasilju ali so le slišali o pojavljanju tovrstnega nasilja. C. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman in Kaukiainen (1996) gredo še dlje in poudarjajo, da so vsi šolarji tako ali drugače vpleteni v medvrstniško nasilje. Tudi novejša raziskava Pergolizzija, Richmonda, Macaria, Gana, C. Richmond in E. Macario (2009) prinaša alarmantne podatke: približno 50 odstotkov učencev sedmega in osmega razreda ne

naredi nič, če prisostvujejo medvrstniškemu nasilju, dodatnim štiridesetim odstotkom učencev pa se zdi, da se jih to ne tiče.

Opazovalci kot prevladujoča večina v razredu lahko torej s svojo (ne)odzivnostjo na medvrstniško nasilje pomembno vplivajo na njegovo pogostost v razredu. C. Salmivalli, Voeten in Poskiparta (2011) poročajo, da se v razredih, ki jih obiskujejo učenci, stari od 9 do 11 let, pomembno manj pogosto pojavlja nasilje, če se opazovalci postavijo v bran žrtvi, kot če opazovalci spodbujajo nasilneža k nasilnemu vedenju.

Te ugotovitve potrjujejo predpostavko, da je medvrstniško nasilje skupinski pojav in ne pojav, ki bi vključeval le diadni odnos med nasilnežem in žrtvijo. Zato bi moral biti tudi kakršenkoli pristop – preventivni ali intervencijski, skupinski in ne le vezan na obravnavo žrtve in nasilneža.

Sintezni pregled večjega števila raziskav nam razkrije, da avtorji navajajo različne vloge, v katerih se znajdejo opazovalci oziroma priče medvrstniškemu nasilju v šoli (Bjorkquist, Ekman in Lagerspetz, 1982; Boulton in Underwood, 1992; Rigby in Johnson, 2006; Whitney in Smith, 1993). Najpogostejše omenjajo naslednje vloge z značilnimi oblikami vedenja:

- *ignoranti*: opazujejo, vendar ne posegajo v situacijo nasilja. Razlogi za ignoranco so različni – nekateri učenci ne vedo, kaj storiti, drugi se bojijo, da bi nasilneži preusmerili nasilje tudi nanje, spet tretji se bojijo, da bi celotno situacijo še poslabšali;
- *pasivni spodbujevalci*: s povečano pozornostjo opazujejo nasilje, se žrtvam smeji in dajejo s tem potuho nasilnežu; nekateri od njih celo spodbujajo nasilneža z različnimi pripombami in predlogi;
- *aktivni spodbujevalci*: na nekatere, ki zavzemajo to vlogo, nasilnež deluje kot model in se mu lahko pridruži v izvajanju nasilja. Občudujejo nasilneža, ker je trden, neustrašen, močen ... Navadno nasilneži delujejo kot model naegotove in odvisne učence, ki nimajo visokega socialnega statusa med vrstniki, potrebujejo pa samopotrjevanje. Temu pravimo "socialna nalezljivost". Spet drugi pa ob opazovanju nasilneža izgubijo nadzor nad zavorami za agresivne težnje. Ko vidijo, da je nasilnež za agresivno vedenje nagrajen (z več spoštovanja, denarja, ...), se zmanjšajo tudi njihove zavore. C. Salmivalli s sod. (1996) jih imenuje tudi asistenti nasilneža;
- *zagovorniki žrtve*: žrtev skušajo potolažiti ali jo braniti pred nasilnežem na različne načine.

Medvrstniško nasilje ima posledice tudi za opazovalce. Rivers, Poteat, Noret in Ashurst (2009) so ugotovili, da opazovanje nasilja v šoli vpliva na mentalno zdravje opazovalcev in napoveduje večjo verjetnost, da postanejo opazovalci v nadaljevanju ali nasilneži ali žrtve.

Kritična masa učencev – opazovalcev je v razredu velika, saj gre za prevladujočo skupino pri medvrstniškem nasilju. Posledično ima ta skupina izjemno pomembno vlogo – tako preventivno kot intervencijsko – pri zmanjševanju tovrstnega nasilja. Zato ji raziskovalci v zadnjem obdobju namenjajo več pozornosti. Raziskati želijo zlasti, kaj je tisto, kar odloča o tem, ali se bo nekdo kot opazovalec postavil žrtvi v bran, ali bo ostal nevtralen, ali bo celo stopil na stran nasilneža. Razlogov, zakaj

opazovalci relativno redko posežejo v situacijo medvrstniškega nasilja, je veliko. M. Obermann (2011) navaja tri najpogostejše:

- prvič, intervencije so redkejše, ker ima vsako medvrstniško nasilje praviloma več opazovalcev, pri čemer pride do porazdelitve oziroma razpršitve odgovornosti opazovalcev, kar imenujemo “učinek opazovalcev” (Darley in Latane, 1968). Učenci – opazovalci pričakujejo, da bodo drugi stopili v bran žrtvi ali pa si ne-poseganje drugih v medvrstniško nasilje razlagajo v smislu, da situacija ni tako resna, da bi zahtevala poseg;
- drugič, opazovalce pogosto zadrži dejstvo, da so nasilneži zaznani kot priljubljeni učenci z veliko moči (Mayeux in Cillesen, 2008), kar zahteva od opazovalcev veliko poguma, da se jim zoperstavijo;
- tretjič, stališča opazovalcev do žrtve nasilja so pogosto manj pozitivna, s čimer se zmanjša verjetnost poseganja v nasilniško situacijo.

Kljub temu, da raziskovalci poudarjajo relativno stabilnost vlog v medvrstniškem nasilju, je potrebno poudariti, da se tako nasilneži kot žrtve občasno znajdejo v vlogi opazovalcev nasilja.

Z raziskavo smo želeli dobiti odgovor na naslednji dve raziskovalni vprašanji:

- prvič, katero izmed vlog (ignorant, pasivni spodbujevalec, aktivni spodbujevalec, zagovornik žrtve) običajno zavzamejo posamezne skupine učencev (učenci – nasilneži, učenci – žrtve, učenci, ki so hkrati nasilneži in žrtve ter učenci, ki so v medvrstniškem nasilju vedno v vlogi opazovalcev), kadar pri medvrstniškem nasilju sodelujejo kot opazovalci;
- drugič, kakšna je zastopanost posameznih skupin učencev v vlogi opazovalcev medvrstniškega nasilja (ignorant, pasivni spodbujevalec, aktivni spodbujevalec, zagovornik žrtve) glede na spol, stopnjo šolanja in učno uspešnost. Obstoječe raziskave poročajo o tem, da se fantje pogostejše kot dekleta pojavljajo v vlogi nasilnežev in posledično zato tudi pogostejše v vlogi aktivnih in pasivnih spodbujevalcev nasilnežev ter manjkrat v vlogi zagovornikov žrtve (Crapanzano, Frick, Childs in Teranova, 2011; Demaray in Malecki, 2003; Pozzoli in Ang, 2012). Glede na starost učencev in z njo povezano socializacijo bi pri stopnji šolanja pričakovali, da bodo dijaki kot opazovalci medvrstniškega nasilja pokazali več prosocialnega vedenja in da se bodo kot priče pogostejše postavili v bran žrtvi. Glede na učno uspešnost (in z njo povezano šolsko prilagojenost) pričakujemo, da bodo učno bolj uspešni učenci pokazali več prosocialnega vedenja kot priče pri medvrstniškem nasilju.

2. Metoda

Udeleženci. V raziskavi je sodelovalo 590 učencev slovenskih osnovnih in srednjih šol. Od tega je bilo 250 osnovnošolcev od 7. do 9. razreda (42.4%) in 340 srednješolcev (57.6%). Med osnovnošolci je bilo 123 fantov (49.2%) in 127 deklet

(50.8%). Med dijaki srednjih šol je bilo 140 fantov (41.2%) in 200 deklet (58.8%). Pearsonov χ^2 -test je pokazal, da med učenci glede na spol in vrsto šole ni pomembnih razlik v izbranem vzorcu (χ^2 (df) = 3.754(1), $p = 0.053$).

Instrumenti. Za namen naše raziskave smo uporabili dva instrumenta: Vprašalnik nasilja v šoli in Vprašalnik vloge opazovalcev.

Vprašalnik nasilja v šoli (Cheng, Chen, Liu in Chen, 2011) prikazuje štiri vrste medvrstniškega nasilja v šoli – verbalno, fizično, odnosno/relacijsko in spletno nasilje z vidika opazovalca (prvi del), žrtve (drugi del) in nasilneža (tretji del). Vsak učenec poroča o tem, kolikokrat je bil v zadnjih 6-ih mesecih v vlogi opazovalca, žrtve ali nasilneža pri posamezni vrsti nasilja. Učenci so na postavke odgovarjali na 5-stopenjski lestvici: 0 – nikoli; 1 – enkrat ali dvakrat; 2 – dvakrat do trikrat na mesec; 3 – enkrat na teden in 4 – nekajkrat na teden.

