DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

UDK 371/372
ISSN 0353-1392

DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

2016 letnik 31 | 1

DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA

Izdajatelji *Published by*
□ Pedagoška obzorja d.o.o. Novo mesto
□ Pedagoška fakulteta Ljubljana
□ Visokošolsko središče Novo mesto

Glavni in odgovorni urednik *Editor-at-large*
□ Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial board*
□ Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Huelva, Španija
□ Dr. Marija Javornik Krečič, Maribor, Slovenija
□ Dr. Ljupčo Kevereski, Bitola, Makedonija
□ Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvaška
□ Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
□ Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Ljubljana, Slovenija
□ Dr. Jasmina Starc, Novo mesto, Slovenija
□ Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija
□ Dr. Janez Vogrinc, Ljubljana, Slovenija
□ Dr. Maria Wedenigg, Celovec, Avstrija

Lektor *Proofread by*
□ Peter Štefančič

Prevodi *Translated by*
□ Katja Krope

Naslov uredništva in uprave *Editorial office and administration*
□ Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija, EU

Spletna stran revije *Website of the journal*
□ http://www.pedagoska-obzorja.si/revija

Elektronski naslov *E-mail*
□ info@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
□ Elsevier Bibliographic Databases (SCOPUS)
□ American Psychological Association (PsycINFO)
□ International Bibliography of Periodical Literature / Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenshaftlischer Zeitschiftenliteratur (IBZ)
□ Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenshaftlischer Literatur (IBR)
□ 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*
□ Tiskarna Cicero, Begunje, d.o.o.

Copyright © Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

2016 letnik 31

1

DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

znanstvena revija za didaktiko

Vsebina Contents

Dr. Sanja Berčnik, dr. Tatjana Devjak 3 **Zgodovinski diskurz sodelovanja med šolo in starši v Sloveniji**
The historic discourse of cooperation between schools and parents in Slovenia

Dr. Jelena Petrović 15 **Deweyeva teorija kurikula – preseganje omejitev tradicionalnega kurikula**
Dewey's theory of curriculum – overcoming the boundaries of traditional curricula

Dr. Tina Štemberger, dr. Majda Cencič 28 **Nekateri dejavniki spodbujanja ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju**
Some factors of fostering creativity in education

Dr. Marija Ropič 44 **Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah**
The ability to perceive initial and final sounds in non-syllabic and polysyllabic words

Dr. Andreja Retelj 55 **Vpliv različnih pristopov na razvoj tujejezične leksikalne zmožnosti**
The impact of different approaches on developing lexical competence in a foreign language

Dr. Tomaž Zupančič, dr. Branka Čagran 70 **Mnenja učiteljev o kriterijih za vrednotenje pri pouku umetnosti**
Opinions of art educators on art assessment criteria

Dr. Nataša Dolenc Orbanić, Nastja Cotič, Petra Furlan 86 **Mobilno učenje na primeru spoznavanja biodiverzitete**
Mobile learning about biodiversity

Dr. Andreja Kozmus *100* **Strategije učiteljev pri soočenju z neprimernim vedenjem učencev**
Teacher's strategies to confront student's misbehaviour

Dr. Bisera Jevtić, dr. Jelena Petrović *113* **Emocionalna vzgoja kot temelj preventive vrstniškega nasilja**
Emotional education as the basis for peer violence prevention

Dr. Marija Klopčič, mag. Helena Virić Gasparić, dr. Karmen Erjavec *127* **Komunikacija profesorjev na kmetijskih fakultetah**
Professors' Communication at Agricultural Faculties

Irina Ilinichna Nikolaeva *141* **Metode ustvarjanja duhovne in moralne kulture študentov**
Methods of creating spiritual and moral culture of higher education students

Dr. Sanja Berčnik, dr. Tatjana Devjak

Zgodovinski diskurz sodelovanja med šolo in starši v Sloveniji

Znanstveni članek

UDK 373.3.06-055.52

KLJUČNE BESEDE: osnovna šola, sodelovanje, starši, oblike sodelovanja

POVZETEK – Avtorici se v svojem prispevku osredotočata na problem prenosa informacij med šolo in starši z vidika sodelovanja med njimi s ciljem zagotavljanja kakovostnega izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa. Sodelovanje med starši in šolo je namreč pomemben element za kakovostno delo v vzgojno-izobraževalni ustanovi, saj menja medsebojne odnose, vzdušje in kulturo v šoli. Pričakovanja glede medsebojnega sodelovanja so odvisna od tradicije, ciljev, socialnega konteksta, zakonodajnih okvirov in trenutne družbene situacije. Šola seznanja starše s pomembnimi informacijami o svojem delovanju na pedagoškem in organizacijskem področju, to tudi določa pravno-formalni okvir življenja in dela vzgojno-izobraževalne inštitucije, odprto pa ostaja vprašanje odločanja staršev glede programskih, izvedbenih in organizacijskih zadev šole.

Scientific paper

UDC 373.3.06-055.52

KEYWORDS: primary school, cooperation, parents, forms of cooperation

ABSTRACT – In their contribution, the authors focus on the problem of transferring information between schools and parents from the perspective of cooperation aimed towards ensuring the quality of educational process implementation. Cooperation between parents and schools is an important element for the quality of work in educational institutions; it influences the interpersonal relations, climate and culture in schools. Expectations regarding mutual cooperation depend on tradition, objectives, social context, legislative frameworks and the current social situation. Schools present important information about their functioning in the pedagogical and organisational fields, which is also determined by the formal legal framework of the life and work of educational institutions. However, the question of parental decision-making regarding programmes, implementation and organisational affairs of schools, still remains open.

1. Uvod

V pluralističnih družbah sodelovanju s starši pripisujejo predvsem tri funkcije. Eni gledajo na sodelovanje s starši kot na sodelovanje z državljani. Tak tip sodelovanja deluje kot možnost povečevanja izobrazbe in politične kompetentnosti staršev skozi t.i. sodelovalno učenje, vpliva pa tudi na demokratičnost vzgojno-izobraževalnih institucij in izboljševanje sodelovanja s širšo skupnostjo. Starši imajo drugačno vlogo, kadar je njihovo sodelovanje obravnavano v obliki podpore instituciji. Takšen način sodelovanja je bil v ospredju predvsem v poznih šestdesetih letih prejšnjega stoletja, starši pa so bili "zadolženi" predvsem za nadzor nad domačimi nalogami in didaktičnimi igrami. Tretji tip sodelovanja pa lahko imenujemo sodelovanje, orientirano na otroka. Takšen način sodelovanja že sam po sebi zahteva bolj odprt in fleksi-

bilen odnos, pa tudi bolj dolgoročno, kontinuirano sodelovanje, ki ni usmerjeno zgolj na "krizne" situacije. Tak način sodelovanja izhaja iz spoznanja, da šole potrebujejo boljše razumevanje celotne življenjske izkušnje otrok in da starši potrebujejo lastne izkušnje, povezane s posamezno šolo. Za vse oblike sodelovanja pa je pomembno, da vsi udeleženi poznajo pričakovanja in cilje tega sodelovanja (prim. Schleicher, 1989).

Namen prispevka je prek historične paradigme analizirati pomen in načine sodelovanja šole s starši, opredeliti vloge, ki jih pri sodelovanju zasedajo starši, in pokazati usmeritve medsebojnega sodelovanja v kontekstu kakovostnega zagotavljanja realizacije ciljev vzgoje in izobraževanja otrok in osnovnošolske mladine v Sloveniji.

2. Začetki sodelovanja s starši in šolo – Prvi zakoni o osnovnih šolah na Slovenskem

Od samega začetka civilizacije so bile družine in starši aktivno vključeni v vzgojo svojih otrok, ki je potekala v krogu skupnosti oziroma rodu. Schmidt (1988a) je zapisal, da je bila glavna vsebina vzgoje, ki se je razlikovala le po spolu, poleg uvajanja v običaje rodu, še "seznanjanje mlajših z delovnimi izkušnjami starejših" (prav tam, str. 13). Sieder (1998) poudarja, da so bili otroci na podeželju že v najzgodnejših letih vključeni v delovni proces in zapiše, da so bili "otroci kmetov v očeh svojih staršev v okviru kmečkega gospodarstva obravnavani predvsem kot delovna sila in bodoči dediči" (prav tam, str. 34). Tudi E. H. Berger (2000) izpostavi, da so se s pomočjo staršev "tisoče let otroci učili in internalizirali pomembne navade, običaje, vrednote in pravila bivanja v skupnosti, da so lahko funkcionirali znotraj svoje kulutre" (prav tam, str. 41). Pokristjanjevanje Slovencev je imelo prelomni pomen tudi za vzgojno delo, vzgojno je namreč vplival že sam način življenja, pri katerem so imeli glavno vlogo starši. Vloga staršev v vzgoji in izobraževanju otrok se je z razslojevanjem znatno zmanjšala, saj je s pokristjanjevanjem izobraževanje za svoje potrebe (širjenje vere) in utrjevanje svoje moči prevzela Cerkev – glavna vzgojna smotra sta postala vzgajanje vernosti in dogmatičnosti. Starši so imeli v srednjeveškem šolskem sistemu, ki je bil šolski sistem za manjšino, bolj stransko vlogo. Šole, ki so obstajale v srednjem veku (stolne, samostanske in župnijske) so bile elementarne, vendar so bile namenjene zgolj širjenju vere (Schmidt, 1988a). Kot zapiše Vidmar (2004), so bili "odnosi v šoli, med učitelji in učenci, replika odnosov doma (med starši in otroci), vsaj kar zadeva vzgojna sredstva in, konec koncev, tudi vzgojne cilje" (prav tam, str. 4). Starši so vedeli, kaj njihove otroke čaka v šoli in v to niso posegali. Plačevanje šolnine je bilo, kot bomo prikazali v nadaljevanju, še nekaj časa v ospredju odnosa med šolo in starši, starši pa so, v obdobju – ko je imela Cerkev monopol nad izobraževanjem – zavzemali pasivno držo do šole.

Odnos med starši in šolo se je začel spreminjati v času protestantizma. Protestanti so s svojo zahtevo "naj vsakdo sam spoznava in doume božjo besedo ter naj se z branjem biblije in evangelijev usposablja za neposredni stik z bogom" (Schmidt, 1988a,

str. 45) utemeljili idejo osnovne šole, Luther pa je postavil izhodišča in smernice tudi v zvezi z razmerji oblasti do šole in šole do staršev. Menil je, da se morajo z vzgojo ukvarjati tri institucije – družina, šola in Cerkev, pri čemer je družina najpomembnejša, saj "brez dobre družinske vzgoje tudi vsa ostala vzgoja, ki poteka v šoli, Cerkvi in povsod drugod, ne bo imela nobene koristi" (Vidmar, 2004, str. 6). Starši so ponovno pridobili pomembno vlogo v vzgoji in izobraževanju svojih otrok, saj so "prvi, ki so dolžni poskrbeti za vzgojo svojih otrok" (prav tam, str. 6), šola pa otroku omogoča, da se učinkovito vključi v obstoječi družbeni red. Čeprav je bil prepričan, da je vzgoja stvar staršev, je menil, da mora to vzgojo nadzorovati oblast, saj je po njegovih besedah večji del staršev nespreten in ne ve, kako naj svoje otroke vzgaja in poučuje ali pa za to zaradi dela nimajo časa. Kazati se je že začela tendenca nezaupanja do staršev in s tem vodilo, da naj se povsod ustanavljajo šole, v katerih poučujejo izobraženi učitelji, ki so vešči v vzgoji in poučevanju (prav tam). V ospredje je prihajala aktivnejša vloga staršev v vzgoji in izobraževanju svojih otrok, hkrati s tem pa tudi nezaupanje do njih. Glavni vidik starševske vloge v tem obdobju je bil predvsem pošiljanje otrok v šolo in plačevanje šolnine.

V 17. in še posebej v 18. stoletju je obstajalo zelo veliko privatnih šol, ki so se obdržale zaradi privatne iniciative staršev, ki so učiteljem plačevali šolnine, zaradi katerih pa se vsebina pouka torej ni ravnala po starosti, pač pa po tem, koliko so starši plačali. Učitelj se je s starši dogovoril, kaj bo njihove otroke poučeval in koliko bo za to dobil plačano, tako da lahko rečemo, da so imeli starši v tem časovnem obdobju pomembno vlogo pri izobraževanju svojih otrok, saj so vplivali na vsebino poučevanja, sodelovanja v današnjem pomenu besede pa poleg tega ni bilo. Kljub močno izraženi klientski vlogi staršev (v smislu: kolikor plačajo, toliko dobijo), pa težko rečemo, da so imeli aktivno vlogo. Posredno so sicer vplivali na vsebino pouka, vendar je bilo vse odvisno od tega, kako premožni so starši, in ne od tega, kaj je najboljše za njihovega otroka (prav tam).

V obdobju med 17. in 18. stoletjem se je po svetu že začelo razvijati "moderno pojmovanje starša kot vzgojitelja" Dolch (1971) in K. Schleicher (1972 in 1989) zapišeta, da sta že Komensky v sedemnajstem in Pestalozzi v osemnajstem stoletju poskušala zbližati šolo in starše. Komensky (1984) je v svojem delu *Informatorium Školy Materske*, ki ga je poimenoval tudi priročnik za matere, poudarjal, da se izobraževanje začne doma in da "starši ne bodo v celoti izpolnili svoje dolžnosti, če bodo svoje otroke naučili le jesti, piti, hoditi, govoriti in oblačiti se" (Vidmar, 2004, str. 63), saj te stvari služijo le telesu. Tudi Locke (1847) je poudarjal pomembnost optimalnega okolja za razvoj, ki ga morajo zagotavljati skupaj starši in učitelji. Pestalozzi (1894) je poudarjal vlogo staršev pri izobraževanju otrok in zapisal: "ker je mati prva, ki skrbi in neguje za telo svojega otroka, tako naj bo, po naročilu Boga, tudi prva, ki bo skrbela in negovala njegov um" (prav tam, str. 26). Z razvojem proizvajalnih sil se je povečalo prizadevanje, da bi čim več otrok usposobili za delo, zato se je država vse bolj vmešavala v vzgojo in v šolstvo. Tako so nastale prve šole na slovenskem ozemlju v okviru Habsburške monarhije, s katerimi je bila uvedena delna šolska obveznost. V dvornem dekretu iz leta 1766 je bila šolska obveznost zelo odločno poudar-

jena, saj "preti patent kršilcem s kazenskimi sankcijami" (Schmidt, 1988a, str. 157), pri čemer so bili potencialni kršilci seveda starši, ki pa na vsebino pouka niso imeli več vpliva. Glavna naloga staršev je bila ponovno le pošiljanje otrok v šolo, se pravi, da je bila zgolj pasivna, s pravno-formalnega vidika pa slaba, saj so ob neupoštevanju dekreta morali plačati denarno kazen. S prvimi državnimi zapisi o splošni šolski obveznosti, ki še niso spremenili vloge staršev v šolanju svojih otrok, se srečamo v drugi polovici 18. stoletja z vladavino Marije Terezije in Jožefa II. Pomemben je bil dekret iz leta 1770, v katerem je zapisano, da "šolstvo je in ostaja politicum" (Peček, 1998, str. 21), s katerim je cesarica Marija Terezija šolstvo v habsburški monarhiji razglasila za stvar države. Glede na *Splošno šolsko naredbo* iz leta 1774 učitelj ni bil več "odgovoren župniku, mestu ali staršem otrok, temveč državi, ki je oblikovala tudi sistem nadzorovanja učiteljev in šol" (prav tam, str. 75). Vloga staršev v okviru šolske obveznosti je bila izražena v 12. členu zakona, kjer je pisalo: "Otroci obojega spola, katerih starši ali varuhi v mestih ne marajo ali ne morejo vzdrževati svojih domačih učiteljev, spadajo brez izjeme v šolo, in sicer od začetka šestega leta dalje. Osnovno šolo morajo obiskovati, dokler se ne bodo popolnoma naučili za svoj bodoči stan in način življenja potrebnih učnih predmetov, kar bodo pač komaj do kraja dosegli pred dvanajstim letom" (Schmidt, 1988a, str. 180). Šolska obveznost je bila sicer izražena zgolj v obliki želje, zato kazni za kršitev te obveznosti niso bile omenjene (prav tam). Vloga staršev je bila še vedno pasivna in ponovno izražena zgolj v pošiljanju otrok v šolo.

Leta 1805 je bil sprejet (drugi) *Državni osnovnošolski zakon*, ki je spremenil predvsem vsebino šole, sodelovanja s starši pa se še ni dotaknil. Učitelja je po novem nadziral krajevni duhovnik, ki pa je med drugim nadziral tudi odnos staršev do šole (Peček, 1998, str. 89–90). V obdobju Ilirskih provinc je bilo ukinjeno cerkveno nadzorstvo nad šolo, ustanavljanje, vodenje in nadzor je prevzela država, uveljavljati se je začela ideja splošnoizobraževalne osnovne šole, ki bo vzgajala vsestranskega človeka. Staršev ni nihče več silil, da morajo svoje otroke pošiljati v šolo, tako da šolska obveznost praktično ni več veljala, naklonjenost staršev šoli pa je bila v tem obdobju pomemben pogoj njenega obstanka. V predmarčni dobi je veliko staršev vrednotilo osnovno šolo kot sredstvo, ki omogoči njihovim otrokom uspevanje izven kmečkega poklica, se pravi, da so cenili izobrazbo, ki jo določena šola nudi, in se na podlagi tega tudi odločali, ali bodo svoje otroke poslali v šolo ali ne (Schmidt, 1988b).

V šoli v začetku 19. stoletja so se, kot zapiše Vidmar (2004, str. 8) "vzpostavljali odnosi, kot naj bi bili prevladovali doma". Tako je bilo v *Politični šolski ustavi* zapisano, da mora "učitelj starše učencev sprejeti vljudno in prijazno" (prav tam, str. 9) ter da mora z njimi, "če jim ima zaradi prestopkov njihovih otrok kaj povedati, da bi jih spodbudil k natančnejšemu nadzoru in sodelovanju, govoriti brez grenkih očitkov, mirno in sočustvujoče" (prav tam). Izražena je torej nujnost podporne vloge staršev do šole in neposredne komunikacije, kar je pripeljalo do tega, da si je šola kmalu, ko je zaznala pomanjkljivosti družinske vloge, začela prizadevati za zbližanje staršev s šolo, sprva v obliki kritike staršev, ki svojih otrok niso redno pošiljali v šolo, bodisi zaradi kmečkega dela doma bodisi zaradi slabega odnosa do šole. S tem so starši

rušili šoli vzgojna prizadevanja, spodbude pedagogov materam pa so šle predvsem v smeri priprave otrok, da bodo radi hodili v šolo. Ker se starši za šolo niso zanimali, je šola začela starše izobraževati in vzgajati. Slomšek je v svojem delu *Blaže in Nežica v nedeljski šoli* poudaril, da je ves trud šole zaman, če starši in učitelji ne stopijo skupaj z roko v roki (Intihar in Kepec, 2002).

V naslednjih letih (od leta 1813 do 1848) so starši "s pošiljanjem otrok v neobvezne slovenske začetne šole pokazali, da cenijo tudi pouk brez nemščine" (Schmidt, 1988b, str. 126). Starši so imeli torej že v tem času možnost izbire, za katero šolo se bodo odločili, učitelji, predvsem podeželski, pa so bili spet v odvisni vlogi, saj so starši plačevali šolnino, ki je bila učiteljev najvažnejši vir dohodkov. Zbiranje šolnine je vplivalo na negativen odnos ljudstva do šole in do učiteljev (Schmidt, 1988b). V obdobju marčne revolucije, natančneje leta 1848, je bila sklicana komisija za šolsko reformo, katere rezultat dela je bil *Osnutek temeljnih načel javnega pouka v Avstriji*. Z vidika vpliva staršev na šolo je pomemben zato, ker je za vodstvo osnovnih in srednjih šol predvidel deželni šolski svet, podrejen prosvetnemu ministrstvu, ki so ga sestavljali štirje iz vrst izkušenih šolnikov izbrani direktorji. Le-ta je predlagal okrožne in mestne šolske inšpektorje, ki jim bodo dodeljeni vsaj trije svetovalci, izvoljeni iz vrst prebivalstva s pravicami nadzorovati šole, se redno sestajati z inšpektorjem in mu pomagati z nasveti in predlogi. Prebivalci – s tem tudi starši – so tako dobili prvo formalno možnost vplivanja na šolo. Po besedah Schmidta (1988c) se tu srečujemo z "demokratično zamislijo šolskih odborov, z zamislijo neposrednega sodelovanja ljudstva pri vodstvu vsake osnovne šole" (prav tam, str. 11–12).

Leta 1869 je bil sprejet (tretji) *Državni šolski zakon*, ki je opredelil osemletno šolsko obveznost, po besedah Schmidta (1988c) pa je bila vloga staršev v tem zakonu ponovno predvsem v pošiljanju otrok v šolo in plačevanju davkov. Ta šolski zakon je sicer še predvideval šolnino, vendar so se proti plačevanju šolnin v tem času uveljavljali pedagoški razlogi, saj naj bi bil učitelj neodvisen od svojih učencev, tudi v denarnem smislu. Učiteljevo neodvisnost od staršev v tedanjem času naj bi uredil vladni predlog iz avgusta 1869, ki ni več dovoljeval pobiranja *bere* učiteljem, vendar pa se tega učitelji niso držali. Učitelji so tako še dalj časa ostajali odvisni od staršev. Kot piše Schmidt (prav tam) so se v večini dežel upirali in izmikali plačevanju šolnine in očitno je postalo, "da bo ljudstvo zaradi šolnine zasovražilo novo šolo" (prav tam, str. 225). Šolnino in s tem odvisnost učiteljev od staršev je na Kranjskem odpravil deželni zakon leta 1874, na ljubljanskih osnovnih šolah pa je bila odpravljena šele leta 1884. Glede financiranja šol je obveljalo načelo, da "mora obvezno šolo vzdrževati družba iz davčnih prispevkov in ne neposredno starši za šolo sposobnih otrok" (Peček, 1998, str. 113). Zaradi slabega šolskega obiska je vedno bolj v ospredje prihajala tudi zavest, da mora učitelj starše prepričati, da je šola koristna, in jih tudi "povabiti na šolsko izpraševanje, da bi videli, kako se njihovi otroci učijo" (prav tam, str. 163). Vse to seveda v prvi vrsti le zaradi večjega obiska šol (Peček, 1998, str. 160), kar kaže na klientsko vlogo šole, torej sodelovanje z namenom povečevanja vpisa. Kljub temu, da je bila tudi v tretjem državnem šolskem zakonu vloga staršev predvsem v pošiljanju otrok v šolo, pa vidimo napredek, saj je moral učitelj starše prepričati – pomeni,

da mora priti do neke vrste sodelovanja (kontakta) med njima – da naj pošiljajo otroke v šolo, ne gre več le za grožnjo s kaznijo. Vloga staršev v šoli pa je izpostavljena tudi v *Učiteljskem tovarišu* iz leta 1866, kjer so zapisana določena pravila, ki urejajo razmerje med šolo in starši v tedanjem času in ki so precej podobna nekaterim današnjim pravicam staršev.

3. Sodelovanje med šolo in starši v dvajsetem stoletju

Sodelovanje med šolo in starši se je začelo korenito spreminjati na prelomu iz 19. v 20. stoletje z reformsko pedagogiko, kjer se je v plodni fazi iskanja novih, humanejših oblik vzgoje pojavila tudi zahteva po tesnejšem sodelovanju šole s starši (Medveš, 2000). To omenja tudi Žlebnik (1978), ki je zapisal, da so predstavniki reformske pedagogike verjeli, da bo vzgoja uspešna le tedaj, ko bodo starši in učitelji med seboj sodelovali preko različnih oblik. Dewey (2001) je poudarjal, da je vpliv staršev nepogrešljiv pri vzpostavljanju vzgoje in izobraževanja, ki izhaja iz otroka. Kot so zapisali T. Devjak, M. Plestenjak in S. Berčnik (2008) se je sodelovanje med domom in šolo poudarjalo zaradi skupnega ustvarjanja "pogojev za razne otrokove aktivnosti in usklajen otrokov razvoj v skladu z njegovo naravo" (prav tam, str. 24). Šolo in starše naj tako povezuje zavest, da bo vzgoja uspešna le tedaj, če starši in učitelji med seboj sodelujejo prek različnih oblik, kot so govorilne ure, roditeljski sestanki, izleti, pikniki, proslave…

Po letu 1900 je bila posebna pozornost namenjena sodelovanju s starši v šolah, leta 1905 je začel veljati nov šolski in učni red, ki je uvedel novosti tudi na področju sodelovanja s starši. Učiteljem je nalagal, da so "dolžni z vso vnemo posredovati med šolo in domom; to zahteva napredek pouka, zboljšanje šolskega obiska, zlasti pa zboljšanje vzgoje" (Pribil, 1906a, str. 97). V ospredje se je prebil vidik sodelovanja med šolo in starši, ki ni bil pomemben več le zaradi večanja šolskega obiska, ampak zaradi izboljšanja vzgoje, za to pa je treba vzdrževanje stikov, ki jih doslej ni bilo, saj jih tako starši kot učitelji niso iskali. Samo poenotena prizadevanja med šolo in starši obrodijo sadove, do teh pa lahko pridejo le preko medsebojnih stikov. Preko stikov, pa bi se vzgojni vplivi poenotili in uspeh vzgoje bi bil – po besedah avtorja – "osiguran" (prav tam, str. 101). Poudarjalo se je sodelovanje s starši z vidika poenotenja vzgojnih vplivov, v ospredju pa je bil interes šole, ne toliko interes staršev.

Dosedanji stiki s starši, ki so se delili na slučajne in sistematične, niso bili zadostni. Slučajni so tisti, ki so posledica egoističnih teženj staršev, in pri katerih je morala šola, da bi imela korist, starše dalj časa zadrževati v šoli in jim dajati navodila in opozarjati na napake v domači vzgoji. Največ koristi je bilo od obiskov na domu, saj so si učitelji ob teh obiskih nabrali veliko pomembnih podatkov o otroku, ki so mu potem olajšali individualno vzgojo. Kot pomembno obliko sodelovanja s starši pa avtor omenja še "šolske slavnosti" (prav tam, str. 133), od katerih so si učitelji obetali oživitev medsebojnih stikov. Izkazalo pa se je, da tudi ti niso spremenili mnenja

roditeljev o šoli. V času reformske pedagogike so bili tako učitelji dolžni posredovati med šolo in domom, saj se je poudarjalo, da mora učitelj izkoristiti vse stike s starši za dajanje navodil o vzgoji ter za opozarjanje na vzgojne napake ipd. Sistematičnost stikov s starši so na začetku 20. stoletja – kot smo že zapisali – predstavljali šolski popisi, vpisovanje, naznanila in javni izpiti. Vsi našteti stiki pa so bili v tem času prepoznani kot nezadostni, zato so pedagogi začeli razmišljati o konkretnih oblikah sodelovanja s starši.

Šele deset let po ustanovitvi nove države Kraljevine SHS, leta 1929, je izšel *Zakon o narodnih šolah*, kjer zasledimo vlogo staršev pri zagotavljanju obiska šole, saj piše: "Vsi vpisani učenci morajo redno obiskovati šolo, za kar so odgovorni starši ali varuhi" (Slovenski gospodar, 1929, str. 2). V *Učiteljskem tovarišu* iz 12. septembra 1929 je celo poudarjeno, da ima državna oblast pravico, da staršem, ki zanemarjajo vzgojo, otroke odvzame. Vloga staršev v šolah se je ponovno začela poudarjati po koncu druge svetovne vojne, ko je šola z osvoboditvijo in zmago revolucije postala "sestavni del državnega aparata za marksistično preobrazbo celotne šole" (Okoliš, 2009, str. 108). Glavni namen celotnega šolskega sistema je bil podpora režimu na oblasti.

V šolstvu je bilo povojno obdobje improviziranja, eksperimentiranja, nenehnih sprememb, preimenovanj, združevanja in razdruževanja. Razprave o šoli so poudarjale, da "morajo pedagoški delavci odpirati družino in njeno vzgojo vzgojnim vplivom naše družbe" (Schmidt, 1970, str. 77). V ospredje je prišla kompenzacijska in komplementarna vloga šole do družine. Tako pedagoški delavci kot starši so bili pomembni za vzgojo otrok, oblike in vsebine dela s starši pa so bile usmerjene v razvoj kolektivne odgovornosti staršev za vzgojo mladine. Roditeljski sestanki, ki so bili najpogostejša oblika sodelovanja med šolo in starši, so staršem dejali nasvete glede vzgoje otrok (prav tam). Kot je zapisal Okoliš (2009, str. 111) je bila šola v omenjenem času nezaupljiva do družinske vzgoje, kar se je spremenilo šele okoli leta 1960, ko je vključevanje državljanov postalo pomembno na različnih področjih družbenega življenja, demokratično odločanje pa se je preneslo tudi v šolski sistem. Z ustavo leta 1963 se je v šolstvu težišče dela preneslo na izpolnitev šolskega sistema ter na uvajanje novih metod in vsebin izobraževanja. Prepričanje, da lahko šola kompenzira družinsko vzgojo, je začelo izginjati konec šestdesetih let 20. stoletja, vzgojno-izobraževalno delo v šoli je začelo družino razumevati kot pomemben dejavnik socializacije otroka in šola je prvič začela vzpostavljati partnerski odnos s starši (Resman, 1992a, str. 31). Sedemdeseta leta lahko ocenjujemo kot najplodnejša leta v povojnem šolstvu, od leta 1975 dalje pa se je uvajala celodnevna osnovna šola, kjer je bila posebej izpostavljeno tudi sodelovanje s starši kot zagotovilo za uspeh (Žlebnik, 1978). Vloga staršev v celodnevni osnovni šoli je bila poudarjena med načeli, na katerih je temeljil koncept celodnevne osnovne šole, in sicer v načelu odpiranja šole družbenemu okolju. Zapisano je bilo, da se lahko vsebinsko razširjeni in obogateni program med drugim uspešno uresničuje le z iskanjem različnih oblik in načinov sodelovanja z družino oziroma starši šolarjev. Tako odprta šola naj bi namreč skupaj z okoljem krepila vzgojno-izobraževalni vpliv. Za samo organizacijo življenja in dela v šoli pa

je bila še posebej poudarjena pomembnost sodelovanja učiteljev s starši pri reševanju tekočih nalog in problemov, ki jih prinaša vsakodnevno šolsko življenje. Kot rezultat prizadevanj celodnevne osnovne šole so nastale trajnejše vezi med šolo in okoljem, torej tudi starši (Novak, 2005). Postopoma je v osredje prehajala aktivna vloga staršev kot eden pomembnih dejavnikov za uspeh otroka.