Za določitev vloge učenca (nasilnež, žrtev, nasilnež – žrtev, ni udeležen v medvrstniškem nasilju) smo uporabili kriterije, ki jih navajajo avtorji. Učenci so označeni kot nasilneži, če dosežejo na tretjem delu več kot 18 točk, in kot žrtve, če zberejo na drugem delu več kot 19 točk. Tisti, ki presežejo omenjeni števili točk na obeh delih, so v vlogi nasilnež – žrtev; tisti, ki pri obeh delih ne dosežajo kritične meje, pa kot opazovalci. Višji rezultat znotraj posamezne vloge kaže na bolj izražene lastnosti, značilne za to vlogo. Avtorji poročajo o naslednjih zanesljivostih vprašalnika: lestvica nasilneža (alfa koeficienti med 0.89 in 0.98), lestvica žrtve (med 0.58 in 0.98) in lestvica opazovalca (med 0.81 in 0.96).

Vprašalnik vloge opazovalcev (Parada, 2006; v Marsh, Nagengast, Morin, Parada, Craven in Hamilton, 2011) vsebuje 24 postavk o vlogi, ki jo imajo opazovalci pri medvrstniškem nasilju. Te so: aktivni spodbujevalec, pasivni spodbujevalec, zagovornik žrtve in ignorant. Učenci so odgovarjali na 6-stopenjski Likertovi lestvici, tako da so označili, koliko so posamezne postavke zanje značilne: 1 – sploh ne drži, 6 – popolnoma drži. Uvod v postavke je nedokončani stavek "Če bi videl sošolca, da je žrtev nasilneža ...". Avtor navaja ustrezne zanesljivosti posameznih faktorjev vprašalnika. Marsh in sod. (2011) pa poročajo o naslednjih zanesljivostih faktorjev, dobljenih v treh merjenjih: aktivni spodbujevalec (α koeficienti zanesljivosti so 0.78; 0.86; 0.87), pasivni spodbujevalec ($\alpha = 0.88$; 0.90; 0.91), zagovornik žrtve ($\alpha = 0.89$; 0.91; 0.92) in ignorant ($\alpha = 0.87$; 0.89; 0.91).

3. Rezultati

Vloge opazovalcev medvrstniškega nasilja

V prvem delu prikazujemo rezultate o tem, v kakšni vlogi se pojavljajo posamezne skupine učencev, ko opazujejo medvrstniško nasilje. Zanimalo nas je, kako zaznavajo nasilje in o njem kot opazovalci poročajo učenci – nasilneži, učenci – žrtve,

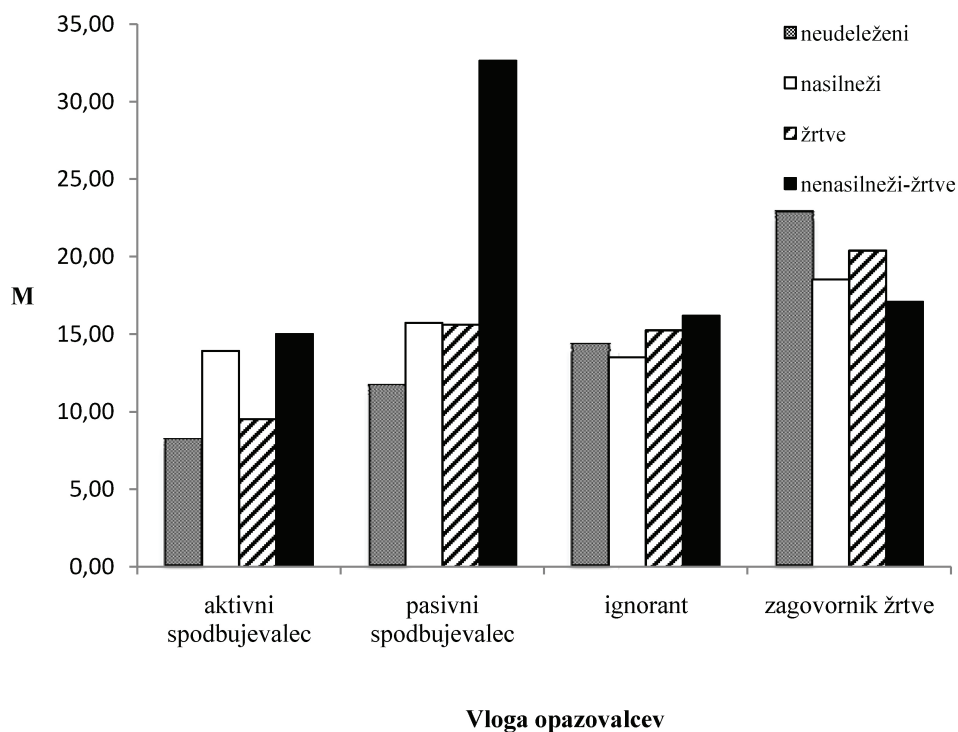
učenci v obeh vlogah in učenci, ki niso udeleženi v medvrstniškem nasilju oziroma so vedno v vlogi opazovalcev.

Rezultate o vedenju posameznih skupin učencev z različno udeležbo v medvrstniškem nasilju (MVN) prikazujeta tabela 1 in slika 1.

Tabela 1: Prikaz pogostosti pojavljanja učencev z določeno vlogo v MVN, kadar so opazovalci takšnega nasilja

Vloga učenca v MVN	Aktivni spodbujevalec	Pasivni spodbujevalec	Ignorant	Zagovornik žrtve
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
neudeleženi	8.24 (4.61)	11.74 (6.38)	14.39 (7.45)	22.94 (9.56)
nasilneži	13.93 (9.29)	15.72 (7.60)	13.52 (6.50)	18.52 (11.26)
žrtve	9.53 (6.27)	15.61 (12.13)	15.25 (10.09)	20.39 (10.37)
nasilneži – žrtve	15.00 (9.25)	32.64 (22.71)	16.18 (7.65)	17.09 (10.20)

Slika 1: Prikaz vloge učenca in njegovega vedenja pri opazovanju medvrstniškega nasilja.



Iz tabele, še bolj pa grafičnega prikaza je razvidno, da se učenci nasilneži in tisti v vlogi nasilnež – žrtev, kadar so v vlogi opazovalcev, pomembno pogosteje obnašajo kot aktivni spodbujevalci nasilja v primerjavi z drugima dvema skupinama ($df = 1$, $F = 30.78$, $p = 0.000$). Hkrati se nasilneži – žrtve pomembno pogosteje od drugih učencev pojavljajo tudi kot pasivni spodbujevalci nasilja ($df = 1$, $F = 51.02$, $p = 0.000$).

Med učenci, ki ignorirajo pojavljanje medvrstniškega nasilja, ni pomembnih razlik glede na to, kakšno vlogo imajo sicer v medvrstniškem nasilju. Opazen pa je trend, da kot opazovalci pogosteje ignorirajo nasilje učenci – žrtve in tisti, ki so hkrati v vlogi žrtve in nasilneža.

Med zagovorniki žrtve je največ tistih, ki sicer sploh niso udeleženi v medvrstniškem nasilju, sledijo jim učenci, ki so sicer žrtve. Nasilneži in nasilneži – žrtve pa vlogo zagovornikov žrtve prevzamejo pomembno manj pogosto ($df = 1$, $F = 4.20$, $p = 0.041$) od drugih učencev.

Iz tabelaričnega prikaza velja izpostaviti veliko variabilnost rezultatov pri posameznih vlogah – še zlasti to velja za vlogo nasilnež – žrtev, ki se zdi najmanj napovedljiva glede vedenja takih učencev, kadar se znajdejo kot opazovalci MVN. Nekateri se postavijo na stran nasilneža ter ga aktivno, še pogosteje pa pasivno spodbujajo, drugi spet na stran zagovornika žrtve.

Vloge opazovalcev v povezavi s spolom, stopnjo šolanja in učno uspešnostjo

Ravno zaradi velike raznolikosti obnašanja učencev pri posameznih vlogah na splošno nas je v nadaljevanju zanimalo, kakšna je zastopanost posameznih skupin učencev v vlogi opazovalcev medvrstniškega nasilja glede na spol in stopnjo šolanja ter učno uspešnost učencev (tabela 2). Glede na stopnjo šolanja smo učence razdelili v skupino osnovnošolcev in srednješolcev. Glede učne uspešnosti smo jih razdelili med učno manj uspešne (splošni učni uspeh od 1 do 3) in učno bolj uspešne (splošni učni uspeh od 4 do 5).

S pomočjo enosmerne analize variance smo ugotavljali obstoj pomembnosti morebitnih razlik med skupinami učencev in velikost učinka. Pri slednjem smo upoštevali vrednosti, ki jih navajata Cankar in Bajec (2003), in po katerih naj bi bil srednje velik učinek opazen s “prostim očesom” okrog vrednosti 0.50, vrednosti okrog 0.20 naj bi predstavljale majhen učinek in tiste okrog 0.80 visok učinek.

Iz tabele 2 lahko ugotovimo naslednje: v skladu s pričakovanji je med aktivnimi spodbujevalci pomembno več fantov, več osnovnošolcev in več učno manj uspešnih učencev. Vendar velikosti učinka kažejo, da gre pri spolu in učni uspešnosti le za majhen učinek (0.27 in 0.20), resnično pomembne so te razlike med osnovno- in srednješolci. Dijaki se dejansko pomembno manjkrat pojavljajo v vlogi aktivnih spodbujevalcev kot učenci osnovne šole, saj je velikost učinka kar 0.70.

Tabela 2: Razlike med vlogami opazovalcev MVN glede na spol, stopnjo šolanja in učno uspešnost

Vloge opazovalcev		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Aktivni spodbujevalec	M	261	9.54	5.71	Med skupinami	1	10.26	0.001**	0.27
	Ž	321	8.11	5.05	Znotraj skupin				
	OŠ	246	10.81	6.71	Med skupinami	1	70.11	0.000**	0.70
	SŠ	340	7.24	3.48	Znotraj skupin				
	manj UU	208	9.42	5.77	Med skupinami	1	5.57	0.019*	0.20
	bolj UU	362	8.32	5.11	Znotraj skupin				
Pasivni spodbujevalec	M	260	13.56	9.17	Med skupinami	1	6.34	0.012*	0.21
	Ž	321	11.85	7.20	Znotraj skupin				
	OŠ	244	15.52	10.99	Med skupinami	1	57.89	0.000**	0.65
	SŠ	342	10.55	4.23	Znotraj skupin				
	manj UU	207	12.85	8.72	Med skupinami	1	0.332	0.565	
	bolj UU	363	12.44	7.89	Znotraj skupin				
Ignorant	M	259	13.91	7.67	Med skupinami	1	2.06	0.151	
	Ž	322	14.83	7.59	Znotraj skupin				
	OŠ	244	13.71	8.94	Med skupinami	1	3.87	0.049*	0.16
	SŠ	341	14.97	6.47	Znotraj skupin				
	manj UU	206	13.49	6.96	Med skupinami	1	4.38	0.037*	0.19
	bolj UU	363	14.86	7.83	Znotraj skupin				
Zagovornik žrtve	M	259	21.32	9.71	Med skupinami	1	5.76	0.017*	0.20
	Ž	324	23.27	9.79	Znotraj skupin				
	OŠ	245	20.18	11.34	Med skupinami	1	23.08	0.000**	0.40
	SŠ	343	24.04	8.15	Znotraj skupin				
	manj UU	207	22.06	10.36	Med skupinami	1	0.351	0.554	
	bolj UU	365	22.56	9.43	Znotraj skupin				

Opombe: OŠ – osnovna šola, SŠ – srednja šola; manj UU – manj učno uspešni učenci, bolj UU – bolj učno uspešni učenci; * – razlike so statistično pomembne na nivoju 0.05; ** – razlike so statistično pomembne na nivoju 0.001; d – velikost učinka (Cohenov d)

Pri vlogi pasivnih spodbujevalcev smo spet ugotovili pomembne razlike med osnovno- in srednješolci, pri čemer je učinek teh razlik srednji do visok ($d = 0.65$). To kaže, da dijaki pomembno manjkrat kot osnovnošolci spodbujajo nasilne vrstnike že s svojo prisotnostjo in pozornostjo, ki jo posvečajo izvajanju nasilja. Ugotovili smo tudi pomembne razlike med spoloma: dekleta so pomembno manjkrat v tej vlogi kot fantje, vendar je učinek teh razlik le majhen ($d = 0.21$).

Če so priče medvrstniškemu nasilju, se v vlogi ignorantov pomembno pogosteje znajdejo dijaki kot učenci osnovne šole in tudi pogosteje učno bolj uspešni učenci, ki se delajo, da se jih izvaja nasilje ne tiče. Vendar so v obeh primerih velikosti učinkov teh razlik majhne (0.16 in 0.19).

V vlogi zagovornikov žrtve pa se pogosteje pojavljajo dekleta (nizka velikost učinka razlik 0.20) in dijaki v primerjavi z osnovnošolci (velikost učinka se približuje srednji vrednosti 0.40).

4. Interpretacija

V raziskavi smo se osredotočili na preučevanje vloge učencev – opazovalcev, ker so pri medvrstniškem nasilju tista skupina, ki je v razredu najštevilčnejša in posledično zaradi tega v socialnem smislu najmočnejša, z največ potencialne moči za zaustavljanje tovrstnega nasilja. Vendar je skupina učencev – opazovalcev medvrstniškega nasilja zelo heterogena skupina – v njej se znajdejo tako učenci, ki so pogosto nasilni do drugih, kot žrtve in tudi tisti, ki niso nikoli aktivno udeleženi v medvrstniškem nasilju. Zato nas je zanimalo, kakšno vlogo zavzamejo posamezne skupine učencev pri medvrstniškem nasilju (nasilneži, žrtve, v obeh vlogah ali neudeleženi), če se znajdejo v situaciji opazovalcev medvrstniškega nasilja.

Odziv učencev – opazovalcev na medvrstniško nasilje je namreč zelo različen: nekateri ga ignorirajo (ignoranti), drugi ga spodbujajo (aktivno ali pasivno), spet tretji se postavijo v vlogo branilca žrtve. Avtorji predhodnih študij poročajo, da imajo učenci nasilneži in učenci, ki so hkrati v obeh vlogah (nasilnež – žrtev), bolj pozitivna stališča do nasilja nasploh (npr. Pozzoli in Gini, 2010). Zato smo pričakovali, da se bodo ti učenci pomembno pogosteje znašli v vlogi aktivnih in pasivnih spodbujevalcev drugih nasilnežev.

Rezultati so izhodiščna pričakovanja v celoti potrdili za skupino učencev nasilnež – žrtev. Gre za učence, ki imajo najbolj neugoden “profil”: najpogosteje od vseh skupin se pojavljajo kot aktivni in pasivni spodbujevalci ter ignoranti medvrstniškega nasilja in najmanjkrat se postavijo v bran žrtvi. Vendar je razpršitev rezultatov v odgovorih učencev te skupine najvišja, kar kaže na velike razlike med učenci znotraj te vloge. Za to skupino učencev bi lahko rekli, da imajo na eni strani težnje po prevladi nad drugimi, hkrati pa so verjetno šibkejši v socialnih spretnostih, ki bi jim na bolj sprejemljiv način omogočile dominacijo. Slabša socialna kompetentnost je verjetno tudi razlog, da se znajdejo v vlogi žrtve.

Na drugem polu z najbolj ugodnim profilom je skupina učencev, ki niso vpleteni v medvrstniško nasilje – torej neudeleženi. Ti učenci se najmanjkrat pojavijo v vlogi aktivnih in pasivnih spodbujevalcev, zelo pogosto ignorirajo medvrstniško nasilje, hkrati pa se najpogosteje postavijo v bran žrtvi. Če izhajamo iz modela spiralnega učinka navzdol (Sullivan, 2011), ki razlaga, da učenec – žrtev postopno izgublja moč

in učenec – nasilnež postopno pridobiva moč nad žrtvijo, potem imajo neudeleženi učenci očitno dobro razvite spretnosti, ki jim omogočajo doseganje ciljev na socialno sprejemljiv način, na primer z asertivnim in sodelovalnim vedenjem do drugih. Ti učenci verjetno nasilnežem v prvih preizkušanjih, kdo se šibkeje odzove na njihove provokacije in izzivanja, dovolj odločno odgovorijo, da jih ti pustijo pri miru. Hkrati pa so dobro razvite socialne spretnosti in velika mera empatije teh učencev zelo verjetno razlog, zakaj so najpogostejše v vlogi zagovornikov žrtev. Ravno zato ima ta skupina največji socialni potencial, da lahko s svojim posredovanjem pomembno spremeni dinamiko medvrstniškega nasilja v razredu.

Nadalje nas je zanimalo, kako se distribuirajo posamezne skupine opazovalcev glede na spol, stopnjo šolanja in učno uspešnost.

Glede na običajen vzorec socializacije deklet smo pričakovali, da se bodo ta pogostejše pojavljala v bolj prosocialnih vlogah kot fantje, torej kot zagovornice žrtve in manjkrat kot aktivne in pasivne spodbujevalke nasilnežev. Naši rezultati potrjujejo izhodiščna pričakovanja in enake ugotovitve drugih raziskovalcev iz različnih kulturnih okolij, kar priča o različnem socializacijskem vzorcu med spoloma ne glede na kulturo (npr. Crapanzano, Frick, Childs in Terranova, 2011; Demaray in Kerres Malecki, 2003; Pozzoli in Ang, 2012). To navaja na zaključek, da je razvijanje empatičnosti in pripravljenosti za nudenje pomoči šibkejšim in pomoči potrebnim pri dekletih generalni socializacijski vzorec, ne glede na kulturno okolje (Ang in Goh, 2010; Espelage, Mebane in Adams, 2004; Pellegrini, 2002). In obratno – izkazovanje moči, dominantnosti, tudi v primeru medvrstniškega nasilja, je v večini kultur "rezervirano" za fante, saj se tako v tujih kot tudi v naši raziskavi pomembno pogostejše kot dekleta pojavljajo v vlogi aktivnih in pasivnih spodbujevalcev nasilnežev ter manjkrat v vlogi zagovornikov žrtve. Različna socializacija v smislu večje tolerantnosti nasilja pri fantih se kaže v bolj pozitivnih stališčih fantov do agresivnosti in nasilja nasploh kot pri dekletih, na kar sicer opozarjajo tuje študije (Ang in Goh, 2010; Pellegrini, 2002).