Na dogajanja v šolstvu so postopoma vplivale širše družbene spremembe. Kot je zapisal Okoliš (2009), se je Slovenija z razglasitvijo samostojnosti in demokratizacijo po letu 1991 soočila s temeljnimi strukturnimi spremembami na vseh področjih družbe, pojavljale pa so se tudi vedno nove potrebe po izobraževanju ljudi. Začele so se šolske reforme in sprejetje novih zakonov na vseh ravneh.

4. Sklep

Pri historičnem pregledu sodelovanja med šolo in starši opazimo, da so bile na eni strani v ospredju pravice staršev do izbire izobraževanja za svoje otroke (zasebno šolanje, šolanje na domu), na drugi je bilo v ospredju aktivno sodelovanje (okoli leta 1960, obdobje demokratičnih reform), na tretji strani pa se je sodelovanje poudarjalo predvsem takrat, ko tradicionalne šolske metode niso izpolnile izobraževalnih zahtev (obdobje progresivne pedagogike). Po P. Munn (1993, str. 1) obstajajo trije pomembni vidiki tradicionalnega sodelovanja staršev s šolo. Prvi je usmerjenost staršev na dobrobit lastnega otroka, drugi je podpiranje po večini samoumevnega vrednotnega sistema šole in tretji, pri katerem gre za t.i. kolektivno akcijo, na primer starševskih združenj ali združenj učiteljev in staršev, ki se ukvarjajo predvsem z zbiranjem sredstev ali prenašanjem informacij in se načeloma ne vtikajo v šolsko delo. Od staršev se pričakuje, da se držijo postavljenih/zahtevanih vrednot, le redko pa so vključeni v identificiranje le-teh. Kljub temu pa izobraževalni sistem mnogokrat daje vtis, da lahko nadomesti družino in da je najbolje, da starši vse prepustijo šoli in se ne vtikajo v delo v šoli. Takšna vloga staršev pa ne pripelje do dobrih rezultatov. Kljub temu, da je prepoznan pomen starševske vloge pri izobraževanju, so nekateri na starše v smislu povezovanja s šolo gledali kot na rivale oziroma tiste, ki popravljajo njihovo delo, namesto kot na zastopnike. Vendar primeri prakse kažejo, da se danes premikamo stran od tega pogleda v smer partnerskega sodelovanja med šolo in starši, kjer se učijo drug od drugega. Starši morajo biti sicer zastopnik svojega otroka, imeti pa morajo zagotovljeno pomoč pri vzgoji in izobraževanju s strani strokovnjakov.

Sanja Berčnik, PhD, Tatjana Devjak, PhD

The historic discourse of cooperation between schools and parents in Slovenia

In their contribution, the authors focus on the problem of transferring information between schools and parents from the perspective of cooperation aimed towards ensuring the quality of educational process implementation. Cooperation between parents and schools is an important element for the quality of work in educational institutions; it influences the interpersonal relations, climate and culture in schools. Expectations regarding mutual cooperation depend on tradition, objectives, social context, legislative frameworks and the current social situation. Schools present important information about their functioning in the pedagogical and organisational fields, which is also determined by the formal legal framework of the life and work of educational institutions. However, the question of parental decision-making regarding programmes, implementation and organisational affairs of schools, still remains open.

Since the beginning of civilization, families and parents have been actively involved in the care of their children, which mostly occurred in the family circle. Children in rural areas were included in work processes from their earliest years, and, in the eyes of their parents, only seen as a workforce and prospective heirs. Parents' role in their children's education was significantly reduced via stratification, since with Christianisation education was used by the church for its purpose. Parents in the mediaeval school system had more of a supporting role, the relationships between teachers and pupils were the exact replica of the relationships at home (between parents and children), at least with regard to the educational resources and goals. The relationship between parents and school started to change during the rise of Protestantism, along with their idea that everyone must learn and understand God's words by themselves. Luther set the guidelines regarding the relationship between the board and school, and between the school and parents. Parents regained their important role in care and education of their children, as being the first who were required to take care of the education of their own children and school enabled children's effective integration into the existing social order. A tendency of mistrust towards the parents became evident and, consequently, the principle that schools with educated teachers possessing educational skills had to be founded everywhere became widespread.

Throughout the 17th and especially in the 18th century, the current understanding of a contemporary parent educator across the world was developing. Importance of the optimal environment for development was emphasised, which had to be ensured together by the parents and teachers. With the development of techniques of mass production, there was an increased aspiration to train children for work; therefore, the state started becoming involved in education. In an imperial decree in 1766, compulsory schooling was strongly emphasised and penalties were proposed for any potential violations. Parents had no influence on teaching, since their main task was sending children to school.

Besides this passive role, they had a small formal or legal role, because they had to pay a financial penalty if they did not obey the decree. In 1805, the second state primary school law was adopted, which mainly changed the school content, but not the cooperation with parents. Parents were no longer forced to send their children to school, and parental attitude towards schools was an important condition in the latter's existence. In the period between 1814/15 (the collapse of Illyrian provinces) and 1848 (the March Revolution), parents valued the school as the means of enabling their children to succeed outside the occupation of farming.

At the beginning of the 19th century, the same relationships as at home were established in schools. The Political School Constitution wrote that teachers must receive parents in a polite and friendly manner and must communicate with them without complaint, remaining calm and sympathetic. The necessity of the parental supportive role and direct communication was expressed, which led to schools observing deficiencies of the family role and starting to aspire for closer cooperation between parents and school. Because parents were not as interested in school as they should be, the school started to educate parents. In 1869, a (third) state school law was implemented; the parents' role was again only in sending children to school and paying taxes. The state school law still assumed tuition, so teachers were still dependent on their pupils in the financial sense. Because of the low school attendance, they became aware that the teacher must convince parents of the school's usefulness and invite them to visit the school to see how their children learn. At this time, cooperation with parents was only used to increase school attendance, which reflected a client relationship. Despite all this, in the third state law, the parent's role was mainly in sending children to school, but there was a measure of progress, because the teachers had the obligation to convince parents to send children to school; thus, there was some kind of cooperation (contact) between them.

Cooperation between school and parents started undergoing radical changes at the turn of the 20th century with reform pedagogy, and a demand for closer cooperation between school and parents. The leaders of reform pedagogy believed that education could be successful only when teachers and parents cooperate in various forms. After the year 1900, special attention was given to the cooperation between school and parents, and in the year 1905, there was a new school and learning agenda, which introduced innovations with regard to parental cooperation. Cooperation between parents and schools was emphasised; it was no longer important only for the improvement of the school attendance but also for the improvement of education and, consequently, it was imperative that teachers and parents maintained contact.

Through such cooperation, educational influences should have been uniform, and education should have been successful. Parental cooperation was emphasised, but schools' interests were in the forefront. At that time, these forms of cooperation were identified as being insufficient; therefore, pedagogues began to consider concrete forms of cooperation with parents.

In years after the Second World War, the compensational and complementary role of school was in the forefront and the forms and contents of the work with parents were

oriented towards developing the parents' collective responsibility for education of their children. The belief that school can compensate for the family education began to disappear at the end of the 1960s, and educational theory began to understand the family as an important factor in children's socialisation. For the first time, schools developed partner relationships with parents. Gradually, the active role of parents came to the foreground.

Looking historically at the cooperation with parents, we can observe that there are three important aspects of traditional cooperation with parents. The first is the orientation of parents towards the wellbeing of their own child; the second is supporting the mostly granted value system of the school; the third aspect is the so-called collective action (i.e. parental associations or PTAs), dealing mainly in fundraising and transferring information, and not interfering with school work. Parents are expected to comply with the required values. Despite all this, educational system often gives the impression that it can replace the family and that it would be better if parents turned over the responsibility for education to schools and did not interfere with school work. Examples of practice show that currently we are moving towards partnership cooperation between educational institutions and parents, in which they learn from each other. Parents must be representatives of their children, but they must also have a guaranteed support in education from the experts.

LITERATURA

1. Bakker, J., Denessen, E. (2007). The concept of parent involvemnt. Some theoretical and empirical considerations, International journal about parents in edcation, 1, št. 0, str. 188–199.
2. Berger, E.H. (2000). Parents as partners in education. Families and school working together. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Parson education.
3. Devjak, T., Plestenjak, M., Berčnik, S. (2008). Alternativni vzgojni koncepti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Dewey, J. (2001). Democracy and education. A Penn State Electronic Classics Series Publication.
5. Dolch, J. (1971). Grundbegriffe der padagogischen Fachsprache. Munchen: Ehrenwirth.
6. Intihar, D., Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
7. Locke, J. (1847). An essay on human understanding. Pridobljeno dne 14.7.2014 s svetovnega spleta: http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=2aw8AAAAYAAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=locke&ots=Z795p587PM&sig=ScQcFYktwFe_56X97TutyZ-0wZs&redir_esc=y#v=onepage&q=ocke&f=false.
8. Medveš, Z. (2009). Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofkse fakultete.
9. Novak, H. (2005). Celodnevne šole, Sodobna pedagogika, 56, št. 3, str. 16–27.
10. Peček, M. (1998). Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
11. Pestalozzi, J.H. (1894). How Gertrude teaches her children. Pridobljeno dne 14.7.2014 s svetovnega spleta: http://www.archive.org/stream/howgertrudeteach00pestuoft/howgertrudeteach00pestuoft_djvu.txt.
12. Popotnik (1912). Pridobljeno dne 17.7.2015 s svetovnega spleta: www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-29IFFHTM/...5598.../PDF.

13. Pribil, D. (1906). Obiteljski večeri, Popotnik, letn. 27, št. 4, str. 97–102.
14. Resman, M. (1992a). Obrati v "filozofiji" sodelovanja med šolo in domom, Sodobna pedagogika, 43, št. 1-2, str. 28–39.
15. Rockwell, R.E., Andre, L.C., Hawley, M.K. (1995). Parents and teachers as partners: Issues and challenges. Orlando: Harcourt Brace and company.
16. Schmidt, V. (1970). Osnovna šola na Slovenskem. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
17. Schmidt, V. (1988a). Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I. Ljubljana: Delavska enotnost.
18. Schmidt, V. (1988b). Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem II. Ljubljana: Delavska enotnost.
19. Schmidt, V. (1988c). Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem III. Ljubljana: Delavska enotnost.
20. Schleicher, K. (1972). Elternhaus und schule: Kooperation ohne erfolg. Dusseldorf: Padagogischer verlag schwann.
21. Schleicher, K. (1989). Home-school relations and parental participation. V: Galton, M. (ur.). Handbook of primary education in Europe. London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe.
22. Slovenski gospodar (1929). Nov zakon o osnovnih šolah, str. 1–2.
23. Učiteljski tovariš (1929). Po obravnavi zakona o osnovnih šolah v Vrhov. zakonodajnem svetu., str. 1–2.
24. Vidmar, T. (2004). Razmerje med šolo in starši – pogled v zgodovino (s posebnim poudarkom na srednjem veku in reformaciji, Sodobna pedagogika, 55, št. 3, str. 10–23.
25. Žlebnik, L. (1978). Obča zgodovina pedagogike. Ljubljana: DZS.

Dr. Sanja Berčnik (1981), asistentka za področje teorije vzgoje in predšolske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.
Naslov: Ljubljanska cesta 20 A, 3000 Celje, Slovenija; Telefon: (+386) 041 369 496
E-mail: Sanja.bercnik@pef.uni-lj.si

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

Jelena Petrović, PhD

Dewey's theory of curriculum – overcoming the boundaries of traditional curricula

Znanstveni članek

UDK 37.091.4

KLJUČNE BESEDE: Dewey, kurikul, izkušnje, vsebina, metoda

POVZETEK – Če upoštevamo kulturne raznolikosti sodobne družbe in zahteve, ki te postavljajo pred sodobnega človeka, lahko sklepamo, da je nujno razviti fleksibilne in odprte kurikule, ki bodo v praksi spodbujali raziskovanje in ustvarjalnost. Članek analizira Deweyevo teorijo kurikula, poudarjajoč njegovo potrebo po preseganju dualizma med v otroka usmerjenim ter predmetnim kurikulom in dualizma med interesi in prizadevanji, ki obstaja v tradicionalnih kurikulih. Učitelji morajo razumeti naravo človeških izkušenj in njihovih kvalitet, kar Dewey poimenuje kontinuiteta in interakcija. Učitelj je tisti, ki lahko pretekle izkušnje spremeni v dragocene tako, da jih prenese na sedanjo situacijo in tako spodbudi rast učenčevih izkušenj ter razširi njegove odnose z družbo. Učne vsebine se morajo nanašati na izkušnje učencev in biti dovolj široke ter prilagodljive, da ustvarijo okvir za učenje. Pri izbiri metode morajo učitelji imeti v mislih, da med učnimi gradivi in metodami obstaja naravna povezava. Metoda naj bo zgolj spodbujevalec inteligence in ne vnaprej predpisan nabor pravil, katerim je treba slediti. Dewey podpira metode, ki otroke aktivirajo, spodbujajo eksperimentiranje in raziskovanje ter cenijo vzgojni pomen igre in dela.

Scientific paper

UDC 37.091.4

KEYWORDS: Dewey, curriculum, experience, content, method

ABSTRACT – If we consider the cultural diversity of today's society, and its demands set for a contemporary person, it is easy to conclude that it is necessary to have a flexible and open curriculum and practice it through methods that promote inquiry, research and creativity. The ideas identified by Dewey a century ago meet the requirements for such curriculum. This paper analyses the Dewey's theory of curriculum with the emphasis on overcoming the dualisms between child-centred and subject-centred curriculum and the dualism between interest and effort, which are often seen in traditional curricula. Educators must understand the nature of human experience and its qualities which Dewey names continuity and interaction. It is the teacher who can make past experience valuable by putting it in interaction with present situation, and in that way promote the growth of students' experiences, and expanding their connection to society. The content should rely on students' experience and be broad and flexible enough to form a framework for learning. In choosing methods, teachers have to be aware of the natural connection between content and method. It should work as an impetus to intelligence and not as a set of prescribed rules one should follow. Dewey supports methods that make the child active, promote experimenting and research, and are aware of educational benefits of play and work.

1. Introduction

As the last few decades brought special attention to the educational and didactic values of student-centred curriculum, Dewey's ideas gained a renewed attention. Many authors (Matijević, 1999; Mikanović, 2012; Španović, Trbojević, 2010) em-

phasise the value of the research work of students and experiential learning, as well as discovery, cooperation and active participation of students. This orientation raises some important questions for the process of designing curricula. Some of the questions are: Are we allowing students to make discoveries by making connections themselves, or are we simply conveying information? Do we use the funds of knowledge students bring to the classroom and upgrade them, or are we neglecting them? Do we respect the needs and interests of individual students, or do we just proclaim to support individualised learning? It became apparent that turning to Dewey in answering those questions is useful.

We can recognise Dewey's influence, either strong or partial, in many contemporary educational theories or didactic models, which can shed light to the mentioned problems. Still, in this paper we considered that it is of special relevance and importance to analyse Dewey's curriculum theory itself, since it encompasses broader, crucial aspects of educational theory, namely: *the anthropological, psychological and societal aspects of education*. In other words, Dewey explains not only how to build a curriculum, but also why we should do it in the way proposed.

This analysis focuses on two problems. The first one is the *content* of the curriculum, and the second one refers to *methods* in putting it to practice. These two aspects of curriculum being in the middle of Dewey's "debate" with the Herbartians, proved to be important for understanding his orientation. Dewey (1938) criticises traditional education for lacking in holistic understanding of students, being overly focused on content and underestimating process which is proved to contribute to the well-being of individuals and society. He rejects the intellectualistic and teacher-centred educational psychology of the Herbartians and contends that human experience comprises more than just the intellect. He introduces the notion of experience as the connecting substance between the child and curriculum. Finally, he shows us how it can help us overcome the dualism between child-centred and subject-centred curriculum and the dualism between interest and effort. And those dualisms are the greatest obstacles and boundaries in making flexible, modern curriculum.

2. Curriculum based on a child's experience – a way out of the dualism between child-centred and subject-centred education

Dewey (1938) argues that educators must understand the nature of human experience and to design education on the basis of a *theory of experience*. We must understand the nature of how humans have the experiences they do in order to design effective education. In this respect, Dewey's theory of experience was based on two central tenets: continuity and interaction.

Continuity refers mainly to the aspects of experiences as they relate to the individual and explains how the whole human life is affected by it. Humans are more

dependent on their experience in survival than any other animal who primarily relies on its inborn instinct. In humans, education is critical for providing people with the skills to live in society. Dewey (1938) argued that every experience, whether positive or negative, provides some kind of knowledge, and accumulated learned experiences influence the nature of one's future experiences. Continuity refers to this idea that each experience is stored and carried on into the future, whether one likes it or not. Continuity is desirable when it fosters growth, arouses curiosity, and helps a person to face the future.

Interaction describes the aspects of experience as they relate to the environment. It builds upon the notion of continuity and explains how past experience interacts with the present situation, to create one's present experience. Dewey's hypothesis is that your current experience can be understood as a function of your past experiences, meaning that how you will experience the present situation depends on your past experiences (knowledge, expectations, values, etc.). This explains why the same situation can be experienced in profoundly different ways by different individuals, for example, one student loves school, another hates the same school. Dewey contended that is important for educators to understand this although they cannot control the students' past experiences. If they understand those past experiences they can better choose the educational situations, methods and content to present to the students. Ultimately, all a teacher has control over is designing the present situation. The teacher with a good insight into the effects of past experiences which students bring with them can provide quality education which is relevant and meaningful for the students.

In his *Experience and Education* (1938), as well as in *Democracy and Education* (Djui, 1971) Dewey insisted that good education should have both a societal purpose and purpose for the individual student. The long-term effects of education matter, but so does the short-term quality of an educational experience. Educators are responsible, therefore, for providing students with experiences that are immediately valuable and which better enable the students to contribute to society. The value of students' experience, no matter whether they are from the past or present, is not contained in the experience itself, but it can be judged by the effect that the experience has on the students' present, their future, and the extent to which they will be able to contribute to society. It is the teacher who can make some past experience valuable, if he/she puts it in interaction with the present situation and thus helps the students to open up to future growth experiences, and expanding their likely contribution to society. In the same way the teacher can make some experiences irrelevant and shut down students' educational potential. That is why it is very important to wisely organise the subject matter. Of course, Dewey argues that not all experiences are educative and that, in fact, some experiences can be miss-educative, which makes the challenge even greater.

In one of the best known Dewey's (Djui, 1971) definitions, the aim of education is continuous reconstruction of experience through conscious and intelligent action. It follows that learning should not be based on lecturing separate scientific disciplines,

but it has to adopt the role of processing all the societal experience and put it in favour of developing cognitive capacities and skills. This idea is a starting point for Dewey's criticism of traditional curricula. He considers them totally unacceptable from the psychological point of view, because their logic organisation of disciplines and subjects is close to grown-ups, but distant from children. The basis should be found in the all-encompassing experience of children and the contents of the programs should rely on that experience, and not on the predefined scientific truths. The main criteria have to be the children's psychological maturity, their interests, needs and instincts.

These views Dewey elaborates in his paper *The Child and the Curriculum* written in 1902, representing the summary of his experiences gained during his work in the Laboratory School in Chicago. Here, he sharply criticises the "old", subject-centred curriculum and the "new", brought-to-the-extremes and child-centred curriculum. Dewey argues that both of them confront the child and the curriculum separately, and neglect the genuine connection between them. Life of a child has to be the starting point for building the curriculum, and it has to be taken as it really is: comprehensive and well-rounded, relatively limited by its personal contacts and unaware of internal divisions on themes and field. All the things occupying a child in a certain moment are strongly dependent on the network of their personal and social relations, and the transfer of interest is made without conscious breaks and transitions. The whole child's universe is contained in whatever interests them in a given moment. Unfortunately, school usually breaks that universe. It pulls the facts out from their original context and place in experience and rearranges them to fit some general principle (Dewey in Dworkin, 1959, p. 93), usually abstract and unrecognizable to the child. Dewey criticises the "outside" and adult point of view on the curriculum, which insists on classifying, analysis and synthesis and logical distribution of facts, because it makes sense only to an adult person. For the child, the same content has meaning only when it makes a part of their life and personal experience. What educators should keep in mind is that the child's experience is often superficial and narrow and needs to be expanded and deepened; children will gladly accept that because they strive for development and growth themselves (Dewey in Dworkin, 1959, p. 95).

The child as a starting point is an important point. The opponents of subject-centred curriculum went a step further and made the child, not a starting point, but the centre and the aim of education, and the growth itself an ideal rejecting any form of influence and directing. Dewey finds them too occupied by the present moment and unable to see its importance for the future. They do not realise that present moments build the basis for those that are coming and that they give an insight into the child's capacities and tendencies of their development (Dewey in Dworkin, 1959, p. 98). They are equally wrong in their longing to win a victory for instincts, needs and experiences over curriculum. While "the old school" ignored vividness and developmental importance of experience, the "new education" was in danger to make it too plain and empty (Dewey in Dworkin, 1959, p. 101) and to leave it to develop on its own, without providing favourable conditions, help and, finally, material to work on. Dewey adds that "something to develop out of nothing" should not be an expected approach,

nor "from perfect something even more perfect". The child and the curriculum are not confronted to each other or superior to one another. The child on one side and the contents of the curriculum on the other are in the process of constant cooperation, mutual influences and reconstruction. If the curriculum is based on the child's experience, that process will not be interrupted. Moreover, it promotes an active participation of the child and becomes the connecting element between psychological and social factors in education.

Connecting the child and the curriculum through the child's experience opens many possibilities for the child's active relationship with the environment, learning by doing, experiential learning and learning by problem-solving. The learner becomes the researcher and the principle of scientific value of teaching content gains the whole new meaning. The content is not validated by its value for the science in general, but by its value for the student to develop the scientific or theoretical way of thinking. Dewey (1910) argues that in dealing with problem-solving, the child's mind takes the same steps as the mind of a scientist. The fact that the child discovers the truth that has already been discovered does not make the quality of the process and the importance of the discovery less valuable. This adds to the child's openness towards the world of learning and to the development of critical and creative thinking. Ultimately, positive emotional reactions are very important parts of the whole process.

After making the experience a basis, Dewey turns to two concrete problems in making curriculum: *which contents to choose* and *how to present them* to children. The basic principles are clear: it is an active and free programme, and the educational work is focused on themes and problems instead of sciences and subjects. The content should be given in the form similar to one existing outside the school, which means in complete unity with outside connections and relations that give them sense. Subjects should not exist because everyday life does not recognise them.

Very useful knowledge from biology, geography, chemistry, history or economy should be presented through common and familiar activities. In this case, Dewey recommends gardening. It is the activity very familiar to children containing the great motivational potential. Instead of being just a part of the Botany, the content can make relations with other equally interesting themes and become a part of life of people and animals. Soon, the students will be able to spot interesting questions and make them a new subject of study and gradually move towards an organised cognitive research (Djuji, 1971, p. 141). This leads to the conclusion that Dewey does not deny planning the content in advance, he only asks for them to have aframework broad enough and to be flexible. Different organisation means following psychological order instead of logical, and connecting them to previous experiences. In order to maintain the motivational capacity, the content has to be directed towards solving problems (cognitive, moral or practical) that are meaningful for the child in that moment. If the learning material can find its place in the consciousness of the child and application in his life, then there is no need for special tricks or methods that will initiate the child's interest (Dewey in Dworkin, 1959, p. 108). This type of curriculum makes the firm ground for

further development and Dewey sees it as the only solution for the beginning grades. Later on, especially in high schools, he considers differentiation of the content and following the logic of the science in question being natural and in accordance with psychological maturity of students. Still, in the initial phase of any subject and any age, he recommends following the above explained principles (Djuji, 1971, p. 164).

While choosing themes Dewey does not make hierarchy between the subjects. None of the themes is more important or more valuable. Life is the highest value and every knowledge and experience contributing to it has its value that is essential and incomparable. No one can say that contents from Arithmetic are more valuable than those from poetry because both of them add up to the richness of life and help dealing with different life situations.

In answering the question what is the best way to present the contents, he stays close to principles of continuity and interaction. For example, in Laboratory School, teaching reading, writing and counting were so closely connected with some useful and interesting lessons that the children felt that they want to master those skills as soon as possible. While this part was easy, the main concern was to give the real value to history and science and connect them to the real life in an appropriate way (Dewey, 1956; Djuji, 1971). He succeeded by continuously expanding personal experience of the children by storytelling. As they listened about real men and real events, they gradually developed time and space perspective of their own life. Geography and history proved to be powerful means for enriching personal life and overcoming boundaries. The children developed imagination and started appreciating spiritual and intellectual discoveries, and in addition they enriched the language and came to value the skills of verbal expression. As he never looked upon the content as independent from the method, Dewey believed that if given as facts about some people that are distant from us regarding space and time, they will not be only useless but also dangerous for development because they can make children resent school and learning, making a permanent damage in that sense.

Natural sciences are expected to have the similar effect. They should do for individual the same they did for the humanity: to free him from tight links of space and time and expand his views behind the randomness and personal restraints (Djuji, 1971, p. 162). Knowledge about the world should not be valued as important per se, and must not come to symbols, notions and definitions in the end. It should be alive, helpful and applicable and, above all, it should introduce students to the scientific view of the world. Natural sciences were studied through occupations and problems. Children developed the abilities to observe, to focus, and then to analyse, explain and conclude, and the final goal was developing love and respect for the nature, and willingness to observe and study it. Information they gained were of a broad scope and relatively unsystematised, but making the basis and introduction into studying theoretical outlines of sciences. For example, studying the telegraph and telephone functions, locks and clocks led to the basics of physics, while classes of cooking opened the grounds for chemistry.

3. Occupations – overcoming the dualism of interest and effort

The problem of the teaching methods Dewey discusses while having in mind that there is not only one method that can be proclaimed the best, or the most appropriate for teaching in schools. He believes that method is not independent from the content and that method is nothing else but the successful way of using some content in order to reach the educational goals (Djuji, 1971, p. 118). The choice of the method depends on the nature of content and the goal we are aiming to, consequently, a one-sise-suits-all method cannot exist.

Dewey (Djuji, 1971, p. 119) believes that the major drawbacks of teaching practice come from neglecting this fact. There is a natural connection between content and method and we must not brake it. If we do that, methods will turn into a mechanic repetition and become uniform, and the content will lose its meaning. The consequence for the teacher is that he/she is deprived of using the motivational potential of children's interests and natural instincts, and he/she is forced to use external motivation tools. The consequence for the students is that they end up learning for the sake of avoiding punishment or other inconveniences, or in order to gain small awards. Finally, learning and studying become goals for themselves and the real reasons for learning are lost. Such methods oversee the value of the content for building children's experience, they do not welcome open and direct communication and push away flexibility and initiative for the sake of routine and mechanic movement.

Still, there is a danger in denying the method, because without it the teaching process would be random and chaotic in the best, and badly thought out in the worst case. Dewey believes that educators should strive towards a good method, but a very general one which would not confront the personal needs nor the specific nature of the content. Such a method would rely on knowledge, on broad scope of techniques, historical experiences in teaching, work materials and psychology of learning. It should work as an impetus to intelligence and not as a set of prescribed rules one should follow. It should be there to remind of the aims, tools and materials, to inspire the teacher to choose his/her best way to teach a specific content. The qualities of a good method are: close connection with the content, nurturing spiritual openness of children, activating the need to view the problem from different perspectives and to accept the new ones, inspiring commitment and full interest, achieving cognitive responsibility and thoroughness (Djuji, 1971, p. 122). It is up to the teacher to make the best choice of a method which brings those qualities into practice.

The problem of method should be viewed from the student's perspective as well. The process of learning in school does not differ in any way from learning in any other situation. For the student, it is important that the natural process is not interrupted or disrupted. Some methods in the past were doing that and Dewey strongly condemns them. Discussing the drill in teaching, Dewey points out that this method "reduces the training of human beings to the level of animal training" (Dewey, 1910, p. 52), and continues that we cannot expect someone to use their knowledge intelligently if

intelligence did not take part in acquiring it. He keeps the similar attitude towards the object teaching, because this method focuses on percepting the mechanical characteristics of the objects studied and does not involve or stimulate thinking; he finds it equally abstract as learning any definition by heart (Dewey, 1910, p. 139). Herbart's method and formal steps in teaching are criticised throughout the whole chapter (Chapter 15: The Recitation and the Training of Thought) of *How We Think* (1910). It is seen as completely distanced from any content, it oversees the necessity of some difficulty, obstacle or vagueness which is the stimulus to every research, including those that lead to learning, and finally, it is totally inflexible. In addition, Dewey concludes that in Herbartianism, thought is the side effect that is produced during the process of acquiring information, while in fact, the development of it should be the main aim and information just a tool in that process (Dewey, 1910, p. 201).

Dewey supports methods that make the child active, promote experimenting and research and are aware of educational benefits of play and work. This orientation, as well as his personal connection with Kilpatrick, led to a broadly accepted view that Dewey was a spokesperson for the project-method. But it is wrong to believe that he considered it best or the only good method. He approved of intellectually and physically active children, the ones that can apply, construct, express themselves and finally evaluate their knowledge. Project-method put all these into practice and gained his support, but by no means did he consider it the only alternative to traditional teaching methods, or "the only way out of the educational confusion", even in elementary school (Weiss, DeFalco and Weiss, 2005).

Dewey offered the solution for the teaching method in the form of occupations. They united the psychological needs of students, a variety of contents, and an active cognitive development. Occupations were divided into three categories: carpentry and work with wood and tools, cooking, and work with fabrics – sewing and weaving. All these activities involved many other activities that were based on them. Occupations were not supposed to furnish the students with knowledge of those crafts or to prepare them for practicing them. The work itself was not the aim, the aim was to intellectually engage the students and help them to develop habits of observation, perception, thinking and planning. Dewey (1956, p. 134) makes a significant distinction between occupations and manual work, because manual work is often a mechanical action while occupations ask for the conscious engagement. The advantages of occupations over the traditional methods are in their respect for the psychological development of the child, and those are: activity always precedes passivity, notions are created as the result of activity, forming the correct notions is the basis of teaching, interests are the abilities that wait to be awakened, and feelings are closely related to activity (Djuji, 1983, p. 173).

Through occupations students got in touch with knowledge from many different realms of social life and sciences, and all led by their own instincts and interests. At the carpentry class, students are inspired with their natural instinct for building and motivated by precise aim, as well as by the practical result of their action, which is,

for example, to make a wooden box. During the process they are always focused because they are involved in an action that has continuity and they have to find out many facts about materials, tools and so on, in other words they constantly need to do something. In a well prepared class they will gain knowledge of geography and history such as how, when and where the activity developed and history of the tools they use; from physics and botany facts such as how those tools function or what is the origin of materials used; mathematics is needed in order to count the measures and so on. Occupations are the way to integrate the material goals of education (learning) with educative and psychological, and because of that they can, above all, be considered a method, not a content.

4. Conclusion

If we consider the cultural diversity of today's society, and its demands set for a contemporary person, it is easy to conclude that it is necessary to have a flexible and open curriculum and practice it through methods that promote inquiry, research and creativity. The ideas identified by Dewey a century ago meet the requirements for such curriculum. He looks at the curriculum from both perspectives – the child's and the curriculum's perspective. The most important question is what the child must learn, in regard to the child's present state of mind, because not all of the students have the same experiences and background knowledge. Everyone can relate to the lesson you are teaching in different ways. Dewey knew from both, the personal experience and active research, that the curriculum and the child must meet on the child's terms. He explains that the curriculum must provide the opportunity for the students to explore, experience, and connect information, so they can truly understand and internalise the abstract principles, the logical classifications, and space and time.

Dewey's curriculum theory is founded upon anthropological, psychological and social-philosophical (political) views that conceptualise the nature of a child as an active organism in search of stimuli that will promote its growth. The child is still developing the context and the framework to process information about the world around him. The child's interests lie in the world of persons and relationships as opposed to that of facts and laws. The experiential nature of learning as problem-solving and the political nature of schooling on the other side lead up to "the curriculum theory that maximises active participation in learning, moves toward a more flexible curriculum and conceives education as a process of communication, participation, dialogue and sharing" (Berding, 1977).

Curriculum has to move as close as possible to the child's experience and its main aim has to be to extend it from narrow and personal towards the vast knowledge of the world. It has to be presented in a context and linked to the prior knowledge; it has to be aware of the children's interest and instincts because it is the only way to provoke the willing and conscious effort and make the children learn without pressure.

Dr. Jelena Petrović

Deweyeva teorija kurikula – preseganje omejitev tradicionalnega kurikula

V zadnjih desetletjih se vedno več pozornosti namenja didaktični vrednosti kurikulov za učence, kar se povezuje tudi z Deweyevimi idejami. Mnogi avtorji (Matijević, 1999; Mikanović, 2012; Španović, Trbojević, 2010) poudarjajo pomen raziskovalnega dela učencev in izkustveno učenje, poučevanje skozi odkrivanje, sodelovanje in aktivno udeležbo učencev. Deweyev vpliv se lahko identificira v številnih izobraževalnih modelih in teorijah, ki se ukvarjajo s temi vprašanji. V prispevku smo analizirali izvirne ideje, glede na to, da zajemajo tudi pomembne vidike teorije vzgoje, kot so antropološki, psihološki in socialni vidiki vzgoje, ki pojasnjujejo ne le kako zgraditi teorijo kurikula, ampak tudi zakaj graditi na takšen način. Analiza se osredotoča na dve vprašanji. Prvo je vsebina kurikulov in drugo se nanaša na metode, ki te vsebine obravnavajo v praksi. Ta dva vidika sta prav tako v središču Deweyeve razprave s Herbartovo pedagogiko in sta pomembna za razumevanje njegovih pogledov. Dewey kritično opredeljuje tradicionalno vzgojo, ker nima celostnega vidika, saj se preveč osredotoča na vsebino in podcenjuje pomen procesov, ki se kažejo pomembni za razvoj otroka. Zavrača intelektualno in na učitelja osredotočeno pedagoško psihologijo, in trdi, da osebna izkušnja zajema veliko več kot samo razum. Uvaja izraz izkušnja kot povezovalni element med otrokom in kurikulom. Nenazadnje prikazuje tudi, kako premostiti dualizme, ki predstavljajo bariero v ustvarjanju sodobnega in prilagodljivega kurikula. Kurikul, zasnovan na izkušnjah otroka – način, da se premosti dualizem med v otroka usmerjenim in predmetnim kurikulom. Dewey je izpostavil, da morajo pedagogi najprej razumeti naravo osebnega izkustva, da lahko izoblikujejo efikasno izobraževanje. V ta namen opredeljuje teorijo izkušnje, znotraj katere posebno pozornost nameni dvema pojmoma: kontinuiteta in interakcija. Kontinuiteta je značilnost, ki opisuje izkušnjo v odnosu na človeka samega in na kakšen način se nove izkušnje nanašajo na njegovo življenje. Dewey se naslanja na idejo, da je vsaka izkušnja shranjena in se nosi s seboj v prihodnost. Izkušnja tako spodbuja rast in radovednost in pomaga osebi, da se sooči s prihodnostjo. Interakcijo opisuje z vidika izkušenj, ki se nanašajo na okolje. Interakcija pojasnjuje, kako pretekle izkušnje prihajajo v stik s trenutnimi situacijami za tvorjenje sedanjih izkušenj. Z drugimi besedami, sedanje izkušnje so funkcija vseh preteklih izkušenj in pogledi na določeno situacijo je odvisen od naših preteklih izkušenj. (znanje, pričakovanja, vrednote, itd.). Dewey je verjel, da so izkušnje bistvenega pomena za pedagoge, saj čeprav ne morejo obvladovati preteklih izkušenj naših učencev, četudi jih poznajo, lahko nadzorujejo sedanje situacije in v skladu s temi izbirajo ustrezne vsebine in metode. Torej, vrednost posameznih izkušenj ni mogoče navesti kot vrednost samo po sebi, ampak v odnosu na to, kakšen vpliv ima ta vrednost na učenca pri kreiranju prihodnjih izkušenj. Učitelj je tisti, ki lahko določene izkušnje napravi pomembne ali brez vrednosti, odvisno od tega, kako uporabi njihove vzgojne potenciale. Dewey meni, da so tradicionalni kurikuli popolnoma nesprejemljivi s psihološkega vidika, ker je organizacija

njihovih vsebin neprilagojena otrokom, pač pa odraslim osebam. Osnova za sestavljanje kurikula mora biti v celoviti izkušnji otroka in se nanjo navezovati, osnovna merila pa morajo biti: zrelost otroka, njegovi interesi, potrebe in nagoni. Dewey kritično gleda na "stari" predmetni kurikul in tudi na nov, "v otroka usmerjen" kurikul, saj meni, da oba zanemarjata povezavo med otrokom in vsebino, katere se otrok uči. Klasifikacija, analiza in sinteza, logično povezovanje dejstev ter gledanje z različnih perspektiv so značilni pristopi za znanost, za odrasle osebe; otrok še ne obvlada mehanizmov in tehnik znanstvenega raziskovanja, zanj imajo te vsebine smisel edino, ko so del njegovega življenja in osebne izkušnje. Izkušnje otroka so površinske in ozke, zato jih je treba poglobiti in razširiti. In ker otrok teži k razvoju in dozorevanju, z veseljem izkušnje sprejema (Dewey, 1959, str. 95). Tisti, ki v otroku ne vidijo le izhodiščne točke, ampak tudi središče in cilj celotnega vzgojnega procesa, rast razumejo kot ideal, ki sam po sebi ne dovoljuje nikakršno usmerjanje. Predstavniki takšnega mišljenja so po Deweyu preveč prevzeti s sedanjostjo in nikakor ne ugotovijo, da so trenutne izkušnje prehodne. Trenutne izkušnje niso končne, pač pa so osnova za prihodnji razvoj in napovedujejo določene razvojne tendence (Dewey, 1959, str. 98). Otrok na eni strani in smiselne vsebine na drugi so v nenehnem procesu sodelovanja, medsebojnih vtisov in rekonstrukcije. Zaradi tega je treba kurikule osnovati na otroških izkušnjah. Vsebine morajo biti dane v takšni obliki, kot jih otroci dobivajo izven šole, kar pomeni v popolni enakosti z vsemi zvezami in odnosi, kateri jih spremljajo in jim dajejo smisel. Otroška izkušnja je osnova takšnega programa, ker narekuje osnove in smernice po katerih se bo program razvijal. Delitev na predmete moti izkustvenost, ker v vsakodnevnem življenju takšna delitev ne obstaja. Zelo koristna znanja iz biologije, geografije, kemije, zgodovine in ekonomije se lahko nahajajo v enostavnih aktivnostih, kot je na primer vrtnarjenje. Sprememba v kurikulu, h kateri teži Dewey, ne izključuje vnaprejšnjega načrtovanja vsebine, ampak predvideva, da se vsebine določajo okvirno in široko, da so drugače organizirane in namesto logičnega spoštujejo psihološki vrstni red posredovanja. Vsebine morajo biti organizirane tako, da organsko povezujejo predhodne izkušnje otroka, morajo biti usmerjene k reševanju nekih trenutnih problemov, s katerimi se otrok sooča (intelektualnih, moralnih ali praktičnih), saj so šele takrat podkrepljeni z motivacijo. Dewey tukaj govori prvenstveno o osnovnošolskem izobraževanju, medtem ko na srednješolski ravni že dopušča diferenciacijo gradiva ter sledenje logičnemu redu, ker je to v skladu s psihološko zrelostjo učencev. Takšno organizacijo gradiva tako priporoča v začetni oz. osnovni fazi vsakega predmeta, ne glede na razvoj (Djuji, 1971, str. 164). Dewey ne vzpostavlja hierarhije med predmeti, jih ne opredeljuje na pomembnejše in vrednejše. Vrhovna vrednost je v življenju samem in vsako gradivo, ki doprinese k njegovemu bogatenju ima svojo vrednost, ki je pomembna in neprimerljiva. Poklici – premagovanje dualizma med interesi in prizadevanji. Ukvarjajoč se s problemom metod poučevanja, Dewey izhaja iz predpostavke, da ne more biti enotne metode poučevanja, za katero se lahko določi, da je najbolj uspešna in da se lahko predpiše za uporabo v šolah. Prvotno ta svoj odnos Dewey razloži z dejstvom, da metoda ni neodvisna od vsebine poučevanja. "Metoda ni nikoli nekaj izven gradiva. V vsakem primeru je metoda le uspešen način uporabe gradiva za dosego nekega cilja." (Djuji, 1971, str. 118) Torej so metode, ki se uporabljajo v danem primeru odvisne od narave gradiva in namena, za katerega se dano gradivo uporablja.

Največje primanjkljaje poučevanja Dewey opredeljuje posledico zanemarjanja te naravne enotnosti gradiva in metod. Ko metode postanejo mehanske in enoznačne ter ko se več ne navezujejo na gradivo, ni več možnosti, da se pri poučevanju upoštevajo interesi in naravni nagoni učencev, kar pa za seboj potegne tudi uvedbo zunanjih motivacijskih sredstev, ki se najpogosteje nanašajo na izogibanju kazni in ostalim neprijetnostim. Potrebno je, da metoda obstaja kot neke vrste vodilo, saj pomanjkanje učnih metod vključuje tako kaotične in naključne procese, kot tudi slabo premišljene. Splošne značilnosti dobrih metod so neposredno nanašanje na gradivo, negovanje duhovne dovzetnosti otrok, aktivne težnje, da sprejemajo različne poglede in menjujejo svoj odnos, doseganje predanosti oz. popolnega zanimanja za gradivo zaradi njega samega in spodbujanje intelektualne odgovornosti oz. temeljitosti (Djuji, 1971, str. 122). Vloga učitelja je, da v odvisnosti od učnega gradiva, katerega ima na voljo, najde najboljši način oz. metodo dela, preko katere bo najbolje uspel izvesti zgoraj omenjena načela. Problem metode, katera bi združila psihološke potrebe otrok, smiselno prikazala učno gradivo in spodbudila intelektualni razvoj, kot enega najpomembnejših ciljev, je Dewey rešil z uvedbo poklicev v šolo. Ukvarjanje s poklici ni imelo namena, da otroke nauči znanja za poklice, niti da jih usposobi za uporabo teh veščin v prihodnjem življenju. Cilj poklicev je bil, da otroke intelektualno pritegnejo, da razvijejo spretnosti opazovanja, dojemanja, razmišljanja in načrtovanja. Dewey razlikuje med poklici in ročnimi deli, saj se zadnja navezujejo na mehanski in nezavedni proces, pri poklicih pa se zahteva, da se v delo vnese čim več zavestnega prizadevanja (Dewey, 1956, str. 134). Prednosti poklicev v primerjavi z običajnimi metodami poučevanja so v tem, da gre za spoštovanje psiholoških zakonitosti razvoja otrok, ki so: da aktivna stran prevladuje pred pasivno, da so oblikovani koncepti rezultat dejavnosti, da je ustvarjanje pravilnih predstav osnova poučevanja, da se vzbujajo različni interesi ter da so občutki tesno povezani z dejavnostmi (Djuji, 1983, str. 173). Če upoštevamo kulturno raznolikost sodobne družbe in zahteve, ki jih predstavlja za sodobnega človeka, je mogoče sklepati, da je treba razviti prožne in odprte kurikule, kateri bodo v praksi spodbujali raziskovanje in ustvarjalnost. Dewey je vedel, da se morata otrok in kurikul združiti pod pogoji otroka. Pojasnjuje, da mora kurikul zagotoviti možnosti za raziskovanje, izkušnje in povezovanje informacij, da bi otroci na koncu res ponotranjili abstraktna načela, informacije in logične klasifikacije. Potrebno je otroku kurikul približati, da bo lahko razširil svoje izkušnje, in predstaviti v kontekstu, ki ga otrok razume in je povezan z njegovimi preteklimi izkušnjami. Nenazadnje, kurikul mora spoštovati interese in nagone otroka, saj je to edini način, ki spodbuja njegovo prostovoljno in zavestno prizadevanje ter omogoči, da se uči brez pritiska.

REFERENCES

1. Bayles, E.E. (1960). Democratic Educational Theory. New York: Harper & Brothers Publishers.
2. Berding, J.W.A. (1997). Towards a Flexible Curriculum: John Dewey's Theory of Experience and Learning. Education and Culture, Vol. 14, Iss. 1, Article 5. Retrieved on 12.07.2006 from: http://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol14/iss1/art5.
3. Dewey, J. (1910). How We Think. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath and Co. Publishers.

4. Dewey, J. (1956). The Child and the Curriculum and The School and Society. Chicago & London: Phoenix Books, University of Chicago Press.
5. Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.
6. Dworkin, M.S. (ed.) (1959). Dewey on Education, Selections with Introduction and notes. New York: Teachers College, Columbia University.
7. Weiss, S.G, DeFalco, A.A., Weiss, E.M. (2005). Progressive = Permissive? Not According to John Dewey...Subjects Matter!. Retrieved on 12.07.2006 from: http://www.usca.edu/essays/vol142005/defalco.pdf.
8. Djui, Dž. (1983). Moje pedagoško "veruju". Pedagogija, 1, pp. 173–184.
9. Djuji, Dž. (1971). Vaspitanje i demokratija. Cetinje: Obod.
10. Matijević, M. (1999) Didaktika i obrazovna tehnologija. u: Mijatović A. [ur.] Osnove suvremene pedagogije, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
11. Mikanović, B. (2012). Istraživački rad učenika – teorijske osnove i modeli. Banja Luka: Filozofski fakultet.
12. Španović, S., Trbojević, A. (2010). Novi pristup metodskom aspektu obrade društvenih sadržaja u razrednoj nastavi. Norma, 40(2), pp. 177–190.

Jelena Petrović, PhD (1976), teaching assistant of contemporary educational theories and history of pedagogy at the Faculty of philosophy in Niš, Serbia.
Address: Sestre Baković 1, 18000 Niš, Serbia; Telephone: (+381) 063 407 606
E-mail: jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs

Dr. Tina Štemberger, dr. Majda Cencič

Nekateri dejavniki spodbujanja ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju

Znanstveni članek

UDK 373.2+159.954

KLJUČNE BESEDE: ustvarjalnost, vzgojitelji, faktorji, vrtec, šola, visokošolsko izobraževanje

POVZETEK – Ustvarjalnost je pomembna za napredek posameznika in družbe, pri čemer se pomembna vloga pripisuje tudi vzgojno-izobraževalnim institucijam. Učitelji naj bi se zavedali svoje odgovorne vloge pri prepoznavanju, negovanju in spodbujanju ustvarjalnosti slehernega otroka. Ključno je tudi razumevanje, da je s tem potrebno pričeti že v predšolskem obdobju, saj kasneje, z všolanjem, posameznikova ustvarjalnost upade. V prispevku predstavljamo rezultate empirične raziskave, v kateri smo ugotavljali, kakšno vlogo pri prepoznavanju in spodbujanju ustvarjalnosti vzgojitelji predšolskih otrok pripisujejo štirim vzgojno—izobraževalnim institucijam: vrtcu, osnovni šoli, srednji šoli ter visokošolskemu izobraževanju. Prav tako smo preverili obstoj razlik v ocenah glede na njihovo delovno dobo. Rezultati kažejo, da najpomembnejšo vlogo vzgojitelji pripisujejo prav vrtcu, sledita visokošolsko izobraževanje ter osnovna šola, najnižji pomen pa vzgojitelji pripisujejo srednješolskemu izobraževanju. Hkrati se izkaže tudi, da so do vloge srednješolskega izobraževanja najbolj kritični vzgojitelji z najkrajšo delovno dobo.

Scientific paper

UDC 373.2+159.954

KEYWORDS: creativity, preschool teachers, factors, kindergarten, school, undergraduate education

ABSTRACT – It is generally believed that creativity is crucial for the progress of both individuals and the society. The important role is also attributed to educational institutions. Teachers should be aware of their responsibility in recognising and fostering creativity of each individual child. Since it has been established that creativity decreases when children enter primary schools, it is necessary to recognise and already foster creativity in the preschool period. In the paper, we present the results of an empirical research, the aim of which was to establish how the preschool teachers view the role of four educational institutions: kindergarten, primary school, secondary school and undergraduate education in recognising and fostering creativity, and what was their view according to the years of work experience. Results indicate that preschool teachers consider the kindergarten to have the most important role in fostering creativity. The kindergarten is followed by undergraduate education and primary school, whereas the secondary school is the least important in their opinion. It has also been established that the preschool teachers with the shortest length of work experience are the most critical about the role of secondary school in fostering creativity.

1. Uvod

Ustvarjalnost je postala predmet zanimanja številnih raziskav v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Craft, 2003), v zadnjem času pa raziskujejo ustvarjalnost tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Zaželeno je, da so učitelji pri pouku ustvarjalni ter da prepoznajo in spodbujajo ustvarjalne potenciale svojih učencev (Fryer in Collings, 1991; Diakidoy in Kanari, 1999; NACCE, 1999; Runco, Johnson in Bear,

1993; Diakidoy in Phtiaka, 2002; Runco in Johnson, 2002). Treba je razumeti, da na njihova ustvarjalna prizadevanja zlasti vplivajo njihovo razumevanje ustvarjalnosti (Bloomquist, 2010), naklonjenost spodbujanju ustvarjalnosti (Cropley, 2001) in občutek odgovornosti za spodbujanje ustvarjalnosti (Aljughaiman in Mowrer-Reynolds, 2005). Podobno velja tudi za vzgojiteljevo vlogo pri spodbujanju ustvarjalnosti otrok, vendar pa se večina raziskav s področja ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanja ukvarja z ustvarjalnostjo v šolskem, ne pa tudi z raziskovanjem ustvarjalnosti v predšolskem obdobju. Mogoče lahko manjše zanimanje za raziskovanje ustvarjalnosti v predšolskem obdobju pripišemo neenotnemu mnenju o tem, ali so predšolski otroci sploh lahko ustvarjalni. Mnogi (npr. Sorokin, 1987, Rosenblatt in Winner, 1988 v Cropley, 2001; Ayman-Nolley, 1992 v Cropley, 2001; Cropley, 2001) predšolskim otrokom ne pripisujejo ustvarjalnosti, kar utemeljujejo z argumentoma, da otroci sicer imajo množico idej, ki so nove za njih, a niso uporabne, in da otrokom manjka kritičnosti. Po drugi strani pa (npr. Beck-Dvoržakova, 1987; LeFever, 2004; Torrance, 1968, v Cropley, 2001) opozarjajo, da ustvarjalnost upade ob vstopu v šolo. Po njihovem mnenju nastopi vrhunec ustvarjalnega delovanja prav v predšolskem obdobju, potem pa začne ustvarjalnost otrok upadati zaradi različnih zahtev, kot so na primer zahteve po spoštovanju discipline in pravil, prilagajanje skupini ipd. Zato je pomembno nameniti pozornost ustvarjalnosti tudi v tem obdobju. Tudi zato se v prispevku osredotočamo na vzgojitelje predšolskih otrok oziroma na njihovo vrednotenje nekaterih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj ustvarjalnosti.

2. Teoretična izhodišča

Za prepoznavanje in spodbujanje ustvarjalnosti sta tako v vrtcu kot na različnih stopnjah šolanja ključna vzgojitelj oziroma učitelj. V prvi vrsti otrokom predstavljata celostni osebni vzor oziroma identifikacijski model in avtoriteto (Čotar Konrad in Kukanja Gabrijelčič, 2014). Na učence vplivata s svojim odnosom, ravnanjem, stališči, vrednotenjem in pričakovanji. S kakovostjo odnosov, ki ju razvijeta z učenci, lahko sledita ciljem vzgoje k strpnosti, toleranci do drugačnega in medsebojnemu spoštovanju. Ustvarjalen, širok, fleksibilen in iznajdljiv učitelj bo dosegal lastno samoaktualizacijo in omogočal prenos teh lastnosti tudi na učence. (Kroflič, 2001, str. 20–21). Na pomen učiteljeve ustvarjalnosti spomni tudi Jaušovec (1987, str. 4), ki pravi: "*Menim, da je prav učiteljeva in vzgojiteljeva ustvarjalnost tisto, kar najbolj koristi otroku, da tudi sam razvije svoje ustvarjalne potenciale*".

Z vprašanjem ustvarjalnosti v šoli se je ukvarjalo kar nekaj raziskovalcev (Fryer in Collings, 1991; Diakidoy in Kanari, 1999; Runco, Johnson in Bear, 1993; Diakidoy in Phtiaka, 2002; Runco in Johnson, 2002), ki so izhajali iz prepričanja, da imajo učitelji pomembno vlogo pri spodbujanju in razvijanju otrokove ustvarjalnosti in so hkrati tisti, ki se odločajo, kolikšno mero ustvarjalnosti bodo dopuščali v razredu. Učitelji se morajo, če hočejo omogočati razvoj ustvarjalnosti, zavedati njene pomembnosti,

hkrati pa morajo biti sposobni prepoznati ustvarjalne dosežke in ustvarjalne potenciale v učencih. Dejstvo pa je tudi, da posameznikovo razumevanje ustvarjalnosti vpliva na njegova ustvarjalna prizadevanja. Slednje lahko tudi močno vpliva na edukacijsko politiko in tudi vzgojno-izobraževalno prakso. Fryer in Collings (1991) sta ugotovila, da večina učiteljev ustvarjalnost opredeljuje kot domišljijo, originalnost in samoizražanje. Prav tako je bila večina učiteljev mnenja, da se ustvarjalnost da razvijati, nihče od anketiranih pa ni omenil kakšne strategije za dosego tega cilja. Raziskava Evropske komisije (Creativity in Schools in Europe, 2009) je pokazala, da je večina učiteljev mnenja, da se lahko ustvarjalnost naveže na različna področja življenja in da je lahko ustvarjalen vsakdo. Strinjajo se tudi, da je ustvarjalnost treba razvijati v šoli, vendar pa niso čisto prepričani, na kakšen način naj to počnejo. Tudi ciprski učitelji se strinjajo s trditvijo, da je ustvarjalnost splošna značilnost vseh posameznikov (Diakidoy in Phitiaka, 2002), nasprotno pa sta Fryer in Collings (1991) ugotovila, da večina britanskih učiteljev meni, da se ustvarjalnost pojavlja pri redkih posameznikih.

Na načelni ravni so učitelji naklonjeni uporabi in spodbujanju otrokove ustvarjalnosti v razredu, vendar se v praksi pogosto dogaja, da učitelji bolj kot nove, originalne ideje cenijo točnost, ubogljivost in sprejemanje učiteljevih idej. Kljub velikemu poudarku na ustvarjalnosti v izobraževanju se v zadnjih štiridesetih letih ni dosti spremenilo (Cropley, 2001, str. 136). Tako turški (Oral in Guncer, 1995, v Cropley 2001, str. 137) kot ameriški (Westby in Dawson, 1995, v Cropley, 2001, str. 137) raziskovalci poročajo, da učitelji ustvarjalne učence opisujejo kot učence, ki jim niso preveč pri srcu in kot neposlušne, nedisciplinirane, kljubovalne in agresivne.

Pomembno je tudi, v kolikšni meri je učitelj pripravljen spodbujati in dopuščati ustvarjalnost. Prav on je tisti, ki v največji meri uredi in strukturira neposredno okolje, izbira vsebine, uporablja metode, torej je veliko stvari odvisnih od njega (Kroflič in Gobec, 1995). Učno okolje predstavljata tako materialno, fizično ali grajeno, kot socialno okolje (Kovač, 2003). Z materialnega vidika imamo v mislih predvsem stavbo, opremo in drugi material, ki naj zagotavlja fleksibilnost in stimulativnost (Kovač, 2003; Kemple in Nissenberg, 2000, str. 69), pa tudi samo organizacijo prostora (Taylor, 2009), ki naj bo urejen tako, da izvabi otrokove ustvarjalne potenciale skozi kombinacijo konvencionalnega učenja in ustvarjalne aktivnosti (Cropley, 1997, str. 13). Socialno okolje pa mora biti pripravljeno sprejeti različnost, biti mora odprto in tolerantno do variabilnosti, ne pozna rigidnih sankcij za neškodljive napake in zagotavlja ustvarjalnosti naklonjeno ozračje (Cropley, 2001, str. 150). V takšnem okolju bodo učenci lahko raziskovali, eksperimentirali, ustvarjali in gradili svoje znanje (Kemple in Nissenberg, 2000, str. 69). Vrtec in šola naj torej zagotovita spodbudno (Vonta in sodelavci, 2006) ustvarjalno in ustrezno psihosocialno in hkrati delovno vzdušje (Jovanović, 2003, str. 61). Avtor (prav tam, str. 62) opozarja tudi na izbiro in kombinacijo ustreznih učnih metod in oblik ter učnih sredstev vzgojno-izobraževalnega dela, predvsem v smislu individualizacije, torej prilagoditve procesa posameznemu otroku oziroma učencu.

Učitelji nimajo enotnega mnenja o tem, ali so odgovorni za spodbujanje ustvarjalnosti. Večina vprašanih učiteljev v raziskavi Aljughaimana in Mowrer-Reynoldsove (2005) je sicer menila, da je ustvarjalnost pomembna pri učenju in se jo lahko razvija v razredu, a le ena tretjina teh učiteljev se počuti odgovorne, da dejansko razvijajo ustvarjalnost otrok. Kampylis in sodelavci (2009) so ugotovili, da se tako študentje kot že delujoči učitelji strinjajo, da je spodbujanje in uporaba učenčeve ustvarjalnosti del učiteljeve vloge v razredu, polovica vprašanih pa se ni čutila ustrezno usposobljena za to nalogo.

Kot lahko razberemo, so bili učitelji oziroma različni vidiki ustvarjalnosti v povezavi z učitelji in šolo predmet mnogih raziskav, česar pa ne bi mogli trditi za vzgojitelje. Zavedajoč se dejstva, da je prav vzgojitelj oseba, ki ji je otrok zaupan po domačem okolju in ima pomemben in dolgoročni vpliv na otroka (Lepičnik Vodopivec, 2010), torej tudi na razvoj njegove ustvarjalnosti, se v empiričnem delu osredotočamo na vzgojiteljev pogled na ustvarjalnost.

3. Raziskovalni problem

Velja splošno prepričanje, da je ustvarjalnost koristna in pomembna za razvoj posameznika in družbe, saj naj bi z njeno pomočjo lažje rešili obstoječe težave (Kampylis in Valtanen, 2010). Vse bolj se pomen prepoznavanja in spodbujanja ustvarjalnosti poudarja tudi na področju vzgoje in izobraževanja oziroma v vzgojno-izobraževalnih institucijah (NACCE, 1999). Pri tem se zlasti poudarja in raziskuje vlogo učiteljev, ne pa tudi vzgojiteljev, ki imajo v predšolskem obdobju ključno vlogo pri otrokovem razvoju, pri čemer velja, da je kar 90 odstotkov otrok ustvarjalnih do petega leta ali do vstopa v šolo (LeFever, 2004, str. 46). Pri tem sta Diakidoy in Kanari (1999, str. 226) kot dva temeljna vidika spodbujanja ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju izpostavila:

- premisliti, kako učitelje (v našem primeru vzgojitelje) usposobiti za prepoznavanje in spodbujanje ustvarjalnosti, in
- ugotoviti, kakšna stališča in prepričanja imajo o ustvarjalnosti in kaj je vplivalo na oblikovanje le-teh.