Glede na starost učencev in z njo povezano socialno zrelost smo pričakovali, da bodo dijaki kot opazovalci medvrstniškega nasilja pokazali več prosocialnega vedenja in se pogostejše znašli v vlogi zagovornikov žrtve. Rezultati sicer potrjujejo, da se socialna zrelost dijakov odraža tudi v vlogi, ki jo zavzamejo v medvrstniškem nasilju: pomembno redkeje kot osnovnošolci se znajdejo v vlogi aktivnega ali pasivnega spodbujevalca nasilneža in večkrat v vlogi zagovornika žrtve. Po drugi strani pa dijaki pomembno pogostejše kot osnovnošolci ignorirajo medvrstniško nasilje in ga enostavno zavestno, hote "spregledajo". Tovrstna drža je lahko tudi odraz šolske kulture, ki se ukvarja bolj z akademskimi kot pa z vzgojnimi cilji.

Ker so učno uspešnejši učenci ponavadi tudi socialno bolj kompetentni, smo izhajali iz predpostavke, da bodo pokazali kot opazovalci medvrstniškega nasilja več prosocialnega vedenja v smislu zagovornikov žrtve in manj ignoriranja tovrstnega vedenja. Vendar se je pokazalo, da se nič pogostejše kot njihovi učno manj uspešni vrstniki ne postavljajo v bran žrtvi; še več – pomembno pogostejše kot njihovi vrstniki ignorirajo nasilje, "ga ne opazijo". To lahko kaže na razvoj šolske kulture v smeri

individualizma, kjer je pomembno najprej in predvsem “poskrbeti zase”. Zato bi bilo v nadaljnjih raziskavah smiselno podrobneje osvetliti motive teh učno uspešnih učencev, ki ignorirajo medvrstniško nasilje.

Proaktivna naravnost opazovalcev medvrstniškega nasilja ima lahko pomembne praktične posledice. Kot kažejo raziskave, lahko povečamo občutljivost sicer pasivnih vrstnikov – opazovalcev k bolj proaktivnemu vedenju (Rigby, 1997; Sallmivalli s sod., 1996). Avtorji izpostavljajo, da je še posebej pomembno za učence – žrtve, da se povezujejo v socialne mreže, ker jim te zagotavljajo več varnosti, zagovornike v primeru nasilja nad njimi, hkrati pa se tudi sami urijo v branjenju drugih, če in kadar se ti znajdejo v vlogi žrtev. Vsaka podpora s strani vrstnika je namreč posledica truda tega dotičnega posameznika, hkrati pa tudi podpore, ki jo ta dobi s strani skupine. Skupina je v skladu s socialno kulturno teorijo mreža, ki nudi posamezniku pomoč, hkrati pa predstavlja njegov poligon za urjenje proaktivnih socialnih spretnosti. Zato bi izpostavili pomen razvijanja socialne šolske kulture, ki je naravnana v izgradnjo dobrih medosebnih odnosov in skrbi za sočloveka – sovrstnika, kar je nasprotje tradicionalne storilnostne kulture (Bečaj, 2005).

Sonja Pečjak, Ph.D., Tina Pirc

I am a bystander in peer bullying: what can i do?

The prevailing and at the same time the most diverse group in peer bullying is the group of bystanders, since each student – including a bully or a victim – can be one of them. This group holds a significant potential to decrease the level of bullying. Bystanders can have different roles – they can be reinforcers of the bully, assistants of the bully, outsiders (ignoring bullying) or they can be defenders of the victim. These students try to help and confront the victim in several ways.

The aim of this study was to find out which roles pupils who are normally bullies, victims, bullies/victims and those who always act as bystanders usually engage in (reinforcer or assistant of the bully, outsider or defender of the victim) when facing bullying. Further on, we aimed at determining the representation of each group of bystanders depending on gender, level of schooling and learning achievement.

There were 590 students participating in the study, of which 250 were primary school pupils from the 7th to 9th grade (42%) and 340 secondary school pupils (58%). There were 123 primary school boys (49%) and 127 girls (51%). Secondary school pupils included 140 boys (41%) and 200 girls (59%).

We used two instruments for the purpose of our study. The first one were the school bullying scales (Cheng et al., 2011), which measure four types of school bullying – verbal, physical, relational and cyberbullying from the bystander's, victim's and bully's point of view. Pupils responded using a 5-point scale (from 0 – never, to 4 – several times

a week), which helped establish the typical roles pupils engage in. The second one was the participant roles questionnaire (Parada, 2006, in Marsh, Nagengast, Morin, Parada, Craven, and Hamilton, 2011), consisting of 24 statements. The respondents used a 6-point scale (from 1 – false, to 6 – true) when providing their opinion. The results were used to define the role each student usually engages in when observing someone being bullied: reinforcer of the bully, assistant of the bully, outsider or defender of the victim. Both questionnaires have sufficient reliability coefficients – alpha coefficients range from 0.58 to 0.98 for the first one and from 0.78 to 0.92 for the second one.

The study shows that bullies and bullies/victims as bystanders act as bully reinforcers ($df = 1$, $F = 30.78$, $p = 0.000$) and also as bully assistants ($df = 1$, $F = 51.02$, $p = 0.000$) significantly more often than others. Among students who ignore the existence of peer bullying (outsiders), we found there were no differences considering the role they usually play in bullying. There is a tendency, however, for bystanders to act as outsiders if they are normally victims or bullies/victims in bullying. Among defenders of the victim, there were mostly students who usually do not engage in bullying, followed by victims themselves. Bullies and bullies/victims act as defenders of the victim significantly less often than other students ($df = 1$, $F = 4.20$, $p = 0.041$). We can conclude that the group of bystanders actually has the greatest social potential to make a substantial impact on peer bullying dynamics in the classroom using their intervention (stopping the bullies and supporting the victims). At the same time, we have to emphasise a great variability of the results in different roles, especially in the role of bullies/victims, for which we have most difficulties predicting their behavior when they are bystanders in peer bullying. Some of them take the side of the bully and become reinforcers, others become bully assistants and some of them take the side of the victim.

This variability in student behavior when occupying different roles prompted us to find out the representativeness of each group of bystanders depending on gender, level of schooling and learning achievement. We divided students into two groups according to their level of schooling – primary and secondary school pupils, and to their learning achievement – more (general learning achievement from grades 4 to 5) and less successful (general learning achievement from grades 1 to 3).

We found that there were significantly more boys, more primary school pupils and less successful pupils among reinforcers of the bullies, but the small size effect in gender and learning achievement shows that the really important differences exist primarily among primary and secondary school pupils (size effect is 0.70). Secondary school pupils also less often take part in bullying as bully reinforcers when compared to primary school pupils. The same tendency appears in the role of bully assistants: secondary school pupils less often encourage their peers just by being present and with paying attention to the bullying (size effect is medium: $d = 0.65$). At the same time, girls occupy these roles less often than boys do, but the size effect is small ($d = 0.21$). The role of outsider is more often held by secondary than by primary school pupils and also more often by more successful pupils, acting as if the bullying does not concern them. However, the size effects in both cases are small ($d = 0.16$ in 0.19). The role of victim defender is more often occupied by girls ($d = 0.20$) and secondary school pupils ($d = 0.40$).

Differences between boys and girls were expected. A lot of researchers report more prosocial behavior, greater empathy and more interest in helping the weak by girls from different cultural settings, which shows a different socialising pattern for boys and girls (Crapanzano, Frick, Childs in Terranova, 2011; Demaray in Kerres Malecki, 2003; Pozzoli in Ang, 2012). And vice versa – demonstrating power and dominance, also in the case of peer bullying, is in the boys' domain in most cultures. In different studies, including ours, they more often appear in the role of reinforcers and assistants of the bullies and less often in the role of the victim defender.

The differences depending on the level of schooling can be explained by the social maturity of the pupils, which reflects the roles they occupy in peer bullying. Secondary school pupils take part as reinforcers or assistants significantly less often than primary school pupils, but act more often as victim defenders. They also ignore bullying and intentionally overlook it more often as younger pupils. This kind of posture can also be the result of a specific school culture in secondary schools, which is often preoccupied only with academic goals.

Pupils with better learning achievement are no more likely to defend the victim as their less successful peers; surprisingly – they more often ignore bullying and act as if they do not notice it. This can be the result of the school culture emphasising individuality, in which one should take care of oneself in the first place. The future research should therefore more thoroughly examine this group of pupils and the motives behind their specific behavior. These findings can be the starting point of prevention planning and intervention actions of school professionals confronting peer bullying.

LITERATURA

1. Ang, R.P., Goh, D.H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human development*, 41, str. 387–397.
2. Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo jih pa v tekmovalnost in individualizem. *Vzgoja in izobraževanje*, 36, št. 6, str. 16–22.
3. Björkqvist, K., Ekman, K., Lagerspetz, K. (1982). Bullies and their victims: Their ego picture, ideal ego picture and normal ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, str. 307–313.
4. Boulton, M.J., Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, št. 1, str. 73–87.
5. Cankar, G., Bajec, B. (2003). Velikost učinka kot dopolnilo testiranju statistične pomembnosti razlik. *Psihološka obzorja*, 12, št. 2, str. 97–112.
6. Crapanzano, A.M., Frick, P.J., Childs, K., Terranova, A.M. (2011). Gender Differences in the Assessment, Stability, and Correlates to Bullying Roles in Middle School Children. *Behavioral Sciences & the law*, 29, št. 5, str. 677–694.
7. Cheng, Y.Y., Chen, L.M., Ho, H.C., Cheng, C. L. (2011). Definition of school Taiwan: A comparison of multiple perspectives. *School Psychology International*, 32, str. 227–43.
8. Demaray, M.K., Malecki, C. K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review*, 32, str. 108–131.
9. Espelage, D.L., Mebane, S., Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: understanding of complex associations. V: Espelage, D. L. in Swearer, S. M. (ur.). *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 37–61.

10. Marsh, H.W., Nagengast, B., Morin, A.J.S., Parada, R.H., Craven, R.G., Hamilton, L.R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103, str. 701–732.
11. Mayeux, L., Cillessen, A.H.N. (2008). It's Not Just Being Popular, it's Knowing it, too: The Role of Self-perceptions of Status in the Associations between Peer Status and Aggression. *Social Development*, 17, št. 4, str. 871–888.
12. Oberman, M. (2010). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37, št. 2, str. 133–144.
13. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
14. Pellegrini, A.D. (2002). Bullying and victimization in middle school: A dominance relation perspective. *Educational Psychologist*, 37, str. 151–163.
15. Pepler, D.J., Craig, W. (1995). A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, str. 548–553.
16. Pergolizzi, F., Richmond, D., Macario, S., Gan, Z., Richmond, C., Macario, E. (2009). Bullying in middle schools: Results from a four-school survey. *Journal of School Violence*, 8, str. 264–279.
17. Pozzoli, T., Ang, R.P. (2012). Bystanders' reactions to bullying: A cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. *Social Development*, 21, št. 4, str. 686–703, doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00651
18. Pozzoli, T., Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child psychology*, 38, str. 815–827, doi: 10.1007/s10802-010-9399-9
19. Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, št. 2, str. 202–220.
20. Rigby, K., Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, št. 3, str. 425–440.
21. Rivers, I., Potteat, V.P., Noret, N., Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24, št. 4, str. 211–223. doi: 10.1037/a0018164
22. Salmivalli, C., Voeten, M., Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Association between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in Classroom. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, št. 5, str. 668–676.
23. Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status in the group. *Aggressive Behavior*, 22, str. 1–15.
24. Smith, P.K., Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, str. 189–209.
25. Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. London: Oxford University Press.
26. Whitney, I., Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, št. 1, str. 3–25.

Dr. Sonja Pečjak (1960), redna profesorica za pedagoško psihologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Vrbnje 58, 4240 Radovljica, Slovenija; Telefon: (+386) 041 473 236
E-mail: sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Tina Pirc (1982), asistentka za pedagoško psihologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Dolsko 112, 1262 Dol pri Ljubljani, Slovenija; Telefon: (+386) 040 842 211
E-mail: tina.pirc@ff.uni-lj.si

Dr. Ana Vovk Korže

Predmet projektno delo v šoli – na primeru samooskrbe

Strokovni članek

UDK 373.5:502.131.1

KLJUČNE BESEDE: projektno delo, samooskrba, permakultura, ekoremediacija, izobraževanje

POVZETEK – Gimnazije imajo nov predmet projektno delo (potrjen je bil januarja 2012) in je odlična priložnost za povezovanje izobraževalnih aktivnosti z lokalnim in regionalnim okoljem. Mednarodni center za ekoremediacije pri Filozofski fakulteti Maribor si prizadeva vključiti mlade v raziskovalno dejavnost, zato je predmet projektno delo zanimiva priložnost tudi za fakultete in univerze. V zadnjih letih se ukvarjamo z raziskavami na področju samooskrbe in ekoremediacij in prav v teh vsebinah vidimo mnogo priložnosti za projektno sodelovanje z gimnazijami. Samooskrba vsake države je namreč temeljni steber trajnosti. Zaradi globalizacije se je odnos do samooskrbe v zadnjih dvajsetih letih zelo spremenil v negativno smer. Z gospodarsko krizo od leta 2008 naprej pa zavest o pomenu samooskrbe spet narašča. Samooskrba je v Sloveniji na kritično nizki stopnji, zato je potrebno na tem področju razviti nove pristope in vključiti gimnazije. Prav predmet projektno delo v gimnazijah je nova priložnost za aktivno sodelovanje z inštitucijami in okoljem.

Professional paper

UDC 373.5:502.131.1

KEYWORDS: project work, self sufficiency, permaculture, ecoremediation, education, local area

ABSTRACT – Slovene grammar schools have introduced a new subject, Project Work, which is an excellent opportunity to integrate educational activities with the local and regional environment. The International Centre for Ecoremediations at the Faculty of Arts in Maribor aims to include young people in various projects, and therefore, the Project Work subject is an interesting opportunity for the Faculty and the University in general. In recent years, we have dealt with the research of self sufficiency and ecoremediation, and identified many opportunities for project cooperation with various grammar schools. The self sufficiency concept of each country is a fundamental pillar of sustainability. Due to globalisation, the attitude towards self sufficiency has changed significantly in a negative direction in the last twenty years. Ever since the beginning of the economic crisis in 2008, the awareness of the importance of self sufficiency is rising again. Self sufficiency in Slovenia has reached a critically low point; therefore, new approaches must be developed in this field. The new subject, Project Work, in secondary school is an excellent opportunity for active cooperation with various institutions and the environment.

1. Predmet projektno delo na gimnazijah

Novost v slovenskem šolstvu je bila uvedba predmeta projektno delo za gimnazije (potrjen je bil januarja 2012), ki temelji na načrtnem in sistematičnem izkustvenem učenju ter omogoča dijakom aktivno vlogo v procesu izgradnje lastnega znanja in usposobljenosti. Predmet poleg strokovnih znanj različnih predmetnih področij razvija kompetence, ki dijakom omogočajo, da so učinkovitejši v reševanju problemskih

situacij in zmožni uporabljati različne strategije učenja ter pristope k raziskovalnemu delu. Predmet je izrazito usmerjen v pridobivanje in razvijanje izkustvenih projektnih znanj in spretnosti, ki dijakom omogočajo aktivno vključevanje v aktivnosti v lokalnih skupnostih. Predmet je zasnovan na osnovi učnih izkušenj, ki jih sestavlja niz med seboj povezanih delavnic, praktičnih aktivnosti, raziskav in dela na učnih poligonih in v centrih narave. Z navedenimi aktivnostmi dijaki izgrajujejo mrežo znanja in veščin, ki so potrebne za uspešno vključevanje v trg dela. Pouk temelji na izkustvenem, eksperimentalnem, problemskem in raziskovalnem pristopu, ki prispeva k razumevanju delovanja današnje družbe, tehnologije in gospodarstva ter posameznika usmerja k pozitivnemu odnosu do reševanja aktualnih problemov (Ferk Savec, 2010).

S predmetom projektno delo dijaki:

- razvijajo spretnosti, ki so povezane z načrtovanjem in konstrukcijo določenega izdelka ali dejavnosti (npr: raziskave naravnih virov, kot so stoječe vode, podtalnica, prst; izdelava informativnega gradiva, priprava in vodenje šolskih ekskurzij, šolske izmenjave; organizacija tematske šolske razstave, kulturne prireditve, konference, izobraževalnega dogodka ipd.). Izbira izdelka ali dejavnosti naj bo prilagojena razmeram in potrebam na šoli in v lokalni skupnosti, kjer program izvajajo;
- razvijajo spretnosti vrednotenja različnih dejavnosti. To pomeni razvoj veščin vrednotenja in opredeljevanja, ki temeljijo na jasno postavljenih kriterijih. Izbira področij je lahko zelo raznolika, od glasbene in likovne umetnosti, filmskega in literarnega ustvarjanja, multimedijskih izdelkov, naravoslovnih dejavnosti in družbeno političnih dogajanj, vse z namenom prevzemanja odgovornega državljanstva;
- vključuje projekte problemskega tipa, kamor sodi tudi individualno raziskovalno delo dijakov (npr. zapis raziskovalnega eseja ali raziskovalne naloge (inovacijskega projekta) ter vključitev v domače in mednarodne projekte in
- oblikujejo projekte glede na lastne izkušnje in interes (organizacija tekmovanj in prireditev, priprava gradiva za dogodke).

Predmet je vsebinsko in didaktično povezan z drugimi predmetnimi področji in spodbuja sodelovanje strokovnjakov različnih strok. Ker je v zasnovi predmet projektno delo pomembna obogatitev šolskega kurikulumu in odpira nove možnosti izobraževanja, ima dodano vrednost.

Izhodišča, ki utemeljujejo dodano vrednost tega predmeta, so:

- (interdisciplinarni) problemski pristop,
- tematski sklopi, usmerjeni na življenjske situacije,
- ciljno usmerjene in načrtovane aktivnosti, katerih nosilci so dijaki,
- vključenost dijakov v različne individualne in skupinske projekte na nacionalni in mednarodni ravni,
- upoštevanje interesov, potreb in s posobnosti dijakov,

- sodelovalnost in odprtost ter velika prenosljivost pridobljenih znanj in veščin,
- prevzemanje odgovornosti v procesu reševanja problemskih situacij,
- razvijanje sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja.