V slednje uvrščamo tudi prepričanja o tem, kaj vse vpliva na razvoj (ali zaviranje) posameznikove ustvarjalnosti. V raziskavi smo zato želeli preveriti, kakšno vlogo pri razvoju ustvarjalnosti vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev pripisujejo vzgojno-izobraževalnim institucijam, tj. vrtcu, osnovni in srednji šoli ter visokošolskemu izobraževanju.

4. Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Neslučajnostno in namensko smo vključili 366 respondentov, od tega je bilo 255 (69,7%) vzgojiteljev in 111 (30,3%) pomočnikov vzgojiteljev. Zajeti namenski vzorec na ravni inferenčne statistike predstavlja enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične statistične množice.

Anketiranje je potekalo prek spleta, in sicer oktobra in novembra 2013. Podatke smo zbrali z vprašalnikom, ki je bil namenjen širši raziskavi, v tem prispevku pa se osredotočamo na rezultate, ki smo jih dobili na osnovi podatkov, ki smo jih zbrali s 5-stopenjsko ocenjevalno lestvico. Sodelujoči so z ocenami od 1 (pomeni, da nekemu dejavniku ne pripisujejo pomena pri razvoju ustvarjalnosti) do 5 (pomeni, da dejavniku pripisujejo velik pomen) ocenjevali vpliv različnih dejavnikov, med katerimi v prispevku predstavljamo štiri dejavnike, ki se navezujejo na vzgojno-izobraževalne institucije, in sicer:

- vrtec,
- osnovnošolsko izobraževanje ter
- srednješolsko in
- visokošolsko izobraževanje.

Uporabljen vprašalnik ustreza kriteriju konstruktne veljavnosti, saj prvi izmed desetih dobljenih faktorjev pojasni 39,7 odstotka variance, kar je več od predpostavljene spodnje meje 20 odstotkov (Čagran, 2004, str. 3). Zanesljivost smo preverili s postopkom faktorizacije, ki je pokazal, da je spodnja meja zanesljivosti $r_{tt} = 0{,}847$ ter s Cronbachovim α koeficientom ($\alpha = 0{,}938$), ki je prav tako pokazal, da gre za zelo zanesljiv instrument. Objektivnost smo zagotovili z uporabo anketnega vprašanja zaprtega tipa (delovna doba) ter s številčnimi ocenjevalnimi lestvicami. Dodatno so k objektivnosti pripomogla enotna, enopomenska in natančna navodila za izpolnjevanje ter nevodeno zbiranje podatkov.

Podatke smo obdelali s pomočjo statističnega programa SPSS (20.0). Za analizo ocen posameznih spremenljivk ter dejavnikov smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko (aritmetično sredino – $\bar{x}$, standardni odklon – s, najnižja vrednost – Min, najvišja vrednost – Max, ter koeficient sploščenosti – KS in koeficient asimetričnosti – KA). S pomočjo faktorske analize z Varimax rotacijo in preverjanjem upravičenosti s KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Bartlettovim χ^2-preizkusom) pa smo ekstrahirali skupne faktorje in na tej osnovi iz večjega števila spremenljivk (42) oblikovali manjše število faktorjev (10), ki smo jih označili kot dejavnike, ki vplivajo na ustvarjalnost. Z neparametričnim Kruskal Wallisovim H-preizkusom pa smo ugotavljali razliko v oceni dejavnikov glede na delovno dobo.

5. Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo, kako so vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev ocenili vpliv vzgojno-izobraževalnih institucij na posameznikov razvoj ustvarjalnosti. Za vsakega od štirih dejavnikov najprej predstavimo in interpretiramo osnovno opisno statistiko za vsako izmed spremenljivk, ki sestavljajo posamezen dejavnik: vrtec, osnovnošolsko izobraževanje ter srednješolsko in visokošolsko izobraževanje.

Dejavnik vrtec sestavljajo: vzgojitelj v vrtcu, drugi otroci v vrtcu, vrtec.

Dejavnik osnovnošolsko izobraževanje sestoji iz spremenljivk: učni načrti v osnovni šoli, učitelji v osnovni šoli, sošolci v osnovni šoli, šola, vodstvo osnovne šole.

Dejavnik srednješolsko izobraževanje nasičujejo spremenljivke: srednja šola, učni načrti v srednji šoli, učitelji v srednji šoli, sošolci v srednji šoli.

Dejavnik visokošolsko izobraževanje pa sestavljajo: visokošolsko izobraževanje, učni načrti v visokošolskem izobraževanju, visokošolski učitelji in sodelavci ter kolegi pri študiju.

V nadaljevanju za vsak dejavnik kot celoto prikažemo, ali so se med respondenti pojavile razlike v oceni dejavnikov ustvarjalnosti glede na delovno dobo.

5.1. Ocena vloge vrtca

Tabela 1: Opisna statistika za posamezne spremenljivke dejavnika vrtec

Spremenljivka	*N*	$\bar{x}$	*s*	*Me*	*Mo*	*KA*	*KS*	*Min*	*Max*
Vzgojitelj v vrtcu	313	4,08	0,77	4,00	4,00	–0,570	0,255	1	5
Drugi otroci v vrtcu	313	3,82	0,80	4,00	4,00	–0,468	0,454	1	5
Vrtec	313	4,01	0,76	4,00	4,00	–0,673	0,954	1	5

Kot je razvidno iz tabele 1, vzgojitelji vlogi vrtca pripisujejo visok pomen ($\bar{x}$ = 4,01). Največ se jih odločilo za oceno 4 (M_0 = 4,00), prav tako pa je opaziti izrazito asimetrijo v levo (KA = –0,673), kar tudi nakazuje, da so se vzgojitelji odločali predvsem za višje ocene. Še pomembnejšo vlogo pripisujejo samemu vzgojitelju v vrtcu ($\bar{x}$ = 4,08, KA = –0,570), kjer so kot oceno spet največkrat izbrali 4. Rezultati potrjujejo ugotovitve, ki smo jih navedli (Beck-Dvoržakova, 1987; LeFever, 2004; Torrance, 1968, v Cropley, 2001) o pomenu vzgojiteljev za razvoj ustvarjalnosti otrok v predšolskem obdobju.

Nekoliko nižjo, a še vedno pomembno vlogo ($\bar{x}$ = 3,82, M_0 = 4,00, KA = –0,468) pripisujejo naši vzgojitelji drugim otrokom v vrtcu.

Kot smo že nakazali, o pomenu vrtca pri spodbujanju ustvarjalnosti v našem okolju ne najdemo veliko opravljenih raziskav. Omenja se zlasti pomen vzgojitelja, ki naj bo ustvarjalec procesa (Kroflič in Gobec 1995), in pomen oblikovanja spodbudnega učnega okolja v skupini oziroma vrtcu (Cropley 2001), za oblikovanje katerega je prav tako ključen vzgojitelj, ki je odgovoren za oblikovanje varnega okolja, v katerem si otroci upajo tvegati in na ta način ustvarjati in raziskovati (Vonta et al., 2006). V spodbudno učno okolje vrtca sodi tudi materialni vidik (igralni materiali, kotički ipd.) (Kovač, 2003; Taylor, 2009).

5.2. Ocena vloge osnovnošolskega izobraževanja

Tabela 2: Opisna statistika za posamezne spremenljivke dejavnika osnovnošolsko izobraževanje

Spremenljivka	*N*	$\bar{x}$	*S*	*Me*	*Mo*	*KA*	*KS*	*Min*	*Max*
Šola	305	3,23	1,02	3,00	3,00	–0,206	–0,321	1,00	5,00
Učni načrti v OŠ	302	2,96	1,04	3,00	3,00	–0,136	–0,420	1,00	5,00
Učitelji v OŠ	301	3,28	1,08	3,00	3,00	–0,205	–0,449	1,00	5,00
Sošolci v OŠ	299	3,17	1,00	3,00	3,00	–0,287	–0,199	1,00	5,00
Vodstvo OŠ	300	2,77	1,07	3,00	3,00	0,064	–0,487	1,00	5,00

Iz tabele 2 lahko razberemo, da v sklopu dejavnikov, ki sodijo v skupino osnovno šolanje, vzgojitelji najvišji pomen pri razvoju ustvarjalnosti pripisujejo učiteljem ($\bar{x}$ = 3,28). Njihove ocene sicer variirajo med 1 (Min = 1) in 5 (Max = 5), največkrat pa so se odločili za srednjo pomembnost (M_0 = 3,00), njihove ocene so tudi dokaj razpršene (s = 1,08). Podobno, vendar nekoliko niže, so ocenili vlogo šole v celoti ($\bar{x}$ = 3,23) in vlogo sošolcev ($\bar{x}$ = 3,17).

Raziskovalci (npr. Torrence, Barron, v Pečjak, 1987; Cropley, 2001), ki so se veliko ukvarjali s proučevanjem ustvarjalnosti, so izpostavili tudi pomen šole kot dejavnika razvoja. Šolo, ki poudarja predvsem znanje, so označili bolj kot zaviralko ustvarjalnosti, izpostavili pa so pomembno vlogo učitelja in njegovega razumevanja ustvarjalnosti (Bloomquist, 2010). Če namreč učitelj verjame, da so lahko ustvarjalni vsi otroci, potem se bo trudil spodbujati ustvarjalnost slehernega posameznika in obratno. Ko gre za osnovnošolsko izobraževanje, lahko v različnih virih (npr. Cropley, 2001; Marentič Požarnik, 2000; Pečjak, 1987) najdemo tudi veliko nasvetov, kako ustvarjalno poučevati, kar tudi nakazuje na to, da se stroka zaveda pomena učiteljev pri razvoju ustvarjalnosti in si zato prizadeva le-te kar najbolj izobraziti in seznaniti s tem področjem.

Vlogi učnih načrtov ($\bar{x} = 2{,}96$) in vodstvu šole ($\bar{x} = 2{,}77$) pripisujejo manjši pomen. Med kritikami učnih načrtov lahko zasledimo na primer prenatrpanost z učnimi temami, veliko razdrobljenost po šolskih predmetih, premalo disciplinarnega povezovanja, pa tudi premajhen poudarek na razvijanju ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti (Sentočnik, 2013, str. 66–67). Učinkovitost šol pa je odvisna od različnih dejavnikov, med katerimi izpostavljajo tudi vodenje (Blažič in Starc, 2007) in vodstvo.

5.3. Ocena vloge srednješolskega izobraževanja

Tabela 3: Opisna statistika za posamezne spremenljivke dejavnika srednješolsko izobraževanje

Spremenljivka	*N*	$\bar{x}$	*s*	*Me*	*Mo*	*KA*	*KS*	*Min*	*Max*
Srednja šola	308	3,32	0,98	3,00	3,00	–0,214	–0,451	1,00	5,00
Učni načrti v SŠ	308	3,06	0,99	3,00	3,00	0,034	–0,267	1,00	5,00
Učitelji v SŠ	308	3,31	1,00	3,00	3,00	–0,200	–0,330	1,00	5,00
Sošolci v SŠ	307	3,20	0,97	3,00	3,00	–0,154	–0,222	1,00	5,00

Pri dejavnikih vrtec in osnovnošolsko izobraževanje so največji vpliv pripisovali vzgojiteljem v vrtcih ($\bar{x} = 4{,}08$) in učiteljem v OŠ ($\bar{x} = 3{,}28$). Pri tem dejavniku – srednješolsko izobraževanje pa je na prvem mestu po pomembnosti spremenljivka srednja šola ($\bar{x} = 3{,}32$) in šele nato učitelji v srednji šoli ($\bar{x} = 3{,}31$). Velik pomen pa pripisujejo tudi sošolcem v srednji šoli ($\bar{x} = 3{,}20$). Vlogo teh dejavnikov so najpogosteje ocenili z oceno 3 ($M_0 = 3$).

Vrstniki imajo izjemno pomembno vlogo v najstniškem obdobju. Kot zapiše Rich Harrisova (2007, str. 153–154), se najstniki identificirajo s skupino. Ker hočejo biti podobni vrstnikom, večinoma hote in zavedno prevzemajo odnos do stvari, način vedenja, govor, način oblačenja. Sklepamo lahko torej, da prevzemajo tudi odnos do ustvarjalnosti. Če so vrstniki ustvarjalni oziroma naklonjeni ustvarjalnosti, bo ta odnos prevzel (ali obdržal) tudi posameznik in obratno. Vlogo vrstnikov kot ustvarjalnih modelov, vzorov, celo mentorjev, ki lahko posameznike s svojim pristopom priučijo ustvarjalnosti poudarjajo tudi nekateri avtorji (npr. Craft, 2000; Fryer, 1996; Shagoury-Hubbard, 1996; Torrance, 1984, v Craft 2003).

5.4. Ocena vloge visokošolskega izobraževanja

Tabela 4: Opisna statistika za posamezne spremenljivke dejavnika visokošolsko izobraževanje

Spremenljivka	*N*	$\bar{x}$	*s*	*Me*	*Mo*	*KA*	*KS*	*Min*	*Max*
Visokošolsko izobraževanje	301	3,59	0,89	4,00	4,00	–0,375	–0,067	1,00	5,00
Učni načrti v VIS	303	3,37	0,96	3,00	3,00	–0,243	–0,182	1,00	5,00
VIS učitelji in sodelavci	300	3,49	0,93	3,00	3,00	–0,241	–0,119	1,00	5,00
Kolegi pri študiju	301	3,62	0,92	4,00	4,00	–0,459	0,139	1,00	5,00

Iz tabele 4 pa razberemo, da v skupini dejavnikov visokošolsko izobraževanje vzgojitelji najvišji pomen v povprečju pripisujejo kolegom pri študiju ($\bar{x}$ = 3,62) Vzgojitelji so največkrat izbrali oceno 4 (M_0 = 4), naklonjenost k višjima ocenama (4 in 5) pa nakazuje tudi levo asimetrična krivulja (KA = –0,459). Tej spremenljivki sledi vloga visokošolskega izobraževanja ($\bar{x}$ = 3,59), kjer so tudi pogostejše višje ocene (M_0 = 4, KA = –0,375). Le nekoliko niže sta ocenjeni vlogi visokošolskih učiteljev in sodelavcev ($\bar{x}$ = 3,49) ter visokošolskih učnih načrtov ($\bar{x}$ = 3,37), ki so glede na aritmetično sredino ponovno na zadnjem mestu med izpostavljenimi spremenljivkami.

5.5. Ocena vloge dejavnikov v celoti

Tabela 5: Opisna statistika za posamezne dejavnike

Dejavnik	*N*	$\bar{x}$	*S*	*Me*	*Mo*	*KA*	*KS*	*Min*	*Max*
Vrtec	313	3,97	0,62	4,00	4,00	–0,483	0,656	1,00	5,00
Osnovna šola	308	3,33	0,80	3,00	3,00	–0,217	–0,782	1,00	5,00
Srednješolsko izobraževanje	308	3,22	0,78	3,12	3,00	–0,104	–0,166	1,00	5,00
Visokošolsko izobraževanje	303	3,50	0,80	3,50	3,00	–0,194	–0,090	1,00	5,00

Tabela 5 pokaže zanimivo razvrstitev ocen posameznih dejavnikov. Kot lahko razberemo, vzgojitelji najvišji vpliv na ustvarjalnost med vzgojno-izobraževalnimi institucijami pripisujejo prav vrtcu ($\bar{x}$ = 3,97). O visoki oceni priča tudi največkrat izbrana ocena 4 (M_0 = 4) ter levo asimetrična (KA = –0,438) in dokaj koničasta krivulja (KS = 0,656). Na podlagi teh rezultatov lahko zaključimo, da vzgojitelji svoje delo ocenjujejo kot zelo pomembno za razvoj ustvarjalnosti, k čemur mogoče pripomore tudi dejstvo, da svoje delo v primerjavi z delom učiteljev v drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah tudi najbolje poznajo. Na drugo mesto so vzgojitelji postavi-

li visokošolsko izobraževanje ($\bar{x}$ = 3,50) ki mu, kot potrjuje tudi modalna vrednost (M_0 = 3,50), pripisujejo dokaj pomembno oceno. Da je visokošolsko izobraževanje pomembno pri razvoju ustvarjalnosti oziroma se vse bolj poudarja tudi njegov pomen, dajejo slutiti tudi razprave, ki so bile na to temo objavljene v zadnjem času (Jackson, 2014; Kleiman, 2008; Gašpar in Mabic, 2014). Sledi osnovnošolsko izobraževanje ($\bar{x}$ = 3,33, M_0 = 3,00, KA = –0,213, KS = –0,782). Nižja ocena osnovne šole je morda utemeljena z že znanimi izhodišči (Torrence in Barron,1968 v Pečjak, 1987), da šola v veliki meri zavira ustvarjalnost, ker daje prednost znanju. Nekoliko presenetljivo so vzgojitelji kot dejavnik z najnižjim vplivom postavili srednješolsko izobraževanje ($\bar{x}$ = 3,02), kar bi morebiti lahko pripisali dejstvu, da so lahko končali različne srednje šole, tudi na primer zdravstveno, ekonomsko ipd.

Ker so ocenjevali svoje področje, so mu vzgojitelji pripisali največji pomen. Tudi mi se strinjamo, da je prav prvo izobraževanje – vrtec najpomembnejše za razvoj ustvarjalnosti. Za poklic in lik učitelja pa je zelo pomembno tudi visokošolsko izobraževanje, ki se je pokazalo kot drugi najpomembnejši dejavnik.

5.6. Razlike v ocenah glede na delovno dobo

Tabela 6: Rezultati Kruskal-Wallisovih preizkusov razlik v oceni posameznih dejavnikov ustvarjalnosti glede na delovno dobo

Faktor (dejavnik ustvarjalnosti)	*Delovna doba*	*n*	$\overline{R}$	*H*	*2P*
Vrtec	0–3	45	155,69	6,806	0,146
	4–6	39	138,12		
	7–18	98	158,76		
	19–30	71	176,07		
	31 in več	59	141,97		
Osnovnošolsko izobraževanje	0–3	45	139,90	6,304	0,178
	4-6	39	151,77		
	7–18	96	154,03		
	19–30	69	175,09		
	31 in več	58	141,30		
Srednješolsko izobraževanje	0–3	44	144,40	17,548	*0,002*
	4–6	40	157,55		
	7–18	96	144,45		
	19–30	71	180,71		
	31 in več	56	165,09		
Visokošolsko izobraževanje	0–3	42	136,30	4,852	0,303
	4–6	40	169,10		
	7–18	95	147,92		
	19–30	69	162,71		
	31 in več	56	142,60		

Ob analizi rezultatov Kruskal-Wallisovih preizkusov ugotovimo, da se med vzgojitelji z različno dolžino delovne dobe pokažejo statistično značilne razlike le v oceni vloge srednješolskega izobraževanja (H = 17,548, P = 0,002), pri čemer naj spomnimo, da je to dejavnik, ki so ga vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev v splošnem ocenili kot najmanj pomembnega pri spodbujanju ustvarjalnosti. Ta dejavnik zanimivo najnižje in zelo usklajeno ocenjujejo vzgojitelji z najkrajšo (0–3 leta) delovno dobo ($\overline{R}$ = 144,40) ter vzgojitelji s 7–18 let delovnimi izkušnjami ($\overline{R}$ = 144,45). Zelo visoko pa vlogo srednješolskega izobraževanja ocenjujejo vzgojitelji z 19–30 let delovne dobe ($\overline{R}$ = 180,71).

Čeprav Kruskal-Wallisovih preizkusov ni pokazal statistično pomembnih razlik pri drugih dejavnikih, pa so faktorju vrtec in osnovnošolsko izobraževanje tudi namenili najvišji pomen vzgojitelji z 19–30 leti delovne dobe. Mlajši vzgojitelji (0–3 leta delovne dobe) so najmanjši vpliv namenili osnovnošolskemu izobraževanju ($\overline{R}$ = 139,90) in visokošolskemu izobraževanju ($\overline{R}$ = 136,30). Zlasti nas lahko zaskrbi manjši pomen, ki so ga mlajši vzgojitelji namenili visokošolskemu izobraževanju, saj nakazuje na to, mlajši vzgojitelji (0–3 leta delovne dobe) ne zaznavajo visokošolsko izobraževanje kot dejavnika, ki bi spodbujal ustvarjalnost. Ker pa se omenja, da je ustvarjalnost nujna za preživetje v tej globalni in tekmovalni družbi (Kirby, 2003, str. 138), naj bi tudi visokošolsko izobraževanje bolj razvijalo ustvarjalnost, saj nas poučujejo (npr. de Bono, 2009), da se lahko naučimo biti ustvarjalni. Šolski sistem pa še vedno daje večjo prednost analitičnosti, logičnosti, linearnemu zaporedju ipd., ne pa ustvarjalnosti, slikovnosti, čustvenosti, celostnemu dojemanju, intuiciji ipd. (Marentič Požarnik, 2000, str. 24). Med ovire za ustvarjalnost navajajo tudi iskanje enega samega pravega odgovora, usmerjenost na logičnost, slepo sledenje pravilom, konstantnost v "biti praktičen", nesprejemanje igre, specializiranost le za eno področje, izogibanje nejasnosti in dvomov, strah, da bomo izpadli nevedni, strah pred napakami in neuspehom, prepričanje, da nismo ustvarjalni ipd. (Kirby, 2003, str. 139).

6. Sklep

Od devetdesetih let prejšnjega stoletja se ustvarjalnosti tudi na področju vzgoje in izobraževanja namenja veliko pozornosti oziroma kot so navedli (Gibson, 2005, str. 149), je "ustvarjalnost trenutna ikona v izobraževanju" ali Kampylis in Valtanen (2010, str. 192) navajata, da "vsi občudujejo ustvarjalnost".

Vzgojitelji in učitelji imajo pomembno vlogo pri prepoznavanju in spodbujanju ustvarjalnosti otrok oziroma učencev in pomembno je tudi, da se te svoje odgovornosti tudi zavedajo. Vzgojitelji pa naj bi tudi sami bili naklonjeni ustvarjalnosti in ustvarjalnim odločitvam, če delujejo kot model otrokom.

Na osnovi predstavljenih rezultatov lahko ugotovimo, da vzgojitelji predšolskih otrok najpomembnejšo vlogo med vzgojno-izobraževalnimi institucijami pripisujejo

prav vrtcu. Gre pravzaprav za razveseljivo ugotovitev, saj lahko sklepamo, da se na podlagi zavedanja pomembnosti svoje vloge temu primerno tudi vedejo v praksi ter stremijo k prepoznavanju in spodbujanju ustvarjalnosti predšolskih otrok. Na drugem mestu po pomembnosti smo dobili visokošolsko izobraževanje, ki mu sledi osnovnošolsko izobraževanje. Srednješolsko izobraževanje ima po mnenju anketiranih vzgojiteljev najmanjšo vlogo pri spodbujanju in razvijanju ustvarjalnosti.

Nadalje smo ugotovili, da se med vzgojitelji z različno dolžino delovne dobe pokaže statistično značilna razlika v oceni vloge srednješolskega izobraževanja. Slednjemu dejavniku najnižjo vlogo pripisujejo vzgojitelji z najkrajšo delovno dobo. Predvidevamo, da so to vzgojitelji in pomočniki, ki so šele dobro prešli iz izobraževanja v službo in imajo mogoče občutek, da bi se bili morali v času strokovnega šolanja bolje usposobiti za to pomembno nalogo oziroma da bi tudi sami morali ta čas imeti več možnosti in priložnosti za razvijanje lastne ustvarjalnosti.

Povzamemo lahko, da se vzgojitelji predšolskih otrok zavedajo pomena predšolskih institucij za prepoznavanje, spodbujanje ter negovanje ustvarjalnosti predšolskih otrok. Hkrati pa je zlasti med tistimi s krajšo delovno dobo zaznati, da srednješolsko in visokošolsko izobraževanje po njihovem mnenju nima tako pomembnega vpliva na ustvarjalnost. Glede poklica vzgojitelja predšolskih otrok bi bilo zato treba posebno pozornost nameniti izobraževanju vzgojiteljskega kadra, ki bo s svojo ustvarjalnostjo ne nazadnje zgled otrokom oziroma bo njihov ustvarjalni model.

Rezultati nakazujejo tudi potrebo po temeljitem nadaljnjem raziskovanju, zlasti v smeri ugotavljanja stališč in prepričanj o ustvarjalnosti ter o tem, kaj je in kaj še ta prepričanja oblikuje. Poznavanje stališč je namreč izhodišče za premislek o usposabljanju strokovnih delavcev za prepoznavanje in spodbujanje ustvarjalnosti.

Tina Štemberger, PhD, Majda Cencič, PhD

Some factors of fostering creativity in education

It is generally believed that creativity is crucial for the progress of both individuals and the society. During the last decades, much research on the creativity in education has been carried out and it has been established (Fryer & Collings, 1991; Diakidoy & Kanari, 1999; NACCE, 1999; Runco, Johnson & Bear, 1993; Diakidoy & Phtiaka, 2002; Runco & Johnson, 2002) that teachers should be creative themselves and, accordingly, be able to identify and to foster creativity in each child. They also pointed out the importance of understanding the concept of creativity and accepting the responsibility to foster it. These findings can also be adapted to the preschool education, although most of the research was done on creativity in schools. The lack of interest in research on the preschool period could be a result of the inconsistent beliefs about the creativity of preschool children. Many researchers (e.g. Sorokin, 1987, Rosenblatt & Winner, 1988 in Cropley, 2001; Ayman-Nolley, 1992 in Cropley, 2001; Cropley, 2001) claim

that preschool children are not creative. According to them, preschool children produce many ideas, which are really novel to them, but cannot be valued as useful. On the other hand, some researchers (e.g. Beck-Dvoržakova, 1987; LeFever, 2004; Torrance, 1968, in Cropley, 2001) stress that the creative imagination reaches its peak in the preschool period and it starts decreasing when children enter formal schooling, where they are expected to follow the rules in a greater measure than before.

We believe that it is necessary to recognize and to already foster creativity in the preschool education, and the role of the preschool teachers is of key importance. Preschool teachers are the role models (Čotar Konrad & Kukanja Gabrijelčič, 2014) and can influence children's creativity through their attitude, standpoints, values, behaviour, etc. As stated by Jaušovec (1987, p. 4): "I believe that the preschool teachers' creativity has the largest impact on development of child's own creativity."

Another important point is also to what extent preschool teachers are prepared to foster children's creativity. Unfortunately, despite the major stress on creativity in education, not much has changed. Some research results show that creative children are still described as disobeying, undisciplined, countering and aggressive (Oral & Guncer, 1995 in Cropley 2001, p. 137; Westby & Dawson, 1995 in Cropley, 2001, p. 137).

In addition, when fostering creativity, preschool teachers also have to consider the physical (e. g. didactic material) and the social environment (openness towards various diversities) (Cropley, 2001; Kovač, 2003; Kemple & Nissenberg, 2000: Taylor, 2009).

In addition, there is a question if preschool teachers consider themselves to be responsible for fostering children's creativity. If they believe they are responsible, then it could be justified to expect they would engage themselves in a way that will promote and encourage creativity of each child. Unfortunately, the majority of teachers (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Kampylis et al., 2009) do not feel responsible for fostering children's creativity.

Contextually, it is necessary to consider two key aspects:

- *how to train preschool teachers to recognize and encourage creativity and*
- *to establish what views and beliefs they hold about creativity and what influenced them.*

The individual beliefs about the factors, which have an impact on identifying and fostering creativity, are certainly the elements which need to be taken into consideration when we want to enable preschool teachers to identify and foster the creativity of each individual child.

The aim of our empirical research was to explore how preschool teachers view the role of four educational institutions: kindergarten, primary school, secondary school and tertiary education in identifying and fostering creativity. The factor kindergarten consists of 3 items: preschool teacher, children in kindergarten, kindergarten. The factor primary school is combined of 5 items: primary school syllabus, primary school teachers, primary school, primary school schoolmates, primary school principal. The factor secondary school is the sum of 4 items: secondary school syllabus, secondary

school, secondary school teachers and secondary school classmates. The last factor, tertiary education, consists of 4 items: tertiary education, tertiary education syllabus, university professors and university students. In addition to the main research aim, we also wanted to find out if there were any differences in assessing the role of the four factors, according to the preschool teachers' work experience.

We employed descriptive and causal-nonexperimental method of empirical research. The survey included 366 respondents, 255 (69.7%) of them were the preschool teachers and 111 (30.3%) were the preschool teachers' assistants.

Data were collected in October and November 2013 using an on-line questionnaire which was proved to be valid (the first factor explained 39.7% of variance) and reliable ($\alpha = 0.938$). The questionnaire consisted of one close-ended question (work experience) and a five-point assessment scale. In the case of the latter, the respondents were asked to assess the role of individual items in fostering creativity. These items were later, on the basis of factor analysis, combined into four factors influencing the individual's creativity. Data were then processed statistically using the SPSS software and included (i) descriptive (mean, standard deviation, minimum, maximum, skewness and kurtosis) and (ii) inferential statistics (factor analysis and Kruskal-Wallis test).

The results indicated the preschool teachers' belief that, among the four factors (each of them presenting one of the educational institutions), kindergarten is the most important in fostering creativity. These findings are encouraging because they indicate preschool teachers being aware of their important role and taking responsibility for fostering preschool children's creativity. Furthermore, it is also positive that within the factor kindergarten the highest role was attributed exactly to the preschool teachers.

The next most important factor was undergraduate education. In the field of creativity, the role of tertiary education is being stressed lately and various researches (Jackson, 2014; Kleiman, 2008; Gašpar & Mabic, 2014) show this education has an important impact on creativity.