Ker je predmet projektno delo zasnovan tako, da ga izvajajo v sodelovanju z lokalnim okoljem, in sicer na učnih poligonih, z inštituti, društvi, NVO in podjetji, je to nova priložnost za dijake, da se bodo lažje odločali za nadaljnjo poklicno pot.

Pomembno je tudi, da so dijaki (so)nosilci oziroma (so)izvajalci posameznih aktivnosti. Učitelji in drugi strokovni delavci so v vlogi mentorjev in svetovalcev. Dijaki so soudeleženi pri izbiri vsebin, organizacijskih oblik, učnih metod in tehnik dela ter usmerjeni k realizaciji zastavljenih ciljev. Izbira le-teh izhaja iz aktualnih dogajanj, s postavljanjem konkretnih ciljev in povezavo znanj različnih predmetnih področij.

Tabela 1: Vsebinske aktivnosti in rezultati predmeta projektno delo (po učnem načrtu)

<i>Vsebinski sklopi</i>	<i>Aktivnosti</i>	<i>Rezultati</i>
Uvod v projektno in raziskovalno delo (4 ure)	Predavanje in delavnica o projektu, projektne delu, seznanitev s fazami projektne dela	Dijaki razumejo principe projektne dela in ga ločijo od drugih del
Učenje za učenje (8 ur)	Delavnica o prepoznavanju problemov, ki jih rešujemo s pomočjo projektne dela: opredelitev problema, načinov reševanja in organiziranje projektne skupine	Dijaki spoznajo aktivne oblike učenja ob konkretnih primerih in se čutijo del projekta skupine, ki je odgovorna za določen problem
Knjižničnoinformacijsko znanje (8 ur)	Samostojno delo – izbor relevantne literature in virov za definiranje problema, ki ga raziskujejo	Dijaki si sami najdejo ustrezno literaturo in se znajo vsebinsko omejiti pri izbiri informacij
Konstruktivno reševanje problemskih situacij v procesu projektne in raziskovalnega dela (12 ur)	Organiziranje dijakov v projektne skupine glede na vsebinsko prepoznane probleme. Razdelitev vlog, prevzem nalog in načrt izvedbe raziskave na terenu	Dijaki prevzamejo vlogo projektne sodelavcev, se usklajujejo med seboj in razvijajo odgovornost za delo z lokalno skupnostjo
Osnove raziskovalnega dela (58 ur) za izvajanje projekta	V večtedenskem obdobju dijaki spremljajo raziskovalni problem, ga opredelijo, zberejo informacije, opravijo samostojne meritve, raziskave na učnih poligonih v učilnici v naravi, zapisujejo ugotovitve, spremljajo rezultate in jih interpretirajo. V pilotni izvedbi v letu 2011 so dijaki opravljali meritve naravnih procesov na učnem poligonu za ekoremediacije, razvijali pristope samooskrbe na učnem poligonu za samooskrbo in sodelovali s podjetji, društvi in zavodi za ekologizacijo organizacij v občini Poljčane	Dijaki doživijo osnove raziskovalnega dela v praksi. V praksi uporabljajo metode in tehnologije ter jih razumejo. Delo opravljajo skupino – projektna skupina in navežejo odgovornostne odnose

2. Ugotovitve o pilotnem izvajanju predmeta projektno delo

V letih 2010 in 2011 smo spremljali izvajanje predmeta projektno delo z izbrano gimnazijo. Upoštevali smo vsebinsko zasnovo učnega načrta ter aktivnosti oblikovali glede na potrebe šol. V tabeli 1 so zbrane aktivnosti in rezultati projektna dela glede na zahteve učnega načrta.

Predmet projektno delo je oblikovan heterogeno in dijakom:

- ☐ pomaga pri oblikovanju kritičnega pogleda na sodobne družbene probleme in pojave,
- ☐ razvija kvalitetne medosebne odnose in odločitvene zmožnosti,
- ☐ omogoča načrtovanje in spremljavo lastnega učnega procesa,
- ☐ razvija eksperimentalno-raziskovalne spretnosti in veščine,
- ☐ razvija občutljivost za učinkovito uporabo različnih učnih strategij ter s tem razvija sposobnosti samostojnega učenja in oblikovanja konceptov,
- ☐ spodbuja dijake k zavedanju o odgovornosti za lastno znanje in ostri občutljivost do kakovosti lastnih izobraževalnih dosežkov,
- ☐ krepi zavest o soodvisnosti naravnih, socialnih in ekonomskih dejavnikov človekovega razvoja,
- ☐ razvija spoznavne procese, kritično mišljenje in ustvarjalnost,
- ☐ usposablja dijake za aktivno pridobivanje znanja in razvijanje različnih sposobnosti za samostojno delo in delo v skupini (razvijanje sodelovalnega učenja),
- ☐ uči kritičnega iskanja, pravilne uporabe različnih virov in vrednotenja informacij (zmožnosti presoje, kdaj je informacija potrebna, kako jo poiskati in presoditi njeno veljavnost),
- ☐ razvija eksperimentalne spretnosti in metode raziskovanja, kar vključuje smiselno in varno uporabo laboratorijske opreme,
- ☐ spodbuja učinkovito sporazumevanje v maternem in vsaj enem tujem jeziku.

S ciljem, da ovrednotimo doseganje ciljev projektnega dela v praksi, smo v letih 2011 in 2012 spremljali izvajanje projektnega dela dijakov v učilnici v naravi (Razvojni center narave, Učni poligon za ekoremediacije in Učni poligon za samooskrbo). Učilnico v naravi je obiskalo 108 dijakov. Rezultate dela dijakov smo primerjali s tabelo 1 in jih ocenili s tremi stopnjami (odlično, dobro, zadovoljivo). Cilj tega vrednotenja je bil ugotoviti dodatne možnosti za izvajanje projektnega dela ter od dijakov pridobiti priporočila, želje in pričakovanja glede tega predmeta. Na drugi strani pa smo želeli ta pričakovanja povezati s sodobnimi aktualnimi procesi in na ta način razviti dodatne možnosti za izvajanje tega predmeta.

Spremljanje doseganja ciljev predmeta projektno delo (ocene so opisne, na osnovi opažanj in izjav dijakov): 1 – odlično (vsi cilji so doseženi), 2 – dobro (večina ciljev je doseženih), 3 – zadovoljivo (doseženih je nekaj ciljev).

Tabela 2: Ocena doseganja ciljev glede na posamezni tematski sklop (v praksi)

<i>Tematski sklop</i>	<i>Evalvacija doseženosti ciljev in komentar</i>
Motivacija za projektno in raziskovalno učno delo	2: dijaki so motivirani vstopili v proces opravljanja projektne dela, se organizirali v projektne skupine, motivirale so jih praktične aktivnosti
Učenje za učenje	3: čeprav so dijaki uporabljali različne metode za učenje ob projektne delu, je bila vidna navezanost za klasični pouk, pogrešali smo bolj odprto in inovativno razmišljanje, ki se je razvilo ob neposrednem delu
Knjižnično informacijska znanja	2: dijaki obvladajo osnovna knjižnično informativna znanja, nismo pa zaznali poznavanja mednarodnih baz revij in podatkov (kar je danes za razvoj znanosti nujno)
Konstruktivno reševanje problemskih situacij v procesu projektne dela in raziskovalnega dela	3: dijaki so večino ciljev dosegli, vendar so imeli mnogo težav z videnjem celote, pogosto so se prehitro zadovoljili z delnimi cilji, ki ne bi pripeljali do končne rešitve problema. Pogrešali smo globino interpretacij in zavzetost za dejansko reševanje problemov, razvoj znanosti (pogosto so se dijaki zadovoljili s poznavanjem dejstev)
Osnove raziskovalnega dela in samostojna izvedba raziskave	2: dijaki so aktivno sodelovali pri načrtovanju in izvajanju praktičnih projektne aktivnosti in razvili visoko motivacijo za interpretacijo lastnih rezultatov, bili pa so zelo navezani na posredovana navodila in sami niso razvili novih pristopov, novih poti do reševanja problemov oz. razvoja novega znanja
Načrtovanje, izvajanje in vrednotenje projektne učnega dela	3: dijaki potrebujejo veliko pomoči pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju rezultatov dela. Čeprav so zelo motivirani za delo, jim je potrebno pomagati pri doseganju kompleksnega načina razmišljanja

Dijaki so med izvajanjem predmeta projektno delo pokazali motivacijo za praktične aktivnosti, za ustvarjanje rezultatov, manj pa jih je pritegnilo teoretično delo in pisanje poročil (povprečna ocena vrednotenja doseganja ciljev je 2,5 – to je med zadovoljivim in dobrim). Vrednotenje rezultatov izvajanja projektne dela nas torej ni navdušilo, saj smo pričakovali večjo odzivnost dijakov na posamezne sklope projektne dela.