Tertiary education is followed by primary education, which has been (as already pointed out) the subjects of many research studies. Primary school is in most cases believed inhibitory towards individual's creativity (Boomquist, 2010; Cropley, 2001).

The least important factor came out to be secondary school, which might be due to the fact that respondents finished various secondary schools and not all of them were fostering creativity. In the case of secondary schools, there were statistically significant differences among preschool teachers according to their work experience. It was established that the preschool teachers with the least work experience were the most critical towards the role of secondary school in fostering creativity.

To sum up, we could claim that preschool teachers are aware of the kindergartens' role in identifying, encouraging and fostering creativity. The preschool teachers with the least work experience are generally the most critical about the role of secondary school and the role of tertiary education (although in this case difference was not statistically significant). These results suggest that in the frame of the preschool teachers' pre-service and in-service training special attentions should be paid on creativity – af-

ter all, creative preschool teachers, who are able to identify and foster preschool children's creativity, have an important direct and indirect positive impact on progress of both individuals and the society.

LITERATURA

1. Aljughaiman, A., Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. Journal of Creative Behavior, 10, št. 1, str. 17–34.
2. Beck-Dvoržak, M. (1987). Psihička uvjetovanost kreativnosti. V: Kroflin L., Nola D., Posilović, A., Supek R. (ur.). Dijete i kreativnost. Zagreb: Globus, str. 95–104.
3. Blažič, M., Starc, J. (2007). Vodenje za učinkovitost v izobraževalnem sistemu. Pedagoška obzorja, 22, št. 1-2. str. 59–69.
4. Bloomquist, J. (2010). Teacher Conceptualizations of Creativity: Implications for Educational Practice. Pridobljeno dne 15.8.2014 s svetovnega spleta: http://csus-dspace.calstate.edu.
5. Craft, A. (2003). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. British Journal of Educational Studies, 51, št. 2, str. 113–127.
6. Creativity in Schools in Europe (2009). A Survey of Teachers. Pridobljeno dne 11.12.2014 s svetovnega spleta: http://ftp.jrc.es.
7. Cropley, J.A. (1992). More ways than one: Fostering creativity. Greenwich, Conneticut: Ablex Publishing Corporation.
8. Cropley, J.A. (2001). Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators. Sterling, VA: Stylus Publishing.
9. Čagran, B. (2004). Univariatna in multivariatna analiza podatkov: zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS. Maribor: Pedagoška fakulteta.
10. Čotar Konrad, S., Kukanja-Gabrijelčič, M. (2014). Pomen čustvene inteligentnosti v profesionalnem razvoju pedagoškega delavca. Pedagoška obzorja, 29, št. 2, str. 3–17.
11. De Bono, E. (2009). Naučite svojega otroka misliti. Maribor: Rotis.
12. Diakidoy, N.I.A., Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. British Educational Research Journal, 25, št. 2, str. 225–243.
13. Diakidoy, N.I.A., Phtiaka, H. (2002). Teachers' beliefs about creativity. V: Shohov, S. P. (ur.). Advances in psychology research. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, str. 173–188.
14. Fryer, M., Collings, J. A. (1991). British teachers' views of creativity. Journal of Creative Behavior, 25, št. 1, str. 75–81.
15. Gašpar, D., Mabic, M. (2014). Economic and Social Development. V: Primorac, D., Jovancai, A. (ur.). 5th International Scientific Conference Book of Proceedings Belgrade: Creativity in Higher Education. Belgrade: Megatrend University, str. 112–120.
16. Gibson, H. (2005). What Creativity Isn't': The presumptions of instrumental and individual Justifications for Creativity in Education. British Journal of Educational Studies, 53, št. 2, str. 148–167.
17. Huberman, M. (1993). The Lives of Teachers. London: Cassell.
18. Jackson, N. (2014). Developing Students' Creativity Through a Higher Education. V: Xle, A., Lei, N. L. (ur.). Proceedings form the International Symposium on "The Cultivation of Creativity in University Students". Macao: Macao Polytechnic Institute, str. 8–28.
19. Jaušovec, N. (1987). Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
20. Jovanović, B. (2003). Vloga učitelja pri spodbujanju ustvarjalnosti. Pedagoška obzorja. 18, št. 3-4, str. 60–66.
21. Kampylis G.P., Valtanen, J. (2010). Redefining Creativity-Analysing Definitions, Collocations and Consequences. The Journal of Creative Behaviour, 44, št. 3, str. 191–214.

22. Kampylis, P., Berki, E., Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. Thinking Skills and Creativity, 4, št. 1, str. 15–29.
23. Kemple, M.K., Nissenberg, A.S. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. Early Childhood Education Journal, 28, str. 1, str. 67–71.
24. Kirby, D.A. (2003). Entrepreneurship. London itn.: McGraw Hill Education.
25. Kleiman, P. (2008). Towards transformation: conceptions of creativity in higher education. Innovations in Education and Teaching International, 45, št. 3, str. 209–217.
26. Kovač, R. (2003): Spodbujanje ustvarjalnosti otrok in vzgojiteljev v vrtcu – Od zahtev prenove k iskanju možnosti izvedbenega kurikuluma. Sodobna pedagogika, 54, št. 3, str. 168–187.
27. Kroflič, B., Gobec, D. (1995). Igra, gib, ustvarjanje, učenje. Ljubljana: Pedagoška obzorja.
28. Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji Kurikula za vrtce. V: Marjanovič Umek, L. (ur.). Otrok v vrtcu: Priročnik h Kurikulu za vrtce. Maribor: Založba Obzorja.
29. LeFever, M. (2004). Creative Teaching Methods. Be an Effective Christian Teacher. Paris, Ontario: David C. Cook.
30. Lepičnik Vodopivec, J. (2010). Perceived expectations of prospective teachers regarding their career choice. The New Educational Review, 22, št. 3-4, str. 237–251.
31. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
32. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education-NACCE (1999). All our futures. Pridobljeno dne 15.01.2013 s svetovnega spleta: http://sirkenrobinson.com/skr/pdf/allourfutures.pdf.
33. Pečjak, V. (1987). Misliti, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
34. Rich Harris, J. (2007). Otroka oblikujejo vrstniki: Sporočilo za starše, ki precenjujejo svoj vpliv. Ljubljana: Orbis.
35. Runco, A.M. (2008). Creativity in Education. New Horizons in Education, 56, št. 1, str. 96–104.
36. Runco, A.M., Johnson, D.J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. Creativity Research Journal, 14, št. 3–4, str. 427–438.
37. Runco, A.M., Johnson, D.J., Bear, P.K. (1993). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. Child Study Journal, 23, št. 2, str. 91–113.
38. Sentočnik, S. (2013): Razvijanje in vrednotenje ustvarjalnosti – kako daleč smo pri tem v naših šolah? V: Orel, M. (ur.). Mednarodna konferenca EDuvision: Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Polhov Gradec: Eduvision, str. 60–70.
39. Sorokin, B. (1987). Kreativnost i okolina. V: Kroflin L., Nola D., Posilović, A., Supek, R. (ur.). Dijete i kreativnost. Zagreb: Globus, str. 65–88.
40. Taylor, A. (2009). Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environment. Albuquerque: University of new Mexico Press.
41. Vonta, T., Jurman, D., Režek, M., Rutar, S., Humar, N., Horvat, V. (2006). Uresničevanje ISSA pedagoških standardov v praksi: Priročnik za strokovno rast in doseganje višje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev in vzgojiteljev. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških inciativ Korak za korakom.

Dr. Tina Štemberger (1980), docentka za področje pedagoške metodologije na Pedagoški fakulteti Univerze v Kopru.
Naslov: Podgraje 27, 6250 Ilirska Bistrica, Slovenija; Telefon: (+386) 041 782 741
E-mail: tina.stemberger@pef.upr.si

Dr. Majda Cencič (1958), redna profesorica za pedagoško metodologijo in didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.
Naslov: Vrtnarska 1, 5290 Šempeter pri Gorici, Slovenija; Telefon: (+386) 05 303 19 98
E-mail: majda.cencic@pef.upr.si

Dr. Marija Ropič

Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah

Znanstveni članek

UDK 81'233:373.2

KLJUČNE BESEDE: glasovno zavedanje, začetni glas v besedi, končni glas v besedi, nezložne/večzložne besede, vrtec, Kurikulum za vrtce

POVZETEK – V Sloveniji je večina predšolskih otrok vključenih v vrtec, kjer pridobijo osnove branja in pisanja. Glasovno zavedanje ima pomemben vpliv v branju in pisanju. Vzgojiteljice načrtujejo in spodbujajo zmožnosti glasovnega zavedanja otrok v vrtcu. V raziskavi, v kateri smo proučili zmožnost zaznavanja začetnega in končnega glasu v nezložnih in večzložnih besedah sličic, je sodelovalo 127 otrok iz vrtcev severovzhodne Slovenije. Rezultati raziskave kažejo, da je izvajanje vaj glasovnega zavedanja v vrtcu zelo pomembno. Izidi kažejo slabo razvito glasovno zavedanje otrok v vrtcih, kjer še niso izvajali vaj zaznavanja začetni/končni glas v besedi. Izidi raziskave opozorijo na pozitivni učinek trajanja izvajanja vaj. Prav tako izidi kažejo, da so zahtevnejši deli glasovnega zavedanja težji za otroke in potrebujejo več vaje oziroma vaje v daljšem časovnem obdobju. Raziskava potrdi pomemben vpliv zmožnosti otrok na zaznavanje začetnega oziroma končnega glasu na ravni lažjih in težjih besed, saj se razlike med skupinama otrok večajo v zahtevnejših besedah.

Scientific paper

UDC 81'233:373.2

KEYWORDS: phonemic awareness, initial sound in a word, final sound in a word, non-syllabic/polysyllabic words, kindergarten, Curriculum for kindergartens

ABSTRACT – In Slovenia, the majority of children are enrolled in kindergarten where they acquire the basics of reading and writing. Phonemic awareness has a significant influence in reading and writing. Teachers plan and encourage the abilities of phonemic awareness of the children. The study, in which we examined the ability to perceive the initial and the final sound in non-syllabic and polysyllabic words from pictures, involved 127 children from kindergartens of north-eastern Slovenia. The research results show that the implementation of the exercises of phonemic awareness in kindergarten is very important. The results show poorly developed phonemic awareness of children in kindergartens, where they have not yet implemented exercises of perception of the initial/final sound in a word. The results of the research point out to the positive effect of the duration of exercises and also show that the more demanding parts of phonemic awareness are more difficult for children, which means they need more practice or more practice in longer time period. The study confirms a significant impact on children's ability to perceive the initial and final sound at the level of easier and more difficult words, since the differences between the two groups of children are increasing in more complex words.

1. Uvod

Z vstopom otrok v prvi razred dobi posebno vlogo predšolsko obdobje. Učenci prvega razreda osnovne šole se od leta 2011 srečajo s sistematičnim postopkom pridobivanja črk, branjem in pisanjem. Študije izkazujejo pomembno povezanost gla-

sovnega ali fonološkega zavedanja z branjem in pisanjem. Strategije za razvijanje glasovnega zavedanja v vrtcu so odločilne za otrokov uspeh pri opismenjevanju (Tafa, 2008). Ob tem pa študije zelo poudarjajo tudi učinkovitost spodbujanja glasovnega zavedanja, še zlasti skrbno načrtovanega in dalj časa trajajočega (Mesmer in Griffith, 2005; Castles et al., 2012; Cardoso-Martinset al., 2010; Strickland, 2011). Glasovno zavedanje je razumevanje različnih načinov členjenja na manjše dele (povedi na besede, besede na zloge in glasove) in manipuliranja s temi deli. Glasovno zavedanje se razvija po določenih ravneh, in sicer od manj zahtevnih k zahtevnejšim dejavnostim. Sledijo si v naslednjem zaporedju: rime, členjenje povedi, členjenje in spajanje zlogov, členjenje in spajanje začetkov in koncev besed, členjenje in spajanje glasov. Spretnost glasovnega zavedanja se razvija pri otroku skladno z njegovo starostjo in miselnim razvojem. Med predšolskimi otroki obstaja individualna razlika v glasovnem zaznavanju, ki se še posebno odraža v manjših segmentih glasovnega zavedanja (Ouellette in Haley, 2013; Ropič, 2014). Primanjkljaj na področju glasovnega zavedanja lahko pospešujemo ali izboljšujemo z ustreznim izobraževanjem v predšolskem obdobju in v začetku osnovne šole. Zgodnje načrtno in natančno poučevanje glasov je koristno za otroke, saj pospeši njihovo sposobnost dekodiranja (Manyak, 2008). Zgodnji pouk glasovnega zavedanja ima pomemben vpliv na razvijanje in dosežke bralnih zmožnosti otrok, pri katerih pričakujemo večje tveganje za pojav bralnih težav oziroma težav pri začetnem opismenjevanju. V ta namen pripravijo dopolnilni program v vrtcih, ki omogoča izognitev bralnim težavam (Ball in Blachman, 1991). Velik pomen v delu s predšolskimi otroki imajo dobro usposobljene vzgojiteljice, ki naj bi bile dobre opazovalke otrok in strateške načrtovalke dela, v katerem upoštevajo otrokov razvoj in njegovo znanje, poznajo kurikulum in ustrezno strokovno literaturo ter skrbno načrtujejo igrive aktivnosti, s pomočjo katerih bi čim več otrok napredovalo (Venn in Jahn, 2004; Reilly, 2007; Strickland, 2011).

Kurikulum za vrtce v Sloveniji (1999) za "jezik" predvideva od tretjega leta starosti dalje, da je pomemben tudi razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti. V primerih dejavnosti otrok od prvega do tretjega leta navaja: "Pripoveduje in prepeva uganke, izštevanke, rime, kratke pesmice in zgodbice, v katerih se deli besedila ponavljajo in ki si jih izmisli sam ali pa jih ponavlja." (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 21). Med primeri dejavnosti otrok od tretjega do šestega leta pravi: "Ob poslušanju in lastnem pripovedovanju doživlja ritem besed, glasbe in pesmi; igra se z glasovi in s črkami." (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 21–22).

Pri predšolskih otrocih se razvija glasovno zavedanje po določenih zakonitostih in je povezano s kvaliteto in kvantiteto vaj. Leta 2011 (*Učni načrt. Slovenščina*, 2011) so v osnovni šoli izpeljali reformo, ki prinaša spremembe v opismenjevanju učencev prvega razreda. Ena od pomembnih sprememb je sistematično opismenjevanje, ki se začne pri leto mlajših učencih. Skratka, pred reformo se je začelo sistematično opismenjevanje v drugem razredu, po reformi pa v prvem razredu. Ob tem se poraja ključni problem – stanje oziroma zmožnost glasovnega zavedanja pred sistematičnim opismenjevanjem v prvem razredu. Učni načrt za slovenščino je predvideval sistematični razvoj glasovnega zavedanja: "Poslušajo posamezne besede; v besedah prepo-

znajo in ponavljajo zloge in njihovo zaporedje, začetni/končni zlog ter navajajo besede na isti začetni/končni zlog, začetni/končni glas ter navajajo besede na isti začetni/končni glas, glasove in njihovo zaporedje." (*Učni načrt za slovenščino*, 2002, str. 12).

Namen raziskave je ugotoviti zmožnosti zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah otrok v vrtcu. Nadalje nas je zanimalo, kako pogosto in koliko časa namenijo vzgojiteljice spodbujanju glasovnega zavedanja otrok, ki so v vrtcu zadnje leto oziroma leto pred vstopom v osnovno šolo. V posameznih vrtcih traja spodbujanje glasovnega zavedanja bistveno dlje kot v drugih vrtcih, čeprav se vse vzgojiteljice sklicujejo na *Kurikulum za vrtce* (1999).

2. Metodologija

Metode raziskave

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno raziskovalno metodo.

Vzorec

V vzorec smo vključili 127 predšolskih otrok iz severovzhodnega dela Slovenije, ki so bili zadnje leto vključeni v vrtec. Razdelili smo jih v dve skupini (A, B), ki se razlikujeta v načrtovanju dejavnosti glasovnega zavedanja v vrtcu. Vzgojiteljice v skupini A so načrtovale vaje glasovnega zavedanja in jih izvajale z otroki sredi šolskega leta, v skupini B pa so začeli s podobnimi dejavnostmi meseca maja. Posledično se je trajanje izvajanja vaj glasovnega zavedanja časovno podaljšalo v skupini A.

Tehnika raziskave

Opravili smo raziskavo, ki temelji na dvakratnem preverjanju otrok. Vse otroke smo individualno preverili februarja in junija. Otroci so najprej poimenovali besedo sličice in nato povedali še začetni/končni glas v besedi. Sklop zaznavanja začetnega glasu v besedi je zajemal dvanajst sličic. Vse besede so se začele na soglasnik. Prvih šest sličic je predstavljalo besede lažjega nivoja, drugih šest pa težjega nivoja. S slikovnim gradivom smo preverili zmožnost zaznavanja začetnega glasu na nivoju lažjih besed, to je nezložnih (trije glasovi) in dvozložnih, in na nivoju težjih besed, ki so predstavljale dvozložne (prisoten soglasniški sklop), trizložne in štirizložne besede. Sklop zaznavanja končnega glasu v besedi je zajemal dvanajst sličic. Prvih šest sličic je predstavljalo lažje besede (nezložne oziroma dvozložne besede, tri so se končale na soglasnik in tri na samoglasnik), drugih šest pa težje besede (dvozložne s soglasniškimi sklopi in trizložne besede, vse besede so se končale na soglasnik). Med prvim in drugim preverjanjem sta obe skupini sledili programu dela vzgojiteljic.

Obdelava podatkov

Pridobljene podatke v raziskavi smo obdelali s programom SPSS. Za analizo razlik med primerjanima skupinama smo uporabili t-preizkus za odvisne vzorce, saj nas je zanimala statistična značilnost napredka oziroma spremembe.

3. Rezultati in interpretacija

Rezultate analize razlik predstavljamo pregledno, in sicer najprej rezultate začetnega stanja v zmožnosti zaznavanja začetnega glasu in nato še rezultate končnega stanja.

Sledili bodo rezultati analize razlik začetnega stanja v zmožnosti zaznavanja končnega glasu, nato še končnega stanja.

Začetni glas v nezložnih in večzložnih besedah

Tabela 1: Rezultati t-testa skupin A in B v zaznavanju začetnih glasov v besedah v začetnem stanju preizkusa

Začetni glas	*Skupina*	*Število otrok*	$\bar{x}$	*s*	*F*	*p*	*t*	*p*
Lažje besede	A	71	4,563	2,130	9,385	0,003	2,013	0,047*
	B	56	3,714	2,528				
Težje besede	A	71	4,507	2,183	21,756	0,000	2,455	0,019*
	B	56	3,429	2,769				
Skupaj	A	71	9,211	4,161	19,275	0,000	2,435	0,017*
	B	56	7,143	5,171				

Med preverjanima skupinama otrok (A in B) v zaznavanju začetnih glasov v besedah, ki smo jih označili kot lažje besede, smo zaznali statistično značilno razliko (P = 0,047). Otroci, ki so bili deležni spodbude v zaznavanju začetnih glasov, so bili uspešnejši. Zaznavanje začetnega glasu v sklopu težjih besed je statistično značilna razlika (P = 0,019). Pridobljeni podatki potrjujejo tuje raziskave, ki opozarjajo na to, da na uspešnost zaznavanja vpliva dolžina besed (Levin, 2007). Sklop težjih besed je v naši raziskavi zajemal dvozložne (štiri besede), trizložne (ena beseda) in štirizložne besede (ena beseda) oziroma tri od šestih besed so vsebovale tudi po en soglasniški sklop (rb, hl, šk) in ena beseda dva soglasniška sklopa (šk, rj). Vse besede v tej raziskavi so na začetni soglasnik, kar olajša zaznavanje začetnih glasov (Ashby et al., 2013). V skupnem rezultatu zaznave začetnih glasov v besedi je med skupinama A in B statistično značilna razlika (P = 0,019). Uspešnejši so otroci skupine A, ki je bila deležna spodbud v zaznavanju začetnih glasov.

Tabela 2: Rezultati t-testa skupin A in B v zaznavanju začetnih glasov v besedah v končnem stanju preizkusa

Začetni glas	*Skupina*	*Število otrok*	$\bar{x}$	*s*	*F*	*p*	*t*	*p*
Lažje besede	A	71	4,676	2,247	8,480	0,004	1,692	0,093
	B	56	3,929	2,634				
Težje besede	A	71	4,549	2,322	8,035	0,005	1,689	0,094
	B	56	3,786	2,681				
Skupaj	A	71	9,366	4,450	11,535	0,001	1,856	0,066
	B	56	7,732	5,272				

Ob ponovnem preverjanju čez štiri mesece smo ugotovili, da so v zadnjih tednih v skupini B spodbujali zmožnost zaznavanja začetnih glasov v besedi, kar je razvidno tudi iz pridobljenih rezultatov preverjanja. Razlika v zaznavanju začetnih glasov v lažjih besedah ni statistično značilna (P = 0,093). Podobno stanje v rezultatih je tudi v sklopu zmožnosti zaznavanja začetnih glasov v težjih besedah, saj ni statistično značilna razlika med skupinama. V skupnem rezultatu zaznave začetnih glasov v vseh dvanajstih besedah (šest lažjih in šest težjih) ni statistično značilne razlike med skupinama (P = 0,066). Višjo stopnjo zmožnosti zaznavanja začetnih glasov v besedah lahko pričakujemo ob načrtnem spodbujanju v ustrezno izbranih in izvedenih vajah (Mesmer in Griffith, 2005; Strickland, 2011). Dalj časa trajajoče spodbujanje zaznavanja glasov ima učinke v vrtcu in v začetnih letih osnovne šole (Cardoso-Martins et al., 2010).

Končni glas v nezložnih in večzložnih besedah

Tabela 3: Rezultati t-testa skupin A in B v zaznavanju končnega glasu v besedi v začetnem stanju preizkusa

Končni glas	*Vrtec*	*Število otrok*	$\bar{x}$	*s*	*F*	*p*	*t*	*p*
Lažje besede	A	71	2,197	2,122	0,380	0,539	1,178	0,241
	B	56	1,750	2,126				
Težje besede	A	71	1,972	1,999	4,697	0,032	2,166	0,032*
	B	56	1,250	1,750				
Skupaj	A	71	4,169	3,975	2,412	0,123	1,815	0,072
	B	56	2,929	3,622				

Rezultati končnih glasov na nivoju lažjih besed kažejo, da med skupinama A in B ni statistično značilne razlike. V tem sklopu besed so bile tri lažje (dve nezložni in ena dvozložna, v katerih je bil končni glas soglasnik) in tri težje (dvozložne, končni glas

samoglasnik). Otroci lažje zaznavajo končni glas v krajših besedah in v tistih besedah, v katerih je končni glas soglasnik. Manj uspešni so v zaznavi zadnjega glasu, ko je le-ta samoglasnik (Ashby et al., 2013). Statistično značilna razlika (P = 0,032) pa je v zaznavi končnega glasu na nivoju težjih besed. V tem sklopu ugotovimo oziroma potrdimo, da če zmožnosti zaznave končnih glasov ne urimo, ni ustreznega učinka (Strickland, 2011). V skupini B se v vrtcu s to aktivnostjo še niso srečali. V skupnem rezultatu zaznave končnega glasu v besedi ni statistično značilne razlike (P = 0,072).

Tabela 4: Rezultati t-testa skupin A in B v zaznavanju končnega glasu v besedi v finalnem stanju preizkusa

Končni glas	*Vrtec*	*Število otrok*	$\bar{x}$	*s*	*F*	*p*	*t*	*p*
Lažje besede	A	71	2,761	2,411	3,492	0,064	2,272	0,025*
	B	56	1,821	2,239				
Težje besede	A	71	2,197	2,221	4,670	0,033	2,311	0,023*
	B	56	1,339	1,956				
Skupaj	A	71	4,958	4,350	2,332	0,129	2,377	0,019*
	B	56	3,160	3,161				

Rezultati v zaznavi končnega glasu izkazujejo statistično značilno razliko (P = 0,025). Ugotavljamo, da naše ugotovitve potrjujejo ugotovitve tujih avtorjev. Ravni zaznavanja glasov v besedi se razvijejo v zaporedju, in sicer od manj zahtevnih k zahtevnejšim dejavnostim (Graaff et al., 2007) in ob tem ima pomemben učinek vaja skozi daljše časovno obdobje (Cardoso-Martins et al., 2010).

V sklopu zaznavanja končnega glasu v težjih besedah med skupino A in B ugotavljamo statistično značilno razliko (P = 0,023).

Rezultati v zaznavi končnih glasov obeh sklopov skupaj (lažjih in težjih besed) kažejo, da je statistično značilna razlika (P = 0,019). Otroci skupine A, ki so bili deležni načrtnega spodbujanja v zaznavanju končnih glasov že pred meseci, so uspešnejši. Kratkotrajno urjenje ne pokaže večjega napredka. To so ugotovili tudi tuji avtorji (Castles et al., 2012).

4. Sklep

Glasovno zavedanje je pomembno povezano z učinkovitim branjem in pisanjem, zato so dejavnosti v predšolskem obdobju, zlasti v vrtcu, načrtovane v skladu z razvojem le-tega. Zaradi slabših zmožnosti zaznavanja glasovnega zavedanja so lahko

negativne posledice že pri učencih v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (oz. od prvega do tretjega razreda) osnovne šole.

Rezultati raziskave so pokazali, da je ob prvem preverjanju zmožnosti zaznavanja začetnega glasu v besedi sličice na nivoju lažjih in težjih besed uspešnejša skupina otrok, ki je bila v vrtcu deležna spodbujanja začetnega glasu. Izidi raziskave so pokazali, da je razlika med skupinama otrok še večja v primeru težjih besed. Zmožnost zaznavanja končnih glasov je uspešnejša v skupini, ki je urila omenjeno dejavnost, in se še povečuje v primeru težjih besed. Izvajanje dejavnosti glasovnega zavedanja v vrtcu se kaže v uspešnem zaznavanju. Odsotnost vaj glasovnega zavedanja oziroma izvedba omenjenih vaj v krajšem obdobju vrtca lahko pomeni primanjkljaj v začetnem opismenjevanju v osnovni šoli. Zadnji mesec obiska vrtca so otroci obeh skupin, torej tudi skupine B, zaznavali začetni oziroma končni glas v besedi. Zanemariti ne smemo dejstva, ki ga kaže raziskava, saj je skupina A, ki je že pred meseci izvajala vaje v zaznavi začetnega/končnega glasu v besedi in v zadnjih mesecih ni več urila te dejavnosti, dosegla v bistvu skoraj enake rezultate v zmožnostih zaznavanja začetnih glasov na drugem preverjanju kot pred štirimi meseci. Za preverjanje smo skrbno izbrali besede, kar pomeni v skladu s teoretičnim znanjem, in sicer krajše oziroma daljše besede, nezložne oziroma večzložne (Levin, 2007) in reprodukcijo končnih soglasnikov oziroma samoglasnikov (Ashby et al., 2013). Rezultati potrjujejo smiselnost razporeditve besed v sklop lažjih in sklop težjih besed.

Razvijanje glasovnega zavedanja v vrtcu je postalo bolj aktualno zaradi prenove v prvem razredu na področju opismenjevanja. V posameznih vrtcih traja spodbujanje glasovnega zavedanja bistveno dlje kot v drugih vrtcih, čeprav se vse vzgojiteljice sklicujejo na *Kurikulum za vrtce* (1999). Pred prenovo so učitelji v skladu z *Učnim načrtom za slovenščino* (2002), ki je učitelje nazorno usmerjal v prvem funkcionalnem cilju, razvijali glasovno zavedanje v prvem razredu. Po prenovi se je razvoj glasovnega zavedanja v prvem razredu zelo skrčil, kar pomeni, da imajo otroci pred sistematičnim opismenjevanjem (verjetno) manj razvito glasovno zavedanje. Ob pregledu *Kurikuluma za vrtce* (1999) ugotavljamo, da so cilji in dejavnosti razvoja glasovnega zavedanja vrtcu, ki imajo velik vpliv na branje in pisanje, premalo definirani. Nujno potrebno je Kurikulum prenoviti oziroma dopolniti v skladu s prenovo v osnovni šoli.

Marija Ropič, PhD

The ability to perceive initial and final sounds in non-syllabic and polysyllabic words

In Slovenia, the majority of children are enrolled in kindergarten where they acquire the basics of reading and writing. Studies show significant correlations of phonemic or phonological awareness with reading and writing, so the strategies for developing pho-

nemic awareness in kindergarten are crucial to a child's success in literacy (Tafa, 2008). The deficit in the phonemic awareness can accelerate or improve with adequate training in preschool and early elementary school. Early systematic and precise teaching of sounds is useful for children, because it accelerates their ability to decode (Manyaka, 2008). The careful planning of phonemic awareness in kindergarten, which needs a lot of time for proper development, was noted by a number of studies (Mesmer & Griffith, 2005; Castles Coltheart, Wilson, Valpied & Wedgwood, 2012; Cardoso-Martins Mesquita & Ehri, 2010; Strickland, 2011). Preschool children are developing phonemic awareness by certain rules. The ability of phonemic awareness in preschool period is linked to the quality and quantity of activities that encourage them. Slovenia has a curriculum for kindergarten from 1999, which contains objectives and activities within the field of ''language''. Teachers start planning the individual segments of phonemic awareness in accordance with the curriculum already in the 1st age period (from 1 to 3 years); they devote a particularly important role to phonemic awareness in the 2nd age period (3 to 6 years). Within this group, they encourage capabilities of phonemic awareness, in particular of the children in the final year of kindergarten.

The purpose of the research is to determine the perception of the initial and final sounds in non-syllabic and polysyllabic words of kindergarten children. Furthermore, we were interested in how often and how much time teachers spend encouraging phonemic awareness of children in the final year of kindergarten or the year before entering elementary school. Teachers prepare a work plan in accordance with the curriculum for kindergartens (1999). In some kindergartens, the encouragement of phonemic awareness lasts significantly longer than in other kindergartens, even though all the teachers rely on the curriculum for kindergartens (1999). The study focused on perception of the initial and final sound in non-syllabic and polysyllabic words in two groups of children which received a different pace of encouraging phonemic awareness. The two groups also differ in different length of time in which they conducted exercises to encourage phonemic awareness.

The descriptive and the causal non-experimental research methods were used in the study. The sample included 127 preschool children from the north-eastern part of Slovenia in the final year of kindergarten. The children were divided in two groups (A, B). Teachers in group A planned the phonemic awareness exercises and performed activities with children in the middle of the school year, whereas in group B they started similar activities a month before the second examination. Consequently, the duration of the phonemic awareness exercises in group A was prolonged. The study is based on two examinations of phonemic awareness capabilities; for the first time in early February, and for the second time in mid-June. On both examinations children were examined individually. We wanted to determine the progress of children in groups in the perception of the initial sound at the level of easier words, that is non-syllabic (three sounds) and disyllabic, and at the level of more difficult words, which represented disyllabic (present consonant clusters), trisyllabic and polysyllabic words. Children first named the word on the picture, then the initial sound in the word. Same pictures and same instructions were used in both examinations. The compound of perception of the initial sound in a word consisted of twelve pictures. All words began with a consonant. It was similar in the compound of the final sound in a

word. The compound of perception of the final sound in a word consisted of twelve pictures. The first six pictures represented easier words (non-syllabic or disyllabic words; three ended with a consonant and three with a vowel), while other six pictures represented difficult words (disyllabic with consonant clusters and trisyllabic words, all ended with a consonant). Children first named the word on the picture, then the final sound in the word. During the examinations, both groups followed the work program set by teachers. To analyse the differences between the comparison groups, the t-test was used for dependent samples, because we were interested in the statistical significance of the progress.

In February, a statistically significant difference (p = 0.047) in the perception of initial sounds within easier words was detected between the examined groups of children (A and B). Children who received stimulation in the perception of the initial sounds were more successful. The perception of the initial sound within more difficult words is a statistically significant difference (p = 0.019). The standard deviation of both groups at the easier and more difficult level of words indicates a high variability in the successfulness of perception of the initial sound in a word. Numerous studies point out to individual differences in the perception of phonemic awareness (McGee & Ukrainetz, 2009 Ouellette & Haley, 2013; Ropič, 2014). Results of the study also point out to the importance of the length of words in phonemic awareness (Levin, 2007) because of the poor perception of initial sounds in longer and more complex words. Children were easier to percept words beginning with the initial consonant (Ashby, Dix, Bontrager, Dey & Archer, 2013)

At the re-examination after four months, it was found that, in the last weeks, group B received encouragement of the perception of initial sounds in a word. This is also evident from the obtained examination results. The difference in the perception of initial sounds in easier words is not statistically significant (p = 0.093), nor at the level of more difficult words (p = 0.094). The standard deviation in both groups, especially in group B (SD = 5.3), indicates a high variability in the perception of initial sounds in a word. The research shows large individual differences among children in the perception of the initial sound. Similar results are also found by other studies (McGee & Ukrainetz, 2009 Ouellette & Haley, 2013; Ropič, 2014). A higher level of perception of initial sounds in words can be expected per systematic encouragement (Mesmer & Griffith, 2005; Strickland, 2011).

The results of the first examination of final sounds at the level of easier words indicate that there is no statistically significant difference between groups A and B, while there is a statistically significant difference (p = 0.032) at the level of more difficult words. In this compound of words, there were three easier (two non-syllabic and one disyllabic, the final sound being a consonant) and three more difficult (disyllabic, the final sound being a vowel) words. Children are easier to perceive the final sound in shorter words and in those words where the final sound is a consonant. They are less successful at the perception of the final sound when it is a vowel (Ashby, Dix, Bontrager, Dey & Archer, 2013). The results reveal a high variability in the perception of the final sound. According to this compound, it can be found or confirmed that insofar as the ability to perceive final sounds is not practised, there is no proper effect (Strickland, 2011). This activity has not yet been practiced

in group B. The ability to perceive final sounds was more successful in group A, which had practised the aforementioned activity, but the difference between the two groups has increased in the case of more difficult words in favour of the group that has carried out exercises to perceive the final sound.

The results of the examination in June in the perception of the final sound at the level of easier words indicate a statistically significant difference ($p = 0.025$), and also, in the context of perception of final sounds in more difficult words between group A and B, a statistically significant difference ($p = 0.023$) is found. The difference in the perception of final sounds in a word increases proportionally with more demanding tasks. We note that our findings confirm the claims of foreign authors. Levels of perception of sounds in words develop in sequence, from less demanding to more demanding activities (Graaff, Hasselman, Bosman & Verhoeven, 2007) with the significant effect of exercise over a longer time period (Cardoso-Martins Mesquita & Ehri 2010). The selected words for the examination are in accordance with the theoretical knowledge, namely shorter or longer words, and non-syllabic or polysyllabic words (Levin, 2007), and with the reproduction of final consonants or vowels. The results confirm the sense of the arrangement of words in a set of easier and more difficult words. Children form group A, that received systematic encouragement in the perception of the final sound months ago, were more successful. Short-term training does not show progress, which has been confirmed by other studies (Castles, Coltheart, Wilson, Valpied & Wedgwood, 2012).

The implementation of phonemic awareness activities in kindergarten is reflected in the successful perception. The lack of phonemic awareness exercises, as well as the implementation of the exercises in a shorter period of kindergarten, can be a deficit in the initial literacy in primary school. During the last month in the kindergarten, the children of both groups have met exercises in which they have perceived the initial and the final sound in a word. The effect of the exercises of phonemic awareness was present, as the ability to perceive slightly improved in group B. We must not forget the fact shown by this research, that the group A, which carried out exercises in perception of the initial/final sound in a word a few months ago, and did not practiced that activity in recent months, reached basically almost the same results in the ability of perceiving initial sounds at the second examination than four months ago. The ability of perceiving final sounds in a word is more effective, as long as children receive the encouragement of that ability for a longer time period. The mentioned impact increases especially in more difficult words.

In 2011, Slovenia gained a reform in elementary school, which has brought major changes in the first class. Students acquire letters, learn to read and write. Before the renovation, teachers had been developing phonemic awareness in the first grade in accordance with the Curriculum for Kindergartens (2002), which has clearly directed teachers through the first functional objective. After the renovation, the development of phonemic awareness in the first grade has been quite reduced, which may mean a less developed phonemic awareness of children before acquiring systematic literacy.

LITERATURA

1. Ball, E.W., Blachman, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly, 26, str. 49–66.
2. Cardoso-Martins, C., Mesquita, T.C.L., Ehri, L. (2010). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. Journal of Experimental Child Psychology, 109(1), str. 25–38.
3. Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied, J., Wedgwood, J. (2012). The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences? Journal of Experimental Child Psychology, 104, 1, str. 68–88.
4. Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, ZRSŠ.
5. Levin, I. (2007). The role of Hebrew letter names in early literacy: The case of multiphonemic acrophonic names. Journal of Experimental Child Psychology, 98, 4, str. 193–216.
6. Manyak, P.C. (2008). Phonemes in Use: Multiple Activities for a critical Process. The reading Teacher, 61, 8, str. 659–662.
7. McGee, M.L., Ukrainetz, A.T. (2009). Using Scaffolding to Teach Phonemic Awareness in Preschool and Kindergarten. The Reading Teacher. 62, 7, str. 599–603.
8. Mesmer, H.A.E., Griffith, P.L. (2005). Everybody's selling It-But Just What is Explicit, Systematic phonics Instruction? The Readinh Teacher, 59, 4, str. 366–376.
9. Ouellette, G.P., Haley, A. (2013). One complicated extended family: the influence of alphabetic knowledge and vocabulary on phonemicawareness. Journal of Research in Reading. 36, 1, str. 29–41.
10. Reilly, M.A. (2007). Choice of Action: Using Data to Make Instructional Decisions in kindergarten. The Reading Teacher. 60, 8, str. 770–776.
11. Ropič, M. (2014). Childrens ability in awareness of the initial and final sound in word. Švietimas, 17, 2, str. 8–17.
12. Strickland, D.S. (2011). Strategies for Beginning Readers and Writers and Those Needing Additional Support and Intervention in Teaching phonics Today (pp 50–64). Newark, DE: International Reading Association.
13. Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. Literacy, 42, 3, str. 162–170.
14. Učni načrt. Slovenščina. (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, ZRSŠ.
15. Učni načrt. Slovenščina. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, ZRSŠ.
16. Venn, E.C., Jahn, M.D. (2004). Using Individually Appropriate Instruction in Preschool. In Teaching and learning in Preschool, pp. 23–32. Newark, DE: International Reading Association.

Dr. Marija Ropič (1960), docentka za specialno didaktiko, podpodročje: slovenski jezik in književnost na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Pernica 12p, 2231 Pernica, Slovenija; Telefon: (+386) 02 640 70 71
E-mail: marija.ropic@um.si

Dr. Andreja Retelj

Vpliv različnih pristopov na razvoj tujejezične leksikalne zmožnosti

Znanstveni članek

UDK 811.112.2'243:37

KLJUČNE BESEDE: leksikalna zmožnost, didaktični pristopi, CLIL, CALL, nemščina kot tuji jezik, učni načrti, SEJO

POVZETEK – V prispevku primerjamo tri sodobne didaktične pristope poučevanja nemščine kot tujega jezika z vidika njihovega učinka na razvoj leksikalne zmožnosti. Komunikacijski pristop, pristop CLIL in računalniško podprto učenje tujih jezikov so bodisi zaradi svojih načel bodisi pospešene implementacije informacijsko-komunikacijske tehnologije najbolj zaznamovali smernice sodobnega poučevanja tujih jezikov. Ker sta poznavanje in ustrezna raba besedišča ključni za sporazumevanje v tujem jeziku, smo želeli ugotoviti, kako poučevanje nemščine po kombinaciji treh omenjenih pristopov učinkuje na razvoj leksikalne zmožnosti v primerjavi z običajnim poučevanjem po komunikacijskem pristopu. Izsledki empirične študije kažejo, da je za razvoj leksikalne zmožnosti kombinacija treh pristopov bolj učinkovita kot poučevanje po enem pristopu. Da bi lahko učence hitreje opremili za učinkovito rabo tujega jezika v vsakdanjem in poklicnem življenju, bi bilo smotrno v pouk tujega jezika vključevati tako strokovne vsebine iz drugih šolskih predmetov kot tudi sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, učitelje pa ustrezno usposobiti za takšne pristope.

Scientific paper

UDC 811.112.2'243:37

KEYWORDS: lexical competence, didactic approach, CLIL, CALL, German as a foreign language, syllabuses, CEFR

ABSTRACT – In the paper we compare three modern approaches of teaching German as a foreign language in regard to the effect they have on the development of lexical competence. Communicative Approach, CLIL and CALL have, either because of their principles or because of the accelerated implementation of ICT, most significantly influenced modern foreign language teaching. Since vocabulary knowledge and its correct use are of key importance in communication in a foreign language, we wanted to establish how teaching German using all three principles affects the development of lexical competence in comparison to the usual communicative language teaching. The findings of the empirical study revealed that a combination of all three approaches is more efficient in developing lexical competence. In order to help students on their way towards efficient use of foreign language in their professional and everyday lives, it is sensible to include modern ICT in lesson planning and combine foreign language teaching with contents from other subjects as well.

1. Uvod

Večjezičnost in visoka raven znanja tujih jezikov se v današnjem svetu kažeta ne le kot potreba, ampak vse bolj kot zahteva. Sodoben pouk tujega jezika mora učence pripraviti na aktivno jezikovno rabo v zelo različnih jezikovnih okoliščinah in položajih. Vedno tesnejši stiki z vrstniki v tujini, mednarodni projekti, študijske izmenjave,

pripravništvo, začasno ali stalno delo v tujini zahtevajo od uporabnikov tujega jezika precej več kot le zmožnost obvladovanja najosnovnejših jezikovnih položajev.

V *Učnem načrtu za nemščino za gimnazije* (2008, str. 30) se kot osnovni pristop poučevanja priporoča komunikacijski model poučevanja, ki učenca opremi za "medosebno komunikacijo". Ta pristop predstavlja protiutež behaviorističnim in strukturalističnim pristopom, ki so dolga leta zaznamovali poučevanje tujega jezika. Komunikacijski pristop postavi komunikacijo za primarno funkcijo jezika in s tem za primarni cilj poučevanja izgradnjo in razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti (prim. Richards, 2006; Richards in Rodgers, 1986; Widdowson, 1978). Pristop temelji na "nizu principov okoli ciljev učenja jezikov, kako se učenci učijo jezika, vrstah dejavnosti v razredu, ki najučinkoviteje podpirajo učenje jezika in vlogah učitelja in učenca" (Richards, 2006, str. 2). Komunikacijski pristop postavlja v ospredje "avtentičnost, interakcijo, učenje, ki je osredinjeno na učenca, dejavnostno naravnanost pri pouku, realistično in smiselno naravnano komunikacijo" (Brown, 2007, str. 378).

V iskanju rešitev, kako razširiti raven tujejezikovnega znanja tudi na strokovna področja, se je v Evropi in po svetu začel čedalje bolj uveljavljati pristop CLIL ali vsebinsko in jezikovno obogateno učenje tujih jezikov, ki je v zadnjih letih postal krovni termin za različne pristope, pri katerih se tuji jezik uporablja za poučevanje vsebin iz drugih nejezikovnih predmetov (Ruiz de Zarobe, 2011). Coyle et al. (2010, str. 1) opredelijo pristop CLIL kot "dvosmeren pristop, pri katerem je ciljni jezik orodje za učenje in poučevanje vsebine in jezika". Podobno zapišejo Mehisto et al. (2008, str. 11): "Učenje jezika je vključeno v nejezikovne predmete (npr. matematiko, zgodovino, geografijo ...), vsebina iz nejezikovnih predmetov je kot učna snov uporabljena pri pouku tujega jezika."

Številne raziskave na različnih ravneh šolanja (npr. Met, 199; 1998, Dalton-Puffer, 2007; Lasagabaster, 2008; Lasagabaster in Sierra, 2009; Coyle et al., 2000; Pižorn, 2010; Wode, 1999) potrjujejo učinkovitost pristopa CLIL pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku.

V didaktičnih priporočilih Učnega načrta za nemščino (2008, str. 30) so sicer omenjene tudi medpredmetne povezave in osmišljenost pouka z ustrezno izbiro učnih vsebin, a je vprašljivo, v kolikšni meri se resnično izvajajo. Kot ugotavlja Retelj (2014b), se učitelji nemščine v veliki meri pri načrtovanju pouka naslanjajo na obstoječe učbenike za nemščino, ti pa imajo vključenih le malo medpredmetnih vsebin.

Računalniško podprto učenje in poučevanje tujega jezika je doživelo svoj razmah s pojavom računalnikov v šolah. Po svetu se je začel ta pristop uveljavljati pri pouku tujih jezikov od šestdesetih let prejšnjega stoletja naprej (Warschauer in Healey, 1998). V Sloveniji se je šele v zadnjih letih načrtno razširila uporaba računalnika tudi na druge predmete v šoli in ni več vezana zgolj na pouk računalništva in informatike, kot je bila to praksa poprej. K temu je veliko prispeval projekt e-šolstvo, ki je učiteljem in s tem posredno tudi učencem približal uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku.

Eden poglavitnih vzrokov za vpeljevanje računalniško podprtega učenja tujih jezikov zagotovo predstavlja možnost smiselne komunikacije v okolju, ki omogoča učenje s pomočjo avtentičnih gradiv in bogato izpostavljenostjo ciljnemu jeziku. Cilj tako zasnovanega pouka je torej usposobiti učenca, da v neomejenih možnostih, ki jih ponuja internet, učinkovito izrablja avtentične materiale v procesu učenja tujega jezika in si ustvarja priložnosti za dejansko rabo ciljnega jezika. Vendar Mayer (2013, str. 165–166) ugotavlja, da danes pravzaprav prevladujeta dva pristopa računalniško podprtega poučevanja. To sta v tehnologijo usmerjen pristop in v učenca usmerjen pristop k učenju s tehnologijo. Do prvega je zelo kritičen, saj ne prinaša drugih sprememb kot uporabo tehnologije pri pouku, medtem kot v drugem pristopu, katerega cilj je prilagoditev tehnologije za spodbujanje učenja, vidi velike potenciale.

Že Warschauer in Healey (1998) ugotavljata številne dobre strani uporabe računalnika pri pouku tujega jezika in med drugim izpostavita takojšnjo povratno informacijo, možnost individualizacije pouka v velikih razredih, projektno delo, zabavo pri učenju in raziskovalno učenje. Podobno tudi Lee (2000), ki med drugim poudarja še izkušenjsko učenje s pomočjo tehnologije, večjo možnost interakcije med učencem in učiteljem, večjo rabo avtentičnih gradiv, sodelovalno učenje, medvrstniško ocenjevanje in večjo individualizacijo učenja. Poleg mnogih pozitivnih učinkov, ki vplivajo na kakovost pouk tujega jezika, pa je treba opozoriti tudi na razvoj digitalne in medkulturne zmožnosti, ki se posledično lahko razvijajo (Warschauer in Meskiil, 2000). Leta kasneje je zapisal Marsh (2012, str. 4), da računalniško podprt pristop ustvarja priložnosti za individualizirane učne izkušnje, se prilagaja učenčevim trenutnim potrebam pri učenju, podpira in spodbuja k avtonomnemu in sodelovalnemu učenju, povečuje učenčevo sodelovanje v učnem procesu, podpira različne učne stile, ustvarja možnosti za učenje jezika izven šole, nudi manj stresno okolje za učenje ciljnega jezika, omogoča fleksibilnost učnega procesa, pomaga učencu razvijati zmožnosti, ki so v 21. stoletju potrebne in nujne.

Vključevanje sodobne IKT v pouk nemščine deloma predvideva tudi Učni načrt za nemščino (2008), a je dejanska vpeljava, podobno kot pri medpredmetnih povezavah, prepuščena posameznemu učitelju.

Številne raziskave po svetu potrjujejo pozitiven vpliv omenjenih pristopov na razvoj sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku ter tudi na številne druge kompetence, ki jih učenci sočasno razvijajo. Le malo raziskav pa se ukvarja z učinkom pristopov na razvoj leksikalne zmožnosti. Krovni pristop k poučevanju tujega jezika s svojimi načeli in metodami opredeljuje, kako se bo razvijala sporazumevalna zmožnost v tujem jeziku. Te zmožnosti si brez poznavanja in ustrezne rabe besedišča – leksike ne moremo zamišljati. V *Skupnem evropskem referenčnem okviru* (2011, str. 134), ki je temeljni dokument sodobnega poučevanja tujih jezikov, je leksikalna zmožnost definirana kot: "Leksikalna zmožnost, poznavanje besedišča jezika in sposobnost njegove uporabe, je sestavljena iz leksikalnih in slovničnih prvin". O razviti leksikalni zmožnosti lahko govorimo takrat, ko govorec v ciljnem jeziku dokaže, da je sposoben besede prepoznavati in tudi dejansko uporabljati v različnih sporočanjskih okolišči-

nah. To pomeni, da mora uporabnik tujega jezika posedovati deklarativno znanje v obliki besedišča in proceduralno znanje, ki ga izkaže s pravilno rabo tega besedišča v komunikaciji.

Strokovnjaki leksikalno zmožnost najpogosteje opredeljujejo s tremi dimenzijami:

- leksikalno širino – koliko besedišča uporabnik pozna,
- produktivnost/receptivnost – kako dobro uporabnik pozna besedišče,
- leksikalno globino – katere vidike besede uporabnik pozna.

V Skupnem referenčnem okviru (2011, str. 173) so predstavljeni trije parametri, ki opredeljujejo leksikalno zmožnost, in sicer obseg, razpon in nadzor besedišča. Za merjenje razpona in nadzora besedišča sta izdelani lestvici opisnikov, s katerima opredeli leksikalno zmožnost glede na stopnje od A1 do C2. Odločitev o obsegu poučevanega besedišča je po eni strani prepuščena učitelju, ki poučuje, oziroma jo narekujejo učbeniki, ki jih pri pouku tujega jezika uporabljajo.

Z vidika poučevanja besedišča razlikujemo med implicitnim poučevanjem besedišča, kjer učenci besedišče spoznavajo nezavedno preko bogate, raznolike in večkratne jezikovne izpostavljenosti, in eksplicitno, kjer se načrtno učijo določeno besedišče preko za to pripravljenih vaj in nalog (Nation, 1990). Strokovnjaki imajo deljena mnenja glede učinkovitosti obeh načinov poučevanja. Nekateri so prepričani, da učenci lahko večino besedišča pridobijo zgolj z rednim branjem in poslušanjem čimbolj raznolikih besedil (prim. Krashen, 1982, 1989; Nagy in Hermann, 1987), medtem kot Coady (1993) zagovarja, da je pri učencih začetnikih osnovno besedišče bolj smiselno poučevati eksplicitno in pri bolj naprednih vključevati tudi implicitno. Huckin in Coady (1999) navajata številne študije, ki zagovarjajo kombinacijo implicitnega in eksplicitnega učenja besedišča.

2. Problem in cilj raziskave

V raziskavi smo ugotavljali, kako pouk nemščine po različnih didaktičnih pristopih vpliva na razvijanje leksikalne zmožnosti. Želeli smo ugotoviti, ali zaradi kombinacije treh različnih didaktičnih pristopov dijaki usvojijo več splošnega in specifičnega besedišča, kot če so deležni pouka po enem pristopu. V prispevku obravnavamo vpliv didaktičnih pristopov na razvoj splošnega besedišča, ki so ga dijaki spoznavali samo implicitno preko pisnih in govorjenih besedil. V ta namen smo sestavili preizkus leksikalne širine, ki je preverjal, kakšno leksikalno širino dosegajo dijaki v nemškem jeziku. Primerjali smo rezultate pred eksperimentom z rezultati po eksperimentu in si postavili naslednjo hipotezo.

2.1. Raziskovalna hipoteza

Dijaki, ki se učijo nemščino po kombinaciji treh različnih pristopov, bodo na preizkusu leksikalne širine po koncu eksperimenta izkazali večje poznavanje implicitno usvojenega besedišča kot dijaki, ki se učijo le po enem pristopu.

3. Metodologija

3.1. Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 129 gimnazijcev prvih letnikov iz dveh slovenskih gimnazij. V eksperimentalni skupini je bilo 69, v kontrolni pa 60 dijakov. Kot je razvidno iz tabele 1, je v obeh primerjalnih skupinah več deklet, kar tudi sicer odraža stanje v slovenskih gimnazijah.

Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki (f%) udeležencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) po številu in spolu udeležencev

Spol	*Skupina*				*Skupaj*	
	ES		*KS*			
	f	*f%*	*f*	*f%*	*f*	*f%*
Fantje	22	31,88	19	31,6	41	31,78
Dekleta	47	68,12	41	68,33	88	68,22
Skupaj dijakov	69	100	60	100	129	100

Z metodo Crosstabs χ^2 smo pred eksperimentom ugotavljali, ali se skupini razlikujeta glede na spol, predznanje nemščine in stike z nemščino izven šole in potrdili, da med ES in KS ne prihaja do statistično značilnih razlik pri času učenja nemščine ($\chi^2 = 2{,}202$, $P = 0{,}179$), stikih z jezikom izven šole ($\chi^2 = 1{,}209$, $P = 0{,}337$) in spolu ($\chi^2 = 0{,}001$, $P = 0{,}979$).

3.2. Pripomočki

Da bi ugotovili, ali dijaki zaradi kombinacije treh pristopov dosegajo večjo leksikalno širino, smo posebej za namen eksperimenta razvili test za merjenje leksikalne širine. Uporabili smo ga pred eksperimentom (dalje diagnostični preizkus) in nato še po eksperimentu (dalje finalni preizkus).

Testi, ki jih strokovnjaki uporabljajo za merjenje leksikalne širine, so zelo obširni in najpogosteje sestavljeni iz nalog izbirnega tipa, c-testa, povezovanja besed in razlag besed ali prepoznavanja napak. Za zagotovitev zanesljivosti tovrstnega testa je treba izbrati relativno velik vzorec testnih postavk (Nation, 1990). Pri sestavi diagnostičnega preizkusa smo se oprli na teste, ki jih je izdelal Paul Meara (1994) za angleščino in so pogosto uporabljeni v različnih raziskavah, ker so se izkazali za precej zanesljive in enostavne za uporabo. Njegov test je sestavljen v obliki seznama resničnih in izmišljenih besed, kjer testiranci izberejo vse tiste besede, katerih pomen poznajo. Testirančeve izbire nam pokažejo število prepoznanih resničnih in izmišljenih besed. Obe vrsti točk nam omogočata, da izračunamo, kako dobro testiranci ločujejo med obema tipoma stimulov. Število napak nam omogoča tudi oceno o tem, kako verodostojni so odgovori testirancev, in tudi, koliko so testiranci pripravljeni tvegati. Če test predstavlja naključno izbran vzorec iz pripravljenega seznama besed, ki temelji na izboru 1000 najpogostejših besed in testiranec izbere 75 odstotkov besed, lahko ocenimo, da pozna približno 75 odstotkov besed med 1000 najpogostejših (Meara, 1994).

Naš diagnostični preizkus leksikalne širine je sestavljen iz 213 besed. V celotnem seznamu je 24 izmišljenih besed. Pri sestavi seznama smo se opirali na obstoječe sezname nemških besed po pogostosti in na sezname otroškega besedišča, ki pokriva 500 najpogostejših besed, ki jih morajo poznati nemški otroci. Prav tako smo preverili, če se besedišče pokriva s temami, ki jih predvideva Učni načrt za nemščino za osnovne šole (2013). Za razliko od originalnega Mearovega testa so morali testiranci poleg tega, da obkrožijo poznane besede, dopisati še prevod besede. Na ta način smo še dodatno zmanjšali možnost ugibanja, precenitve lastnega znanja s strani dijakov in morebitnega navajanja napačnih podatkov.

Po koncu eksperimenta smo uporabili enak test, le da smo zamenjali vrstni red besed. Čeprav je od začetka do konca raziskave minilo skoraj sedem mesecev, smo na ta način poskusili še dodatno zagotoviti verodostojne rezultate.

Vrednotenje dosežkov na diagnostičnem in finalnem preizkusu je potekalo tako, da smo prešteli vse besede na posameznem preizkusu, ki so jih dijaki označili in ob njih zapisali prevod. Od doseženega rezultata smo odšteli vse tiste besede, kjer so zapisali napačen prevod. Končni dosežek preizkusa tako predstavljajo vse pravilno prevedene besede. Za ugotavljanje napredka v leksikalni širini smo primerjali dosežke med skupinama na diagnostičnem preizkusu in na finalnem preizkusu.

3.3. Postopek

Raziskava je trajala skoraj sedem mesecev. Eksperiment je obsegal 60 ur pouka nemščine. Dijaki so imeli po tri šolske ure tedensko. Od vseh sodelujočih smo si pridobili vsa potrebna soglasja.

Eksperiment smo zasnovali v treh fazah. V prvi smo pouk v eksperimentalni in v kontrolni skupini načrtovali popolnoma identično. Poučevali smo po komunikacijskem pristopu, ki ga predpisuje učni načrt za nemščino za gimnazije. Prva faza eksperimenta je obsegala 20 ur, v katerih smo obdelali tematski sklop *Prvi stiki*.

V drugi fazi smo v eksperimentalno skupino uvedli eksperimentalni dejavnik, to je v Sloveniji še dokaj nov pristop, in sicer računalniško podprti pristop. V eksperimentalni skupini smo po tem pristopu v obsegu 20 šolskih ur obdelali tematski sklop *Šola in stvari okoli nas*. V kontrolni skupini je potekal pouk z istim tematskim sklopom po komunikacijskem pristopu. V obeh skupinah smo sledili istim učnim ciljem.

V tretji fazi eksperimenta smo v eksperimentalni skupini poučevali po pristopu CLIL v obsegu 20 šolskih ur. Obdelali smo tematski sklop *Hrana in pijača*. V kontrolni skupini smo isti tematski sklop poučevali po nespremenjenem komunikacijskem pristopu. Za eksperiment smo izbrali mehko obliko pristopa CLIL, in sicer smo v okviru predmeta nemščina kot drugi tuji jezik snov obogatili z medpredmetnimi povezavami, in na ta način vnesli vsebino iz nejezikovnega v jezikovni predmet. Tematski sklop *Hrana in pijača* s poudarkom na zdravi prehrani smo načrtovali skupaj z učiteljico kemije. Nemški jezik je tako postal orodje za spoznavanje vsebine, vsebina pa ogrodje za učenje tujega jezika, kar je eden izmed poglavitnih ciljev, ki jih razvija pristop CLIL. Da smo zagotovili enako število ur pri obdelavi snovi in enako jezikovno izpostavljenost v eksperimentalni in kontrolni skupini, smo izvajali medpredmetno povezavo samo v okviru pouka nemščine, pri pouku kemije pa so se dijaki ukvarjali z drugo snovjo. Na ta način smo se poskušali izogniti težavam z neprimerljivostjo skupin zaradi večje jezikovne izpostavljenosti, na katere pri španski raziskavah opozarja Bruton (2011).

Pred uvedbo eksperimenta so dijaki pisali diagnostični preizkus leksikalne širine, po koncu eksperimenta pa finalni preizkus leksikalne širine.

4. Rezultati in razprava

Za dokazovanje postavljene hipoteze smo izvedli več statističnih preizkušanj, ki jih poskušamo v nadaljevanju pregledno in nazorno predstaviti. Upoštevali smo pravilo, da je največje dopustno tveganje za zavrnitev hipoteze 5-odstotna napaka.