Ker je ves čas bila motivacija vezana na praktične rezultate in ker so dijaki že med izvajanjem projektne dela pričakovali "pravi projekt", smo v nadaljevanju pripravili predlog izvajanja "pravega" projekta za dijake in učence s ciljem širše družbene pomembnosti in zbiranja podatkov na način, da so primerljivi na regionalni in globalni ravni. Dijake torej zanima pravo delo, sodelovanje v projektih, ki so del realnega življenja (ne šolski projekti). Zato v nadaljevanju predstavljamo predlog projekta s področja samooskrbe, ki bi ga šole s predmetom projektno delo lahko izvajale več let (vzpostavitev in vzdrževanje samooskrbnih ureditev v okolici šole je ne samo učnega pomena, ampak tudi neposredno uporabno in pomeni izboljšanje življenjskega okolja).

3. Projektno delo na primeru samooskrbe

Pri samooskrbi so zelo pomembne lokalne kmetijske prakse, ki izhajajo iz geografskih značilnosti prostora in so prilagojene okoljskim zmogljivostim (Plut, 2012). Le-te lahko povečamo s permakulturnimi in ekoremediacijskimi pristopi, saj so družbeno sprejemljive in dolgoročne, zato jih moramo vnesti v izobraževalni sistem. Zato je nujno potrebno, da že v šolah uvedejo praktične vsebine o samooskrbi tako na področju pridelave hrane, ravnanja z vodo in rabe energentov.

Seznaiten dijakov z izhodišči samooskrbe je vzbudila veliko motivacijo. Dijake samooskrba zanima, ko lahko tudi sami prispevajo k rešitvam. Ugotovitev, da je v samooskrbi potreben nov pristop, ki bo poleg proizvodnje hrane zagotavljal tudi varnost prsti in vode, ohranjal biodiverzitetu ter povečeval rabo obnovljivih virov energije, se je dijakom zdela izredno pomembna (Kokot, Križan, Vovk Korže, Globovnik, 2011). Zato v nadaljevanju podajamo predloge za izvajanje predmeta projektno delo na področju samooskrbe. Te vsebine so dijaki v letih 2011 in 2012 opravljali zelo motivirano in dosegli večjo stopnjo samostojnega dela kot pri teoretično zasnovanih vsebinah. Projektno delo s samooskrbnimi ureditvami ob šoli so širši prispevek k medgeneracijskemu izobraževanju in vzgoji za samooskrbo Slovenijo. Pierce (1990, str. 43) je poudarjal že pred desetletjem pomen hrane kot strateškega vira.

Samooskrbe ureditve v okolici šole

Visoka greda kot eksperimentalni prostor za mikroorganizme in humus

Visoke grede so prvi uporabljali Kitajci. S pridelovanjem zelenjave na visokih gredah prihranimo prostor. Visoko gredo pripravimo takole:

- ☐ travno rušo odstranimo in shranimo v bližini,
- ☐ v izkopen prostor zložimo olesenele odpadke, narezane šibe (za drenažo, plast naj bo visoka do 50 cm),
- ☐ nanjo položimo izrezane kose trate, obrnjene navzdol (gomilo sproti oblikujemo z lopato),
- ☐ potem naložimo plast vlažnega listja, nato 5 cm zemlje, nato 5 cm komposta in na koncu še 15 cm vrtno zemlje.

Najprej prostor za visoko gredo obrobimo z lesenimi debli, deskami ali kamni. Kamen shranjuje toploto sonca in jo ponoči oddaja okolici. Visoke grede so najbolj tople na vrhu ter najbolj težke in hladne ob svojem vznožju. Po izkopu položimo na dnu grobi organski material, proti vrhu pa humus. Visoka greda naj bo visoka 150 cm. V gredo posadimo buče, kumare in bučke. Vmes pa še korenje, solato in zelje.

Letna greda je lahko sestavni del učnega prostora

Letno gredo lahko uredimo v prostoru tako, da ogradimo želeni prostor in na dno naložimo organsko snov (veje, listje, humus) ter nato na vrh zemljo. Letno gredo lahko postavimo kamorkoli, kot podlaga ni potrebna rodovitna zemlja. Pomembna je svetloba in dovolj humusna prst, da lahko v zemljo zasadimo oziroma sejemo rastline. Letna greda je lahko sestavni del učilnice in je učni pripomoček za posamezne predmete, ki se nanašajo na naravo. Istočasno pa ima funkcijo grede s pridelki, ki zahteva odnos, skrb in spodbuja lastno kreativnost. Lahko jo nadomestimo s posaditvijo v posode, kar vse bolj uporabljajo za ozelenitev betona, asfalta in podobno.

Tabela 3: Predlagane aktivnosti v okviru projektnega dela

<i>Vsebinski sklopi – samooskrba</i>	<i>Predlagane aktivnosti</i>	<i>Prednosti projektnega dela</i>
Uvod v projektno in raziskovalno delo (4 ure)	Pregled območja, ki ga namenjamo za samooskrbo Omejitev izbranega območja za vzpostavitev samooskrbnega sistema Izdelava načrta samooskrbnega sistema na lokalni in regionalni ravni	Soočenje s konkretnim okoljem Spoznavanje realnega stanja in omejitev Upoštevanje medpredmetnosti, prostorsko razmišljanje in lastna kreativnost
Učenje za učenje (8 ur)	Izdelava kataloga dobrih praks za samooskrbo v urbanih in ruralnih okoljih Predstavitve dobrih praks javnosti (seznanitev javnosti z možnostmi samooskrbe)	Poznavanje teoretičnih izhodišč za rabo v praksi Komunikacija z javnostjo, sposobnost predstavljanja stališč in vrednotenje prednosti in slabosti
Knjižnično informacijsko znanje (8 ur)	Pregled obstoječih podatkov o dobrih praksah Zbiranje slikovnih gradiv za samooskrbne ureditve	Ciljno naravnano zbiranje podatkov Sposobnost izbiranja, razvrščanja, presoje uporabnosti in estetskega izgleda
Konstruktivno reševanje problemskih situacij v procesu projektnega in raziskovalnega dela (12 ur)	Timsko delo – določitev izvedb na terenu Timsko zbiranje materiala, gradiv in postavitev samooskrbnih sistemov	Prenos praktičnih spoznanj v prakso Sposobnost ročnega ustvarjanja, prenosa teoretičnih spoznanj v prakso
Osnove raziskovalnega dela (58 ur) za izvajanje projekta	Postavitev monitoringov za spremljanje samooskrbnih sistemov Redno beleženje stanja na samooskrbnih ureditvah in spremljanje procesa rasti, humifikacije, prisotnosti organizmov v tleh.	Raziskovalni pristop, zbiranje ciljno orientiranih podatkov in njihova interpretacija

Obnovljivi viri energije

V okolici šole je možno uporabiti vetrno in sončno energijo s pomočjo dokaj enostavnih vetrnic in sončnih kolektorjev. Bistveno je, da se mladi ob uporabi obnovljivih virov energije zavedajo pomena uporabe le-teh, da si znajo preračunati, koliko lahko privarčujemo z uporabo na primer sončne energije, in da se zavedajo omejenosti količin energije (kar še posebej velja pri fosilnih, jedrskih in tudi vodnih energijah). Uporaba obnovljive energije je lahko pomemben del pouka, vezan ne le na projektno delo, temveč na mnoge druge predmete.

Hotel za žuželke

Popestritev šolskega okolja je nujna, mnogokje bi že s postavitvijo "hotelov za žuželke" povečali ekosistemsko vrednost prostora. Dijaki zložijo les, kamenje, veje in drugi naravni material na stojalo (tega lahko postavijo sami) in poskrbijo za koristne žuželke. S tovrstnimi ureditvami povečamo interes in zanimanje za koristne žuželke, ki so zelo pomemben člen v samooskrbnih pristopih, saj omogočajo pridelavo pridelkov brez kemikalij.

Permakulturne balkonske posaditve

Prav vsak si lahko naredi doma in v šoli tako imenovano permakulturno balkonsko ureditev. To so posaditve v vreče, košare, posode. Na dnu posode damo grobi material (prod, grobi ostanki lesa), nato pa humus in zemljo. Rastline v balkonskih posaditvah pomembno oplešajo prostor in so dodatni vir za samooskrbo. Velikost, videz in vrsto posaditev določa razpoložljiv prostor. V večjo posodo lahko posadimo paradižnik, papriko, v manjše posode pa zelišča.

4. Prednosti aktivnega projektnega dela s področja samooskrbe

Promocija naravoslovnega izobraževanja se uresničuje prav preko aktualnih vsebin, ki so zasnovane raziskovalno in prinašajo mladim dodatna znanja. Predmet projektno delo je idealna priložnost za to. Evropska in slovenska politika sta zaradi zmanjšanja zanimanja dijakov za naravoslovna področja uvedla več akcij, s katerimi bi povečali interes in motivacijo mladih za tovrstne vsebine. Študije o stališčih dijakov do naravoslovja ugotavljajo, da dijaki ne vidijo pomena učenja naravoslovnih predmetov za njihovo prihodnje delovno življenje. Poleg tega imajo pogosto stereotipne in ozke poglede na naravoslovne poklice, včasih pa imajo premalo informacij o tem, kaj pomeni biti znanstvenik ali inženir. Prav zato iščejo pobude, ki mladim omogočajo celovito razumevanje naravoslovja, saj zgolj s svetovanjem ni mogoče pridobiti vseh informacij (Evropska komisija, 2012, str. 49).