Z diagnostičnim preizkusom leksikalne širine smo ugotavljali, ali prihaja do razlik v splošnem poznavanju besedišča med eksperimentalno (ES) in kontrolno skupino (KS) pred začetkom eksperimenta. Za preverjanje hipoteze, da med obema skupinama ni razlik, smo izbrali t-preizkus za neodvisna vzorca.

Tabela 2: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu na diagnostičnem preverjanju besedišča med dijaki eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) pred eksperimentom

Skupina	*N*	$\bar{x}$	*SD*	*Preizkus homogenosti varianc*		*Preizkus razlik aritmetičnih sredin*	
				F	*P*	*t*	*P*
ES	69	47,08	25,99	0,038	0,847	–1,006	0,316
KS	60	51,76	26,75				

Povprečni dosežek na diagnostičnem preizkusu je malenkost višji v KS, vendar izid t-preizkusa pokaže, da med primerjalnima skupina ni statistično pomembnih razlik (t = –1,006, P = 0,316). Diagnostični preizkus pred začetkom eksperimenta je pokazal, da imajo dijaki ES in dijaki KS primerljivo leksikalno širino.

Po koncu eksperimenta smo v ES in KS ponovno ugotavljali, kakšno leksikalno širino dosegajo udeleženci. S finalnim preizkusom leksikalne širine, ki je vseboval identične postavke kot diagnostični preizkus, le da so bile postavke med seboj premešane, smo poskušali ugotoviti, ali je prišlo do porasta leksikalne širine.

Tabela 3: Izid t-preizkusa v dosežkih med eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) na finalnem preizkusu leksikalne širine

Skupina	*N*	$\bar{x}$	*SD*	*Preizkus homogenosti varianc*		*Preizkus razlik aritmetičnih sredin*	
				F	*P*	*t*	*P*
ES	69	129,62	29,19	5,232	0,024	3,120	0,002
KS	60	111,30	36,43				

Rezultati finalnega preizkusa leksikalne širine kažejo, da so dijaki ES dosegli višji povprečni dosežek od dijakov KS. Izid t-preizkusa pokaže, da gre za statistično pomembno razliko (t = 3,120, P = 0,002).

Da bi lahko preverili veljavnost zastavljene hipoteze, je bilo treba izvesti še nekaj statističnih postopkov. S t-preizkusom za odvisna vzorca – preučevanje razlik med dvema aritmetičnima sredinama, kjer opazujemo vzorec iste enote – smo ugotavljali, ali prihaja do statistično pomembnih razlik med dosežki dijakov ES in KS pred eksperimentom, ki ga kaže diagnostično testiranje, in končnim stanjem, ki ga kaže finalni preizkus.

Tabela 4: Primerjava dosežkov med diagnostičnim in finalnim preizkusom leksikalne širine za eksperimentalno skupino (ES) in izid t-preizkusa dvojic

ES	*N*	$\bar{x}$	*SD*	*Preizkus razlik aritmetičnih sredin za odvisna vzorca*	
				t	*P*
Diagnostični preizkus	69	47,08	25,99	–26,509	0,000
Finalni preizkus	69	129,62	29,19		

Tabela 5: Primerjava dosežkov med diagnostičnim in finalnim preizkusom leksikalne širine za kontrolno skupino (KS) in izid t-preizkusa dvojic

KS	*N*	$\bar{x}$	*SD*	*Preizkus razlik aritmetičnih sredin za odvisna vzorca*	
				t	*P*
Diagnostični preizkus	60	51,76	26,75	–15,054	0,000
Finalni preizkus	60	111,30	36,43		

Na podlagi izpisa t-preizkusa dvojic za obe primerjalni skupini ugotavljamo, da so razlike med rezultati preizkusa pred eksperimentom ter rezultati po koncu eksperimenta statistično značilne za ES (t = –26,509, P = 0,00) in za KS (t = –15,054, P = 0,000). Tako dijaki ES, ki so se učili po različnih pristopih, kot dijaki KS, ki so se učili po enem pristopu, so povečali leksikalno širino. Dijaki so torej, ne glede na to po kakšnih pristopih so se učili, povečali leksikalno širino, kar je seveda pričakovano, saj je od začetnega do končnega testiranja minilo skoraj sedem mesecev, v tem času pa so imeli 60 šolskih ur pouka.

Da bi lahko potrdili ali ovrgli hipotezo, da bodo dijaki ES zaradi kombinacije pristopov izkazali večjo leksikalno širino, smo primerjali še razliko v povprečnem dosežku med obema preizkusoma pri obeh skupinah. Ponovno smo izbrali t-preizkus za neodvisna vzorca.

Tabela 6: Izid t-preizkusa razlik v dosežkih med diagnostičnim in finalnim preizkusom za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS)

Skupina	*N*	$\bar{x}$	*SD*	*Preizkus homogenosti varianc*		*Preizkus razlik aritmetičnih sredin*	
				F	*P*	*t*	*P*
ES	69	82,54	25,86	5,976	0,016	4,570	0,000
KS	60	59,54	30,63				

Rezultati kažejo, da znaša razlika med diagnostičnim in finalnim preizkusom leksikalne širine v ES 82, 54 točke in v KS 59, 54 točke. Statistično preizkušanje pokaže, da so razlike med rezultati diagnostičnega in finalnega preizkusa za ES in KS statistično značilne. Izid t-preizkusa pokaže, da so med skupinama statistično pomembne razlike ($t = 4{,}570$, $P = 0{,}000$).

Hipotezo, da bodo dijaki, ki se učijo po kombinaciji treh pristopov, po eksperimentu izkazali večjo leksikalno širino od dijakov, ki se učijo po enem pristopu, lahko tako potrdimo.

Dijaki eksperimentalne skupine, ki so bili deležni pouka po treh različnih pristopih, so na finalnem preizkusu izkazali večjo leksikalno širino v primerjavi s kontrolno skupino. Čeprav je izkazala napredek v leksikalni širini tudi kontrolna skupina, je statistično preizkušanje potrdilo, da je razlika med dosežki na diagnostičnem preizkusu in na finalnem preizkusu leksikalne širine večja v korist eksperimentalne skupine. To razliko pripisujemo eksperimentalnemu dejavniku, to je kombinaciji pristopov.

Menimo, da so na doseganje večje leksikalne širine dijakov ES vplivali naslednji dejavniki:

- Pri računalniško podprtem pristopu in pri pristopu CLIL so bili dijaki izpostavljeni bogatemu jezikovnemu vnosu avtentičnih govorjenih in pisnih besed, ki so jih poslušali in brali pri pouku in doma, zato so implicitno preko branja in poslušanja lahko pridobili tudi besedišče, ki ga pri pouku nismo posebej poudarjali.
- Zaradi vključenosti strokovnih vsebin v pouk je bila potrebno bistveno večja koncentracija, da so dijaki vsebine razumeli in jim sledili, kar se je posledično lahko odražalo tudi v pozornosti na besedišče.
- Pri računalniško podprtem pristopu so dijaki imeli možnost stalne uporabe spletnih slovarjev, da so preverili razumevanje besedišča, ki se je pojavljajo v obravnavanih besedilih, kar je pripomoglo tudi k večanju splošnega besedišča.
- Pri pristopu CLIL so morali dijaki za razumevanje avtentičnih besedil pogosto sklepati o pomenu besedišča, ki se je pojavljalo v govorjenih in pisnih besedilih, iz konteksta ali ugibati o pomenu na podlagi slovničnih lastnosti besed, kar je lahko prispevalo tudi k boljši in učinkovitejši rabi strategij za odkrivanje pomena neznanih besed.

5. Sklep

Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali se zaradi kombinacije različnih pristopov pri poučevanju nemščine učinkoviteje razvija leksikalna širina dijakov kot pri poučevanju po enem pristopu. Rezultati študije, izvedene v prvih letnikih v gimnazijskem programu, kažejo, da dijaki pri pouku nemščine, ki je načrtovan po različnih pristopih, uspešneje razvijajo leksikalno širino. Po šestdesetih urah pouka so dijaki ES izkazali večje poznavanje splošnega besedišča kot dijaki KS. Pouk, ki je bil zasnovan po na-

čelih treh različnih pristopov, je omogočal, da so si dijaki zapomnili več besedišča, ki so ga spoznavali implicitno.

Rezultati naše raziskave pozivajo k spremembam pedagoške prakse pri pouku nemščine, kajti dokazujejo, da lahko z različnimi didaktičnimi pristopi ob nespremenjeni količini ur pouka dijake bolje opremimo za rabo jezika v kompleksnejših jezikovnih okoliščinah kot na primer v študijske in poklicne namene, saj je njihova leksikalna širina večja, s tem pa je večja tudi njihova sporazumevalna zmožnost. Če so dijaki tuji jezik učijo po različnih didaktičnih pristopih, imajo več možnosti za implicitno učenje besedišča, ki nastaja kot stranski produkt drugih učnih dejavnosti. Zaradi relativno majhnega vzorca ne moremo popolnoma posplošiti naših ugotovitev, odpiramo pa z njo nova pota predvsem na področju, kako smiselno zasnovati pouk z različnimi pristopi, da bi uspešneje razvijali specifične jezikovne kompetence in kompetence vseživljenjskega učenja, ki so ključne v sodobnem svetu.

Andreja Retelj, PhD

The impact of different approaches on developing lexical competence in a foreign language

The modern way of life demands a high degree of proficiency in foreign languages, and we are compelled to demonstrate it in our private as well as professional lives. A highly developed communicative competence in a foreign language is directly related to an extensive, rich and appropriately used vocabulary. Building one's vocabulary is a long-lasting process. While learning a foreign language, or mother tongue for that matter, we constantly come across unknown words, which we have to learn. Since we usually spend less time learning a foreign language than mother tongue, vocabulary has to be acquired much faster.

Recently, foreign language teaching has been characterized by three teaching approaches: Communicative Approach, Content and Integrated Language Learning (CLIL) and Computer Assisted Language Learning (CALL).

The Communicative Approach is based on the principle that communication is the primary function of language. Consequently, the primary teaching aim is the development of communicative competence (Richards, 2006; Richards and Rogers, 1986; Widdowson, 1978). In CLIL, the target language becomes a tool for learning the content of non-linguistic subjects. The focus shifts from learning a foreign language and learning about a foreign language to learning a foreign language together with the content (Mehisto, Marsh and Frigols, 2008). Computer Assisted Language Learning already gained on its importance in the 1960s, but in Slovenia the systematic introduction of CALL started in the last decade.

Numerous studies confirmed the positive effect of the mentioned approaches on the development of communicative competence in a foreign language, but only few studies focus on how the approaches influence on developing lexical competence.

In the Common European Framework of Reference for Languages, lexical competence is defined as "knowledge of, and ability to use, the vocabulary of a language… [it] consists of lexical elements and grammatical elements." (p. 110, 2001). We can talk about a developed lexical competence when the speaker understands vocabulary items in a target language and is capable to use them correctly. Lexical competence is usually defined by three parameters: lexical breadth—how many vocabulary items language the user knows, productivity/receptivity—how well the user knows vocabulary, and lexical depth—which aspects of words the user is familiar with.

There are two main strategies for teaching vocabulary—implicit and explicit. When students are taught implicitly, they learn vocabulary through rich, diverse and multiple exposure to the language. On the other hand, when they are taught explicitly, the students systematically learn specific vocabulary through exercises and tasks, created in advance (Nation, 1990).

The aim of our study was to determine the effect of the lessons, planned according to the principles of Communicative Approach, CLIL and CALL, on the development of lexical competence. Therefore, we set up an experiment, which was carried out during the first-years' German lessons on two Slovene grammar schools. The experiment included three stages, each stage taking place over 20 school periods. In the first stage, both, the experimental and control groups were taught by the principles of Communicative Approach. In the second stage, the experimental group was taught by the principles of CALL and in the third stage, by the principles of CLIL. The control group was taught according to the Communicative Approach in all stages of the experiment.

Both groups covered the same topics—getting to know each other, school and things around us, food and drinks—but were taught according to different approaches. In this study, we focused only on the development of lexical breadth through implicit instruction. We decided to assess vocabulary with pre-test and post-test models in order to monitor the actual progress.

Our experiment was carried out over the period of 7 months. A sample of 129 students from two Slovene grammar schools was selected. The experimental group consisted of 69 students (47 girls and 22 boys) and the control group of 60 students (19 boys and 41 girls). Prior to the experiment we had established that there was no statistically significant difference between the experimental and control groups in learning German language ($\chi^2 = 2.202$, $p = 0.179$), speaking German outside school ($\chi^2 = 1.209$, $p = 0.337$) and gender ($\chi^2 = 0.001$, $p = 0.979$).

In order to determine the effect of different teaching methods on the development of lexical competence, we developed a test for measuring lexical breadth. The test was designed on the basis of Meara's test for English language (1994). Our diagnostic test – pre-test of lexical breadth comprised of 213 German words, 24 of which were fabricated. The words included in the text were chosen from the lists of words, ranked ac-

cording to their frequency, and from the lists of children's vocabulary, which cover 500 most common words. The candidates had to circle all known words and write down their equivalents in Slovene. The final test – post-test of lexical breadth was almost identical to the diagnostic test, but with a different word order. The result of an individual test was the number of correctly translated words. The expansion of lexical breadth was confirmed by comparing the achievements of a pre-test and a post-test.

Before the experiment we had diagnosed the general vocabulary knowledge in experimental and control group. The average number of points in the experimental group was 47.08, in control group 51.76. T-test revealed that the difference between the experimental and control group was not statistically significant ($t = –1.006$, $p = 0.316$). After the experiment was concluded, we tested the participants once again in order to see what level of lexical breadth the participants in both groups achieved. At the post-test the students from the experimental group achieved 129.62 points in average and the students from the control group 111.30 points. T-test showed that the difference in average achievements of both groups was statistically significant ($t = 3.120$, $p = 0.002$). A comparison of the results showed that both, experimental and control group expanded their lexical breadth after the experiment. T-test for dependent samples confirmed statistically significant difference for the experimental ($t = –26.509$, $p = 0.000$) as well as for the control group ($t = –15.054$, $p = 0.000$).

In order to find out which group showed better progress, we also compared the achieved number of points in the pre-test and post-tests. The difference in achievements of the experimental group before and after the experiment was 82.54 points; the difference in the control group was 59.54. The result of the t-test confirmed statistically significant difference to the benefit of the students from the experiment group ($t = 4.570$, $p = 0.000$).

The results of the study reveal that teaching by the principles of various teaching approaches instead of only one, significantly influences the development of lexical competence. Greater lexical breadth can be attributed to the following factors:

- *In CALL, as well as in CLIL, the students were exposed to rich language input and authentic spoken and written texts, either during lessons or at home. This is why they implicitly acquired vocabulary which was not specifically taught.*
- *During the lessons, a much higher level of attention was required, due to non-linguistic contents. Consequently, this may have reflected in the students' ability to focus on vocabulary.*
- *CALL enabled students to freely access online dictionaries, to check the understanding of vocabulary items included in the texts. Thus, students expanded their general vocabulary.*
- *CLIL required the students to make assumptions about the meanings of the vocabulary items in authentic texts. They also had to guess the meaning from the context or from the grammatical characteristics of the words. This may have helped them to improve their use of strategies for deciphering the meaning of unknown words.*

The findings of our study encourage the development of vocabulary teaching strategies during German lessons. They support the idea that different teaching approaches

(and the same amount of lessons) are more efficient in equipping students for better language use in more complex linguistic circumstances (e.g. during their studies or on their professional path).

LITERATURA

1. Brown, D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. New York: Longman.
2. Bruton, A. (2011). Is CLIL so benefical, or just selective? Re-evaluating some research. System 39 (2011), str. 523–532.
3. Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. V T. Huckin, M. Haynes, in J. Coady (ur.). Second language reading and vocabulary learning (str. 3–23). Norwood, N. J.: Ablex.
4. Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: CUP.
5. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). CLIL Content and Integrated Learning. Cambridge: CUP.
6. Huckin, T., Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. Studies in Second Language Acquisition, 21, str. 181–193.
7. Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
8. Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. The Modem Language Joumal, 73, str. 440–464.
9. Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated. The Open Applied Linguistics Journal, 2008, 1, str. 31–42.
10. Lasagabaster, D., Sierra, J. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. International CLIL Research Journal 1(2), str. 4–17.
11. Lee, K.W. (2000). English teachers' barriers to the use of Computer assisted language learning. The Internet TESL journal. Pridobljeno dne 22.4.2014 s svetovnega spleta: http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html.
12. Marsh, D. (2012). Blended Learning – Creating Learning Opportunities for Language Learners. Cambridge: CUP
13. Mayer, R. E. (2013). Učenje s tehnologijo. V H. Dumont, D. Instance in B. Francisco (ur.), O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse (str. 163–179). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Meara, P. (1994): The complexities of simple vocabulary tests. Pridobljeno dne 22.4.2014 s svetovnega spleta: http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1994a.pdf.
15. Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, J. M. (2008). Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education.
16. Met, M. (1994). Teaching content through a second language. V F. Genesee, Education Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum (str. 159-182). New York: Cambridge University Press.
17. Met, M. (1998). Curriculum Decision-Making in Content-based Language Teaching. V J. Cenoz in F. Genesee (ur.), Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education (str. 35-63). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
18. Nagy, W.E., Herman, P.A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instuction. V M.G. McKeown in M. Curtis (ur.). The nature of vocabulary acquisition (str. 19–35). Hillsdale, N.J.: ErIbaum.
19. Nation, I.S.P. (1990). Teaching & Learning Vocabulary. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
20. Pižorn, K. (2010). Testiranje tujejezikovne zmožnosti učencev tretjega razreda osnovne šole. V A. Lipavic Oštir inS. Jazbec. (ur.), Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole (str. 72–89). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

21. Retelj, A. (2014a). Die Beurteilung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen : eine empirische Untersuchung über die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz. V: LAH, Meta (ur.). Skupni evropski jezikovni okvir – navzkrižni pogledi = Cadre européen commun de référence pour les langues – regards croisés, (Linguistica, ISSN 0024-3922, 54). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete: = Presses scientifiques de la Faculté des Lettres, 2014, letn. 54, str. 61–75, ilustr., doi: 10.4312/linguistica.54.1.61-75.
22. Retelj, A. (2014b). Vpliv različnih didaktičnih pristopov na razvoj leksikalne zmožnosti pri pouku tujega jezika. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana.
23. Retelj, A. in Pižorn, K. (2010). Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti : misija nemogoče? Vestnik za tuje jezike, Letn. 2, št. 1/2, str. 135–142.
24. Richards, J. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge: CUP. Pridobljeno dne 2.4.2012 s svetovnega spleta: http://upbo.org/servlet/file/store7/item5633160/version1/PB_Richards-Communicative-Language.pdf.
25. Richards, J., Rodgers, T. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching A description and analysis. Cambridge: CUP.
26. Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Which language competencies benefit form CLIL? An insight into applied linguistics research. V Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra in F. Gallaro del Puerto (ur.), Content and foreign language integrated learning (str. 123–153). Bern: Peter Langl.
27. Skupni evropski jezikovni okvir za jezike. (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. Pridobljeno dne 11.5.2015 s svetovnega spleta: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Jeziki/Publikacija_SEJO_komplet.pdf.
28. Učni načrt. Nemščina. Gimnazija (2008). Zavod RS za šolstvo: Ljubljana. Pridobljeno dne 10.5.2015 s svetovnega spleta: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_NEMSCINA_gimn.pdf.
29. Učni načrt. Program Osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu [Elektronski vir] : neobvezni izbirni predmet. (2013). Zavod RS za šolstvo: Ljubljana. Pridobljeno dne 10.5.2015 s svetovnega spleta: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf.
30. Warschauer, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. V S. Fotos (ur.), Multimedia language teaching (str. 3–20). Tokyo: Logos International. Pridobljeno dne 14.4.2013 iz svetovnega spleta: http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm.
31. Warschauer, M., Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. Language Teaching, 31, str. 57–71.
32. Warschauer, M., Meskill, C. (2000). Technology and second language learning. V J. Rosenthal (ur.), Handbook of undergraduate second language education (str. 303–318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. Pridobljeno dne 22.10.2013 s svetovnega spleta: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html.
33. Widdowson, H. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: OUP.
34. Wode, H. (1999). Language learning in European immersion classes. V J. Masih (ur.), Learning through a foreign language: models, methods and outcomes (str. 16–29). London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).

Dr. Andreja Retelj (1980), asistentka za didaktiko nemščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.
Naslov: Črmošnjice 2a, 8333 Semič, Slovenija; Telefon: (+386) 041 385 485
E-mail: andreja.retelj@ff.uni-lj.si

Dr. Tomaž Zupančič, dr. Branka Čagran

Mnenja učiteljev o kriterijih za vrednotenje pri pouku umetnosti

Znanstveni članek

UDK 37.016-047.44:7

KLJUČNE BESEDE: pouk likovne umetnosti, kriteriji za vrednotenje, ustvarjalnost, sodobna umetnost

POVZETEK – V prispevku je predstavljena mnenjska raziskava slovenskih in tujih likovnih pedagogov o kriterijih za vrednotenje likovnih del učencev v višjih razredih osnovnih šol in dijakov srednjih šol. V teoretičnem delu je podan pregled problematike vrednotenja pri pouku umetnosti, smernice za izdelavo kriterijev za vrednotenje glede na cilje v učnih načrtih in ugotovitve likovnopedagoške stroke o problematiki vrednotenja pri predmetu umetnost. V empiričnem delu je predstavljena raziskava na vzorcu slovenskih in tujih likovnih pedagogov, v kateri so vrednotili kriterije za vrednotenje. Ugotovili smo, da anketiranci kot najpomembnejše vrednotijo kriterije, povezane z ustvarjalnostjo in originalnostjo. Pomembni so tudi kriteriji, ki poudarjajo jasnost koncepta pri likovnem delu in pomembnost ideje, vsebine. Kot manj pomembne vrednotijo kriterije, povezane z likovnoformalnim znanjem, obvladovanjem likovnih tehnik in orodij. Razlike med slovenskimi in tujimi anketiranci so se izkazale kot pomembne, čeprav zaradi majhnosti vzorca izidov ne gre posploševati. Ugotovili smo še, da so slovenski anketiranci kriterije v celoti vrednotili višje kot tuji.

Scientific paper

UDC 37.016-047.44:7

KEYWORDS: art education, assessment criteria, creativity, contemporary art

ABSTRACT – The article reports on an opinion survey that was carried out among Slovenian and international art educators on the art assessment criteria in assessing works of art of school students. The theoretical part provides an overview of the subject of assessment in art education, guidelines for preparing the assessment criteria with regard to the objectives in the syllabi, and the findings of art education expertise on the issue of assessment in art education. The empirical part presents a survey that was conducted utilising a sample of Slovenian and international art educators who evaluated the art assessment criteria. The respondents see the most important criteria to be the ones related to creativity and originality. Those that emphasise clearness of the concept in the work of art and the importance of the idea and content are also important. They believe that criteria related to the formal art knowledge, the management of art techniques and tools are less important. The differences between Slovenian and international respondents have proven to be significant, even though the results cannot be generalised due to the small size of the sample. It has further been established that the Slovenian respondents generally evaluated the criteria higher than the international respondents.

1. Uvod

Vrednotenje in ocenjevanje likovnih izdelkov, nastalih pri pouku umetnosti na osnovnih in srednjih šolah, je pomemben in odgovoren del likovnopedagoškega procesa. Zaradi specifične narave likovnega izražanja je vrednotenje pri pouku likovne umetnosti težko natančno določati in rangirati. To velja tudi za druga umetnostna

področja (Holcar Brunauer et al., 2013). Divergentna narava likovnega izražanja, poudarjanje pomena ustvarjalnosti, odprtost pri določanju vsebin so razlogi, da je vrednotenje težko natančno normirati. Mason in Steers (2006) se sprašujeta, ali je standardiziranje kriterijev pri likovnem izražanju sploh možno. Zanima ju, kaj se sploh želi doseči z vrednotenjem. Sprašujeta se, ali so sploh možni kriteriji, ki bi zajeli vse možne ravni ustvarjalnih likovnih izdelkov. E. Soep (2004) ugotavlja, da je pogled, ki postavlja umetnost in vrednotenje na dva oddaljena bregova sicer upravičen, vendar se, če premislimo, kaj imata umetnost in vrednotenje skupnega, vseeno lahko mnogo naučimo. Morda niti nista tako nezdružljiva, kot se zdi na prvi pogled. Persky (2004) predstavlja model vrednotenja, ki ga je razvila komisija NAEP (*National Assessment of Educational Progress*), in ugotavlja, da je bilo mnogo likovnih pedagogov zaskrbljenih, da bo vrednotenje poskušalo izmeriti, kar je v umetnosti nemerljivo, ter poudari, da je model vrednotenja vseeno poskrbel za solidno osnovo za ovrednotenje individualnosti in ekspresivne narave izražanja. Ne glede na izražene dvome praktikov in vprašanja okrog vrednotenja, ki si jih zastavlja stroka (Lindstrom, 2006; Smith Kennon, 2013), velja, da proces vrednotenja pri pouku umetnosti ni nič manj pomemben del didaktičnega procesa, kot to velja za druge šolske predmete. V poročilu o stanju umetniške in kulturne edukacije v šolah v Evropi (*Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009) je poudarjeno, da ima vrednotenje zelo pozitivne učinke na kakovost samih učnih načrtov in na izboljšanje vloge umetniških predmetov kot pomembnega dela sistema vzgoje in izobraževanja (Bamford, 2009; po *Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009). Odgovornost za ocenjevanje učenčevih dosežkov pri pouku umetnosti je v večini evropskih držav v domeni učitelja, ponekod pa so kriteriji del navodil, ki jih pripravijo državne institucije. V Evropi je teh držav sedem, in sicer: Bolgarija, Danska, Finska, Malta, Romunija, Velika Britanija in Slovenija (*Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009). Nekatere države poznajo standardizirane nacionalne preizkuse znanj na področju umetnosti. Mednje sodi tudi Slovenija. Taggart in soavtorji (2004) govorijo o različnih pristopih k vrednotenju. Prvi med njimi se naslanja na kriteriji, ki izhajajo iz vsebin učnih načrtov za predmet umetnost. Ta pristop se med posameznimi državami razlikuje, kot se razlikujejo tudi učni načrti (Zupančič, 2015). Nekateri učni načrti so bolj, drugi manj podrobni. Nekateri določalo le cilje in kompetence ter ne definirajo vsebin, likovnih področij, tehnik in izidov, drugi so bolj specifični. V primeru, da učni načrt določa le osnovne cilje, znanja in kompetence, je učiteljeva vloga večja, pri določanju kriterijev pa je lahko bolj svoboden (Taggart 2004). Bamford (2009; po *Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009) poudarja, da mora vrednotenje pri pouku umetnosti zajemati različne vidike učenčevih izkušenj, tako sprejemnika, gledalca kot aktivnega ustvarjalca. Mason in Steers (2006) govorita o štirih področjih vrednotenja: konceptualnem, ki skrbi za razvoj idej in konceptov, produktivnem, ki se ukvarja s sposobnostjo obvladovanja likovnoformalnega in tehničnega dela likovnega izražanja ter o kritičnem in kontekstualnem področju, ki se ukvarjata z sposobnostjo izražanja idej, razumevanjem lastnega dela in dela drugih. Jones (po Hardy, 2006a) predlaga štiri področja vrednotenja: kriterij sposobnosti percepcije, kriterij, ki skrbi za sposobnost

uporabe izraznega medija, kriterij, ki preverja sposobnost vključevanja v kreativne procese in kriterij, ki vrednoti, s kakšno podporno bazo znanj in veščin operira posameznik. Boughton (2004) predstavlja kriterije za vrednotenje umetniškega portfolija dijakov mednarodne mature (*International Baccalaureate*) na petih področjih: domišljijske izraznosti, namenskega raziskovanja, pomena in funkcije, formalne kakovosti in tehničnih ter medijskih znanj. Efland (2004) našteva štiri ključna področja pouka umetnosti. To so: elementi in principi oblikovanja, ustvarjalno samoizražanje, umetnost v vsakdanjem življenju in umetnost kot disciplina s svojim značilnim izraznim jezikom. Vsi omenjeni avtorji poudarjajo podobna področja, zato smo jih upoštevali pri snovanju raziskave. To so:

- ustvarjalnost,
- likovnoformalno znanje in veščine uporabe likovnih tehnik,
- razumevanje in sposobnost zagovarjanja lastnega dela in
- razvit aktiven odnos do sveta likovne umetnosti ter sodobne vizualno ekstenzivne družbe.

Ob učnih načrtih vplivajo na kriterije za vrednotenje pri pouku umetnosti tudi spoznanja sodobne likovnopedagoške znanosti. Ta se v veliki meri navezuje na sodobno umetnost in njene značilnosti. Paradigma tako imenovanega postmodernega vizualnega kurikuluma (Efland, 1992; Hickman, 2005; Hardy, 2006b) poudarja vlogo ideje, koncepta in besedila (Hardy, 2006c). Namesto kako postaja pomembno, kaj umetniško delo sporoča (Lash, 1992). Druga značilnost je povezovanje med vsebinami pouka umetnosti in sodobnimi družbenimi pojavi, povezanost vsebin pouka umetnosti z aktualnimi problemi mladih (Dave Lane, 1996), najrazličnejši pojavi popularne kulture (Jagodzinski, 1999) in značilnostmi današnje pretežno vizualne kulture (Duncun, 2006). Efland (2004) v viziji pouka umetnosti priporoča, da bi se morali osredotočiti na probleme v sedanjosti in umetnost integrirati v vsakdanje življenje posameznika. Pomembna značilnost sodobnega poučevanja umetnosti je usmerjenost k vsebinskim vidikom, kar je posledica in vpliv pojava obdobja postmodernizma v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Konceptualna paradigma likovne pedagogike je zamenjala modernistično paradigmo, ki je prevladovala v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja in je bila prvenstveno usmerjena k spoznavanju likovnoformalnih zakonitosti likovnega izražanja (Cole, 1996).