5. Sklep

Predmet projektno delo je izvrstna priložnost za vključitev gimnazije v lokalno okolje. Z vzpostavljanjem samooskrbnih sistemov bi šola pridobila svoje permakulturne površine in motivirala dijake za aktualne vsebine, kot je samooskrba. Problem samooskrbe bo namreč vse večji, zato je smiselno, da se aktivno vključi tudi šola. Z raziskovalnim pristopom lahko vzpostavijo dijaki z zbiranjem podatkov lastne baze podatkov za prsti, vode, zrak, rastline, živali in humus. Z ekoremediacijsko ureditvijo okolice gimnazij (visoke grede, permakulturni vrtovi, ekoremediacije – zelene stene, vegetacijski pasovi) se poveča ekosistemska vrednost bivalnega okolja.

Možnosti, ki jih odpira predmet projektno delo, so velike. Rezultati analize doseganja ciljev projektne dela kažejo, da je smiselno mlade aktivirati tudi za praktične delo. Zgolj s teoretično zasnovo izobraževanje ni možno doseči ciljev izkustvenega izobraževanja, zato je predmet projektno delo toliko bolj pomemben. Praktične izkušnje omogočajo mladim razmišljanje o možnostih, ki jih imajo kot posamezniki (Raman, 2006). Z usmeritvijo v vsebine samooskrbe bi lahko ta predmet postal prepoznaven po širšem izobraževalnem in promocijskem učinku v lokalni skupnosti.

Ugotavljamo, da je možno doseganje zastavljenih ciljev izpeljati enostavno, učinkovito in uspešno le, če dijaki aktivno sodelujejo in če izobraževanje temelji na konkretnih izvedbah, ki ustvarjajo rezultate. Prav to nam omogoča predmet projektno delo, zato ga je smiselno polno udejanjiti.

Ana Vovk Korže, Ph.D.

The project work subject at school – an example of self sufficiency

This paper presents the Project Work subject and new possibilities to impart scientific knowledge to young people through practical work. An additional aim of the subject is to upgrade the implementation of interdisciplinary educational content, and introduce system complements in the educational process through innovative approaches, which could contribute to the implementation of such knowledge in society and practice. This would increase employment opportunities while protecting nature and the environment, which is very important to young people as well.

Scientific research and development is part of a comprehensive innovation process, and from this point of view, it is important to connect schools with the local community and economy. The interdisciplinary work as well as team work is a modern form of an educational process that leads to the achievement of results at a higher level.

Our schools could be much more effective in fulfilling the requirements that Slovenia has not meet yet. The European Environment Commission draws attention to climate

change, natural resource protection, demographic change and concerns for human health. These topics are included in the environmental objectives set by Slovenia. It focuses on four objectives: development programmes adapted to the protection of nature and urbanism, stopping the weakening of biodiversity, promoting the use of natural and sustainable ecosystem technologies in practice, and increasing the education and information level of the population. These topics are embedded in the secondary school education system within the Project Work subject and can be reached at the local and regional level. For this reason, we present the possibility of establishing a school learning environment with self sufficiency arrangements that can significantly raise the awareness of the importance of self sufficiency. In this way, the Project Work subject could become not only a school subject but also an important approach to lifelong learning.

The Project Work subject is designed on the basis of learning experiences, which consist of a series of related workshops, practical activities, research, and work on learning polygons and in nature centres. With these activities, students build a network of knowledge and skills that are necessary for successful integration into the labour market. Lessons are based on experiential, experimental, problem-based approaches and research that contribute to our understanding of our society, technology, and the economy. It also guides individuals towards a positive attitude to solving current problems.

The didactic strategies and content of Project Work are connected with other subject areas, thereby encouraging the collaboration of experts from various fields. Project Work makes an important contribution to the school curriculum and opens up new opportunities for education, which gives it further value.

The basic concepts of Project Work are the following:

- ☐ *Interdisciplinary, problem-solving approach;*
- ☐ *Themes focused on real-life situations;*
- ☐ *Targeted and planned activities, focused on and carried out by the students;*
- ☐ *Involvement of students in a variety of individual and group projects on the national and international level;*
- ☐ *Consideration of the interests, needs, and capabilities of the students;*
- ☐ *Openness and cooperativeness, and the high portability of acquired knowledge and skills;*
- ☐ *Claiming responsibility in the process of problem-solving;*
- ☐ *Developing the skills of independent, creative, and critical thinking and judgment.*

We believe these illustrate the added value of the subject.

Project Work is designed to be carried out in interaction with the local environment, including learning polygons and local institutes, associations, NGOs and businesses. This helps the students decide on their future career paths.

It is also important that the students are the focal point of the subject, and that they help co-create the experience and carry out the activities. Teachers and other professionals act as mentors and advisors. Students play a role in selecting the content, the forms of organisation, the teaching methods and the working techniques. They are directed towards the realisation of the set goals. Concrete goals are set in consideration to current events, and are oriented towards linking knowledge from different subject fields.

In 2010 and 2011, we monitored the execution of the subject in a chosen secondary school. We considered the content of the school curriculum and the needs of the school in designing the activities. Table 1 shows the activities and results of the project in connection with the curriculum.

In order to evaluate the achievement of the goals of project work in practice, we monitored the execution of projects by students in the field in 2011 and 2012 (Developmental centre of nature, the learning polygon of ecoremediations and the learning polygon for self-sufficiency). The field work included 108 students. We compared their results with Table 1 and graded the results on a three-level scale (excellent, good and satisfactory). The goal of this evaluation was to determine additional possibilities for the execution of the project work, and to gain recommendations, wishes and expectations from the students. We also wanted to connect the expectations with contemporary processes, and in this way, develop additional possibilities for Project Work.

During the execution of Project Work, students showed motivation for carrying out practical activities and creating results, but were not as enthusiastic about the theoretical discussion or writing the reports. The results of the project were not as good as expected, since the students were not motivated for all of the aspects and sections of the project work. The motivation was highly concentrated on the practical aspects of the project, which is why we further propose the execution of a “real” project for students, one that focuses on the wider social importance and gathering of information that is comparable on the regional and global level. Students are interested in projects that are part of real life and real communities, and not merely school projects. Therefore, we propose a project on self sufficiency that schools could carry out in the scope of Project Work for several years. Establishing and maintaining self sufficient regulation around schools is not only important for learning, but also directly useful as an improvement of the living environment.

Introducing the students to the basics of self sufficiency was highly motivating. They are interested in self sufficiency when they are able to contribute to the solutions. They considered it extremely important that self sufficiency requires a new approach that will ensure not only sufficient production of food, but also the safety of soil and water, and higher biodiversity, and will increase the use of renewable energy sources. Project work that includes self-sufficient regulation of the environment surrounding the school contributes more to the intergenerational education and upbringing for self sufficiency in Slovenia.

LITERATURA

1. Ferk Savec, V. (2010). Projektno učno delo pri učenju naravoslovnih vsebin: učbenik. Maribor, Univerza v Mariboru.
2. 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.
3. Evropska komisija, (2012). Naravoslovno izobraževanje v Evropi: nacionalne politike, prakse in raziskave, prevajanje Tatjana Plevnik, Ljubljana, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
4. Pierce, J. (1990). *The food resource*. New York, Longman Scientific & Technical, str. 334.
5. Plut, D. (2012). Prehranska varnost sveta in Slovenije. *Dela* 38, str. 5–23.
6. Raman, S. (2006). *Agriculture sustainability – principles, processes and prospects*. New York, Food products Press, str. 474.
7. Tal, T., Morag, O. (2009). Reflective Practice as a Means for Preparing to Teach Outdoors in an Ecological Garden, *Teacher Education*, Springer Science, str. 242–265.
8. Vovk Korže, A., Sajovic, A. (2010). Učilnica v naravi za inovativno raziskovanje, učenje in poučevanje o naravi in okolju v občini Poljčane. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 2, št. 1, str. 13–21.

Dr. Ana Vovk Korže (1967), redna profesorica za področje geografije na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Luščekova vas 14, 2319 Poljčane, Slovenija; 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 naslednji dve kategoriji: 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. 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 (od 1.000 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 (10.000 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: Strmcnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, št. 5, str. 3.
 - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Krofič, 1997, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Krofič, 1997).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne (in ne osnovne) spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Bracar, P. (2003). Kako poskrbeti za zdravje šolarjev. Inštitut za varovanje zdravja RS. Pridobljeno dne 20.08.2008 s svetovnega spleta: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

Za vsa dodatna pojasnila ter informacije glede priprave in objave člankov, za katere menite, da niso zajeta v navodilih, se obrnite na glavnega in odgovornega urednika. Za splošnejše informacije ter tehnično pomoč pri pripravi članka pa se lahko obrnete na uredništvo oziroma na naš elektronski naslov urednistvo@pedagoska-obzorja.si.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, a scientific journal for the didactics and methodology, publishes papers that are classified into two categories: scientific 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. 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 (from 1,000 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 (10,000 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: Strmcnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, No. 5, p. 3.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title, information about the book or the journal, pages. For example: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, pp. 234-247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (Krofič, 1997, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Krofič, 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: Bracar, 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.