2. Problem in namen empirične raziskave

V raziskavi nas je zanimalo, kako likovni pedagogi, praktiki, gledajo na posamezne kriterije za vrednotenje, ki izhajajo iz učnih načrtov in sodobnih teoretičnih spoznanj stroke. Specifično nas je zanimalo, ali konceptualne, vsebinske kriterije vrednotijo višje kot likovnoformalne, kako gledajo na ustvarjalne kriterije, ali se jim zdi povezovanje likovnih del z okoljem in aktualnimi problemi mladih pomembno ali ne.

Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike v mnenju slovenskih likovnih pedagogov v primerjavi s tujimi.

3. Metodologija

3.1. Raziskovalna metoda

V raziskavi, ki ima obliko študije primera, smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo.

3.2. Raziskovalni vzorec

Izbira vzorca je bila namenska. Vzorec predstavlja 25 likovnih pedagogov iz šestih držav (Kanada, Estonija, Latvija, Finska, Nemčija in Slovenija). Slovenski del vzorca predstavlja 13 likovnih pedagogov, ki poučujejo predmet Umetnost v višjih razredih osnovne šole ali v srednji šoli. Izbrali smo likovne pedagoge z najmanj desetimi leti prakse, katerih likovnopedagoško delo je bilo večkrat potrjeno z udeležbami in nagradami na likovnih natečajih. Mednarodni del vzorca so predstavljali likovni pedagogi iz omenjenih držav, ki so bili izbrani za nacionalne selektorje likovnega natečaja za srednješolsko mladino z imenom *Eksperimenta*, ki je potekal v Talinu v Estoniji v letu 2014. Selektorje za *Experimento* so delegirala strokovna združenja držav udeleženk (zavodi za šolstvo, ministrstva, društva likovnih pedagogov). Anketiranje tujih pedagogov je bilo izvedeno na srečanju kuratorjev *Experimente* v Talinu septembra 2014, anketiranje slovenskih pedagogov je potekalo januarja 2015.

3.3. Inštrumentarij

Pripravili smo vprašalnik, ta je vseboval 20 kriterijev, ki se jih poslužujejo likovni pedagogi pri vrednotenju likovnega dela učencev in dijakov. Kriterije smo določili na podlagi ciljev v likovnih učnih načrtih evropskih držav in Slovenije ter sodobnih likovnopedagoških teoretičnih spoznanj.

Cilji različnih evropskih učnih načrtov za predmet umetnost so podobni ne glede na državo (*Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009). Skoraj vsi omenjajo ustvarjalnost, kritično mišljenje, individualno izraznost in likovne sposobnosti. V vprašalniku so kriteriji tega sklopa naslednji: *ustvarjalnost in domišljija, originalnost, enkratnost, individualnost*. Naslednji sklop poudarja likovnoformalno plat likovnega izražanja, kar prav tako predstavlja del evropskih učnih načrtov (*Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009). To so: *formalnolikovno znanje, pozna teorijo barv, razume tehniko zlatega reza, obvlada tehnične spretnosti* itd. Nadalje

smo uporabili kriterije, ki jih poudarja sodobna likovnopedagoška teorija. V vprašalniku so bili podani kot: *jasnost ideje ali koncepta, ideja je integrirana v vsakdanje življenje, sposobnost ubesediti idejo likovnega dela, viden je odnos med formo, funkcijo in pomenom*. Ideje postmodernega likovnega kurikuluma (Efland, 1992; Hardy, 2006b idr.) smo zajeli s kriteriji: *ideja likovnega dela je relevantna za mladega človeka, likovno delo vsebuje socialni, kulturni kontekst, uporaba obstoječih likovnih form na nov način*. Del kriterijev poudarja povezavo s sodobno umetnostjo (Dawe Lane, 1996; Kemperl, 2013). To so: *znanje o sodobni umetnosti, naslanjanje in uporaba sodobnih likovnih tehnik, instalacije, performansa*. Omenili smo tudi nekatere konkretne sodobne likovne prijeme, kot na primer citiranje ali eklekticizem (Hardy, 2006c). Nekaj kriterijev, ki smo jih vključili v vprašalnik, smo razvili in v praksi preverili pred tem (Zupančič, 2006, 2009). To so: *likovno delo je več kot vsota ideje in likovne tehnike, humor, pogum pri izražanju delikatnih tem*.

Anketiranci so posamezne kriterije ocenjevali s petstopenjsko lestvico. Vprašalnik je bil opremljen s pojasnilom, da se kriteriji nanašajo na vrednotenje likovnih del učencev v zadnjem triletju osnovne šole in v srednji šoli. Zanesljivost vprašalnika smo preverili s Crombachovim koeficientom ($\alpha = 0{,}903$). Ta potrjuje visoko zanesljivost inštrumenta.

3.4. Postopki obdelave

Izračunali smo aritmetične sredine numerično izraženih stopenj odgovorov (1 – najmanj pomembno, 5 – najbolj pomembno) in na tej osnovi range uvrstitve posameznega kriterija skupaj in ločeno po vzorcu (Slovenija, mednarodne države). Za preizkušanje razlik med primerjalnima skupinama v vrednotenju posameznih kriterijev smo uporabili Mann-Whitneyjev U-preizkus, v skupnem rezultatu na ocenjevalni lestvici pa t-preizkus za neodvisen vzorce.

4. Rezultati in interpretacije

4.1. Splošni pregled

V tabeli 1 so prikazane aritmetične sredine numerično izraženih petih stopenj odgovorov in rangi za odgovore celotnega vzorca (skupno) in posebej za slovenske (slo) ter mednarodne (med) anketirance.

Tabela 1: Aritmetične sredine ($\bar{x}$) stopenj odgovorov in njihovi rangi glede na skupni (skupno), slovenski (SLO) in mednarodni (MED) del vzorca.

Kriterij	*Skupno*	*Skupno*	*SLO*	*SLO*	*MED*	*MED*
	$\bar{x}$	*rang*	$\bar{x}$	*rang*	$\bar{x}$	*rang*
Kreativnost in domišljija	4,32	1	4,69	1	3,91	1
Uspešna integracija ideje (koncepta) in izvedbe (likovne tehnike).	4,24	2	4,61	2	3,83	2
Jasnost ideje/koncepta	4,00	3	4,30	7	3,66	3
Občutena osebna (individualna) likovno izpoved	4,00	4	4,38	5	3,58	4
Originalnost	3,96	5	4,53	3	3,33	6
Enkratnost, individualnost	3,88	6	4,38	6	3,33	7
Likovno delo je več kot vsota ideje in likovne tehnike. Koncept in materializacija tvorita novo kakovost	3,84	7	4,46	4	3,16	9
Sposobnost vpogleda v proces nastajanja likovnega dela	3,72	8	4,00	8	3,41	5
Viden je odnos med formo, funkcijo in pomenom	3,52	9	3,69	9	3,33	8
Pogum pri izražanju delikatnih tematik	3,36	10	3,53	11	3,16	10
Sposobnost verbalizirati koncept likovnega dela (jasnost razlage svojega dela)	3,36	11	3,53	12	3,16	11
Ideja (koncept) je integriran v socialni, oziroma kulturni kontekst (ideja je relevantna za mlado generacijo).	3,33	12	3,61	10	3,00	13
Prisotna je globlja umetniška sporočilnost	3,24	13	3,30	14	3,16	12
Formalno znanje (pozna teorijo barvnih kontrastov, razume uporabo zlatega reza …)	3,04	14	3,30	15	2,75	14
Humor	3,00	15	3,23	16	2,75	15
Uporaba formalnega likovnega jezika je na visokem nivoju	2,96	16	3,38	13	2,50	18
Znanje o sodobni umetnosti (naslanjanje na dela znanih umetnikov, uporaba sodobnih likovnih tehnik (readymade, sopostavljanje, instalacija, video art …)	2,96	17	3,15	17	2,75	16
Koncept likovnega dela je integriran v vsakodnevne življenjske vsebine	2,88	18	3,15	18	2,58	17
Tehnične spretnosti so na visokem nivoju	2,68	19	2,92	19	2,41	19
Uporaba obstoječih likovnih form, podob, idej (citiranje znanih likovnih del, eklekticizem, uporaba že znanih likovnih idej)	2,64	20	2,84	20	2,41	20

Kot vidimo na podatkih za vzorec v celoti (tabela 1), se anketirancem zdijo najpomembnejše ustvarjalne komponente. Glede na srednjo vrednost odgovorov se med prvimi šestimi kriteriji dotikajo ustvarjalnosti štirje, kreativnost in domišljija (rang 1), občutena osebna likovna izpoved (rang 4), originalnost (rang 5) in enkratnost ter individualnost (rang 6). Ta del odgovorov se sklada s ciljnimi usmeritvami učnih načrtov za predmet umetnost, ki na prvo mesto postavljajo ustvarjalnost, kritično mišljenje in individualno izraznost. Izid poudarja tudi prepričanje likovnih pedagogov o pomenu ustvarjalnosti pri pouku umetnosti (Podobnik, 2011). Nadalje je razvidno, da anketiranci dajejo prednost ideji (jasnost ideje – rang 3) likovnega dela pred njegovo izvedbo (tehnične spretnosti na visokem nivoju – rang 19). Še bolj pomembno se jim zdi prepletenost in soodvisnosti obojega (uspešna integracija ideje in tehnike – rang 2). Ker je vprašalnik usmerjen v vrednotenje na višji stopnji šolanja, je prevlada ideje/koncepta nad formo pričakovana in smiselna. Kriteriji, povezani z likovnoformalnim znanjem, likovno teorijo in obvladovanjem likovnih tehnik, so bili ocenjeni kot manj pomembni (tehnično znanje – rang 19, uporaba formalnega likovnega jezika – rang 16, formalno znanje o barvah, kontrastih – rang 14). Ugotovimo lahko, da anketiranci likovnoformalno znanje imajo za podlago, ki se jo usvaja v nižjih razredih, v višjih pa se sposobnost uporabe likovnoformalne govorice jemlje kot osvojeno znanje, katerega uporaba je samoumevna. Likovni jezik in likovna tehnika postajata pripomoček, s katerim se izrazi določena ideja/koncept. Prepletenost vsebine in forme pri vrednotenju se odraža tudi v kriterijih likovno delo je več kot vsota ideje in likovne tehnike (rang 7), viden je odnos med formo, funkcijo in pomenom (rang 9) in sposobnost razlage svojega likovnega dela (rang 11). Ti kriteriji se nahajajo v zgornjem delu pomembnosti, kar je dobro. Nadalje smo ugotovili, da se pomembnost stalnega stika s sodobno umetnostjo in uporabo sodobnih načinov likovnega izražanja zdi anketirancem manj pomembna (znanje o sodobni umetnosti – rang 17, uporaba obstoječih likovnih form – rang 20). Ti izidi so nas presenetili. Pričakovali smo, da so principi in vsebine sodobne umetnosti bolj prisotni pri poučevanju umetnosti in potemtakem tudi pri kriterijih za vrednotenje. Še posebej smo to pričakovali od izbranega vzorca, ki je predstavljal bolj zavzet in na svojem področju izstopajoč del likovnih pedagogov.

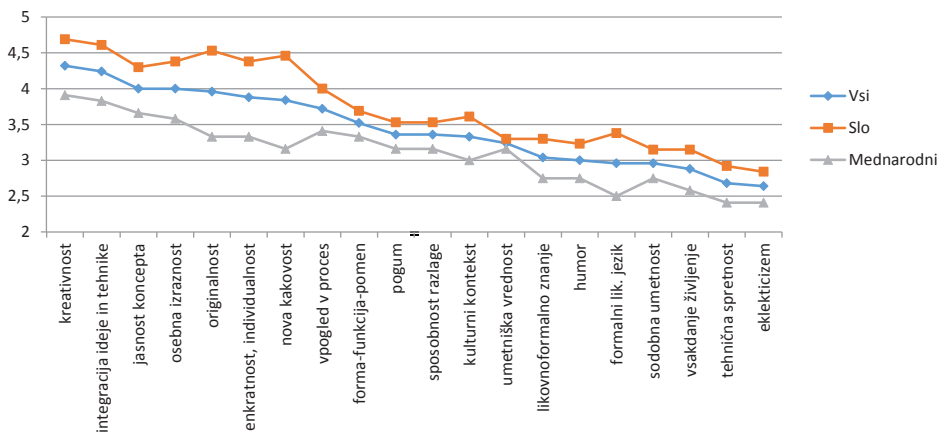
Kriterij, kjer gre za povezovanje vsebin pouka likovne umetnosti z življenjem mladih (Ideja je integrirana v socialni oziroma kulturni kontekst), je bil ovrednoten kot zmerno pomemben (rang 12). Ta kriterij je pomemben, saj je neposredno povezan z notranjo motiviranostjo učencev za pouk likovne umetnosti. Ti so bolj zagreti za delo, kadar čutijo, da z likovnim delom izražajo svoje lastne ideje in poglede na svet (Blohm, 1995). Kriterij, ki obravnava podoben vidik (koncept likovnega dela je integriran v vsakodnevne življenjske vsebine), je bil ovrednoten še nižje (rang 18). To se nam zdi slabo. Če bi učitelji kriterij povezovanja likovnega dela in vsakdanjega življenja vrednotili kot bolj pomembnega, bi mu več poudarka namenjali v celotnem procesu pouku, s čimer bi dosegali večjo motiviranost učencev za delo, obenem pa vsebine šolskega likovnega dela približali naravi sodobnih umetniških praks. Ugotovimo lahko, da anketiranci ne delijo mišljenja sodobne likovnopedagoške stroke, ki pravi: "Najboljši razlog za uvajanje praks sodobne umetnosti v šolski kurikulum je

dejstvo, da ta temelji na sodobni kulturi. Zavedno ali nezavedno je sodobna likovna umetnost produkt svojega časa. K njej se da pristopati na podoben način kot k vsebinam, zanimanjem in izkušnjam učencev, enostavno zato, ker gre za izkušnje istega časa" (Dawe Lane, 1996, str. 138). Še dva z vidika sodobne likovnodidaktične teorije pomembna kriterija sta bila ovrednotena kot relativno povprečno pomembna. To sta kriterij, ki poudarja pomen procesa nastajanja likovnega dela (rang 8), in kriterij, ki vrednoti sposobnost učenca, da verbalno zagovarja svojo likovno idejo (rang 11).

4.2. Razlike med vzorcema

V nadaljevanju so nas zanimale razlike med odgovori mednarodnih in slovenskih likovnih pedagogov. V tabeli 1 je vidno razmerje med odgovori celotnega vzorca in obeh delov vzorca glede na aritmetične sredine in range za vsakega od kriterijev. Ugotovimo lahko, da glede najbolj in najmanj pomembnih kriterijev vzorca bistveno ne odstopata. Vsi so si edini, da kreativnost, domišljija in uspešna integracija ideje ter izvedbe sodijo med najpomembnejše kriterije. Podobno enotni so pri najmanj pomembnih kriterijih. Oboji imajo tehnične spretnosti in uporabo obstoječih likovnih form za najmanj pomembna kriterija. Odnos med odgovori slovenskega in mednarodnega dela vzorca je prikazan tudi na sliki 1.

Slika 1: Distribucije aritmetičnih sredin stopenj odgovorov slovenskih in mednarodnih likovnih pedagogov



Na sliki 1 vidimo, da se vzorca pokrivata glede stopnje pomembnosti posameznih kriterijev, obe krivulji imata podobno tendenco padanja. Tisti kriteriji, ki so pomembnejši za en del vzorca, so pomembnejši tudi za drugi del vzorca in obratno. Obenem pa je opazno, da so mednarodni likovni pedagogi vse kriterije vrednotili nižje kot

slovenski. Povprečna ocena vseh odgovorov mednarodnih anketirancev je bila 3,11, slovenskih pa 3,75.

Ali so omenjene razlike tudi statistično značilne, kažejo naslednji rezultati.

Tabela 2: Izidi t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu na ocenjevalni lestvici vrednotenja pomembnosti kriterijev glede na primerjalni skupini.

Skupina	*n*	$\bar{x}$	*s*	*Levene F-preizkus enakosti varianc*		*t-preizkus razlik aritmetičnih sredini*	
				F	*P*	*t*	*P*
MED	12	62,250	10,889	0,448	0,510	3,451	0,002
SLO	13	75,077	7,522				

V tabeli 2 vidimo, da je ob upravičeni predpostavki homogenosti varianc (P = 0,510), na kateri temelji t-preizkus, razlika med odgovori slovenskih in mednarodnih likovnih pedagogov statistično značilna (P = 0,002). Kot kažejo aritmetične sredine, slovenski likovni pedagogi pomembno višje vrednotijo kriterije ($\bar{x}$ = 62,250) kot njihovi kolegi ($\bar{x}$ = 75,077).

V nadaljevanju nas je zanimalo, pri katerih kriterijih so odstopanja med vzorcema največja. V tabeli 3 so podani izidi statističnega preizkušanja razlik.

V tabeli 3 vidimo, da obstajajo statistično značilne razlike v vrednotenju sedmih kriterijev. Kar štirje med njimi so vezani na ustvarjalnost. To so enkratnost in individualnost (P = 0,005), originalnost (P = 0,010), kreativnost in domišljija (P = 0,011) ter osebna izraznost (P = 0,019). Na osnovi rezultatov, prikazanih v tabeli 1 in sliki 1, smo izpeljali, da ustvarjalne komponente predstavljajo najpomembnejši sklop kriterijev za vse anketirance, vendar jih slovenski likovni pedagogi v primerjavi z mednarodnimi vrednotijo višje kot druge kriterije, kar razberemo iz tabele 3. Razlika je statistično značilna tudi pri kriterijih integracija ideje in tehnike (P = 0,052) in formalni likovni jezik (P = 0,014), tendenca razlike, na katero velja opozoriti, pa obstaja pri kriteriju likovnoformalno znanje (P = 0,068). Pri slednjih dveh gre za kriterija, ki poudarjata pomembnost formalnega likovnega znanja (teorija barv, kontrasti, zlati rez). Ugotovimo lahko, da vsi anketiranci te kriterije vrednotijo relativno nizko (rang 14 in 15), vendar jih slovenski anketiranci v primerjavi z mednarodnimi vrednotijo višje kot druge. Na drugi strani je največje ujemanje med mnenji slovenskih in mednarodnih likovnih pedagogov opazno pri vrednotenju kriterija prisotnosti globlje umetniške vrednosti. V tabeli 1 vidimo, da ta kriterij oboji vrednotijo kot relativno nepomemben (rang 14 in 12), v tabeli 3 pa, da s tega vidika ni statistično značilne razlike med njimi, torej so dokaj poenoteni v določanju njegove vrednosti (P = 0,936).

Tabela 3: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v vrednotenju posameznih kriterijev glede na primerjalni skupini

Kriteriji	*Skupina*	$\overline{R}$	*U*	*P*
Kreativnost	MED SLO	9,21 16,50	32,5	0,011
Integracija ideje in tehnike	MED SLO	10,00 15,77	42,0	0,052
Jasnost koncepta	MED SLO	10,58 15,23	49,0	0,123
Osebna izraznost	MED SLO	9,46 16,27	35,5	0,019
Originalnost	MED SLO	9,08 16,62	31,0	0,010
Enkratnost, individualnost	MED SLO	8,83 16,85	28,0	0,005
Nova kakovost	MED SLO	8,75 16,92	27,0	0,005
Vpogled v proces	MED SLO	10,67 15,15	50,0	0,137
Forma-funkcija-namen	MED SLO	11,71 14,19	62,5	0,406
Pogum	MED SLO	11,75 14,15	63,0	0,437
Sposobnost razlage	MED SLO	12,13 13,81	67,5	0,574
Kulturni kontekst	MED SLO	10,75 15,08	51,0	0,152
Umetniška vrednost	MED SLO	12,83 13,15	76,0	0,936
Likovnoformalno znanje	MED SLO	10,17 15,62	44,0	0,068
Humor	MED SLO	11,29 14,58	57,5	0,270
Formalni likovni jezik	MED SLO	9,29 16,42	33,5	0,014
Sodobna umetnost	MED SLO	11,04 14,81	54,5	0,205
Vsakdanje življenje	MED SLO	11,00 14,85	54,0	0,205
Tehnična spretnost	MED SLO	10,67 15,15	50,0	0,137
Eklekticizem	MED SLO	11,08 14,77	55,0	0,225

Na osnovi ugotovljenega dejstva, da so ocene slovenskih anketirancev bile v povprečju višje od ocen mednarodnih, lahko trdimo naslednje: mednarodni likovni pedagogi v primerjavi s slovenskimi dopuščajo več možnosti, da pri likovnem delu učenca ali dijaka prihaja tudi do neke vrste umetniške sporočilnosti.

5. Sklep

V raziskavi smo ugotovili, da likovni pedagogi kriterije za vrednotenje pri pouku umetnosti oblikujejo v skladu z učnimi načrti in delno tudi z izsledki sodobne likovne didaktike. Zavedajo se pomembnosti razvijanja ustvarjalnosti in razvoja likovne pismenosti kot dveh najpomembnejših ciljev predmeta. Kriterije, povezane z likovno pismenostjo, prilagajajo stopnji izobraževanje. Zavedajo se, da je v višjih razredih smotrno poudarjati konceptualno plat likovnega dela, oziroma jemljejo likovno delo v holističnem smislu, kot enotno prepletenost formalnih in vsebinskih vidikov.

Glede na to, da poučujemo umetnost z namenom usposobiti mladino, da bo razumela kulturno okolje, v katerem živi (Efland, 1992), smo ugotovili tudi, da bi bilo dobro med kriterije v večji meri uvajati principe sodobnih umetniških praks. Mislimo, da bi likovno delo v šoli in posledično kriteriji za vrednotenje morali v večji meri poudarjati povezovanje vsebin pouka z vsakdanjimi problemi in interesi mladih, s čimer bi povečali zanimanje za predmet.

Ugotovili smo, da se slovenski likovni pedagogi, ki so bili zajeti v raziskavi, v določanju pomembnosti kriterijev razlikujejo od njihovih tujih kolegov. Ne razlikujejo se v mnenju, kateri sklopi kriterijev so pomembnejši od drugih, ampak kriterije v celoti vrednotijo višje v primerjavi z mednarodnimi kolegi.

Tomaž Zupančič, PhD, Branka Čagran, PhD

Opinions of art educators on art assessment criteria

The assessment of works of art that were created during art education classes are an important and responsible part of the art education process. The divergent nature of artistic expression, the emphasis on the importance of creativity and openness in determining content are all reasons why it is difficult to create assessment standards. Mason and Steers (2006) ask whether standardised criteria can even be designed for art education. Soep (2004) finds that the view which puts art and assessment on two opposing banks is justified, however much can be learned if we recognise what the art and assessment have in common.

The Arts and Cultural Education at School in Europe (2009) report emphasises that assessment has beneficial effects on the quality of the curricula and on improving the

role of arts subjects as a valued part of the educational system. Bamford (2009; from Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009) emphasises that assessment in art education has to cover different aspects of the student's experiences, i.e. as a performer, an appreciator and an active maker.

Mason and Steers (2006) speak of four assessment domains: the conceptual, the productive, the critical and the contextual domain. Jones (from Hardy, 2006a) proposes four assessment domains: the criterion that focuses on the levels of perception, the criterion that addresses the ability to exploit a medium of expression, the criterion that verifies the ability to become involved in the creative process, and the criterion that assesses the supportive knowledge and skills base of the individual student.

Boughton (2004) presents the criteria used to assess the portfolio of students enrolled in the International Baccalaureate programme in five different fields: imaginative expression, purposeful exploration, importance and function, formal quality and technical and media knowledge.

Efland (2004) speaks of four key areas of art education. These are the elements and principles of design, creative self-expression, art in daily living, and art as a discipline with its distinct language of expression. All these authors emphasise similar fields, which were thus considered when designing our survey. These are:

- *creativity,*
- *formal art knowledge and skills of using art techniques,*
- *understanding and the ability to justify one's work and*
- *developed active attitude towards the world of art and the contemporary visually extensive society.*

The sample of our research comprises 25 art educators from six countries (Canada, Estonia, Latvia, Finland, Germany and Slovenia). The Slovenian part of the sample comprises 13 art educators who teach Art in higher-grade primary schools or in secondary school. The international part of the sample comprises 12 art educators from the mentioned countries, who have been chosen as national graders for the international Eksperimenta triennial for secondary-school youth, which took place in Tallinn, in Estonia in 2014.

We prepared a questionnaire that included 20 criteria that art educators use when assessing works of art created by primary and secondary school students. The criteria were determined on the basis of objectives provided in the art syllabi of European countries and Slovenia, and on the basis of contemporary art education findings.

The objectives of different European syllabi for the subject of Art are similar, regardless of the country. The first set of criteria emphasises creativity, critical thinking, individual expression and artistic abilities. The next set emphasises the formal part of artistic expression, which is also a part of European syllabi. We further used the criteria that are emphasised by the contemporary art education theory (clearness of the idea or concept, the idea is integrated into everyday lives, the ability to verbalise the idea of the work of art). The ideas of the postmodern art curriculum (Efland, 1992, Hardy, 2006b,

etc.) were covered by the following criteria: the idea of the work of art is relevant to the young person, the work of art has a social, cultural context, use of existing art forms in a new way. Part of the criteria emphasise connections with contemporary art (Dawe Lane, 1996; Kemperl, 2013).

The respondents evaluated the individual criteria using a five-stage scale. We calculated means of numerically expressed answers. In order to test the differences between the compared groups as regards their evaluation of individual criteria, the Mann-Whitney U-test was used, and in the total result in the rating scales the t-test for independent samples.

Results show that respondents believe the creative components to be the most important (creativeness and imagination, sensitive personal expression, originality, and uniqueness and individuality). This part of answers coincides with the key directions of the syllabi for Art, which prioritise creativity, critical thinking and individual expressiveness. This result emphasises the conviction of art educators of the importance of creativity in art education (Podobnik, 2011). It is further clear that the respondents favour the idea of the artwork over its implementation. They find the intertwining and interdependence of both even more important. As the questionnaire is directed towards assessment at higher school levels, the supremacy of idea/concept over form was expected and sensible.

The criteria related to the formal art knowledge, art theory and the mastery of art techniques were evaluated as less important. This was also anticipated. It can be established that the respondents see formal art knowledge as the basis that should be adopted in lower grades, while in higher grades the ability to use the formal art language is considered an already adopted knowledge whose application is self-evident. We further established that the importance of continuous contact with contemporary art and the use of contemporary means of artistic expression were less important to the respondents (Knowledge on contemporary art, using the already existed art forms, images, ideas). These results were surprising, as we anticipated that the principles and content of contemporary art were more present in art teaching and thus also in the assessment criteria.

The criterion that relates to the connections between the content of art education classes and the life of the youth (the idea is integrated in the social or cultural context) was evaluated as being of medium importance (rank 12). This criterion is important as it is directly connected to the students' intrinsic motivation for art education classes. They are more motivated for work when they feel that their work of art expresses their own ideas and views of the world (Blohm, 1995). Another criterion that deals with a similar aspect (the concept of the work of art is integrated into everyday life issues) ranked even lower (rank 18). We believe this to be a disadvantage. If teachers evaluated the criterion of linking the work of art with everyday life as more important, they would place more emphasis on this aspect during classes, which would result in higher motivation of students while also bring the content of school work closer to the nature of contemporary art practices.

We were further interested in the differences in the answers provided by international and by Slovenian art educators. It can be established that there are no significant differences between the samples regarding the most important and the least important criteria. All respondents agree that creativity, imagination and successful integration of the idea and implementation are among the most important criteria. They share a similarly unified view on the least important criteria. They both believe technical skills and the use of existing art forms to be the least important criteria. It can also be noted that the international art educators evaluated all criteria lower than the Slovenian educators. There are statistically significant differences in the evaluation of seven criteria. Four of them relate to creativity. These are uniqueness and individuality ($p = 0.005$), originality ($p = 0.010$), creativity and imagination ($p = 0.011$) and sensitive individual expressiveness ($p = 0.019$). It has been deducted that the creative components represent the most important set of criteria to all respondents; however, compared to their international peers, Slovenian art educators evaluate them higher than other criteria.

The study found that art educators shape assessment criteria that they use in art education classes in accordance with the syllabi and partially also in accordance with the findings provided by contemporary art didactics. They are aware of the importance of developing creativity and art literacy as the two most important objectives of the subject. They adapt the criteria related to art literacy to the level of education. They are aware that in higher grades, the conceptual part of the artwork should be emphasised or see the artwork holistically as a unit of intertwined formal and content-related aspects. As we teach art to train youth to understand the cultural environment in which they live (Efland, 1992), it has also been established that principles of contemporary art practices should be introduced into the criteria to a greater extent.

We believe that artistic work in schools and, consequently, the assessment criteria should place more emphasis on the connections between the content taught in school and everyday problems and interests of the youth, which would result in greater interest in the subject. It has been established that Slovenian art educators, who were included in the study, differ from their international peers in terms of determining the importance of the provided criteria. They do not differ in terms of which sets of criteria are more important but, on the whole, evaluate the criteria higher than their international peers.

LITERATURA

1. Arts and Cultural Education at School in Europe (2009). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Pridobljeno dne 18.5.2015 s svetovnega spleta: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf DOI 10.2797/28436.
2. Blohm, M. (1995). Vermittlung zeitgenössischer Kunst in Kunstunterricht – Probleme, Fragen und Denkalternativen. Abteilung V, Beitrag 1. Heidelberg: RAAbits Kunst.
3. Boughton, D. (2004). Assessing Art Learning in Changing Contexts: high-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. V E. W. Eisner & M. D. Day (ur.), Handbook of research and policy in art education (str. 585–605). Mahway, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

4. Cole, I. (1996). Young People and Contemporary Art. V L. Dawtrey, T. Jackson, M. Masterton & P. Meecham (ur.), Critical Studies and Modern Art (str. 145-151). New Haven and London: Yale University Press.
5. Dawe Lane, L. (1996). Using Contemporary Art. In L. Dawtrey, T. Jackson, M. Masterton & P. Meecham (ur.), Critical Studies and Modern Art (str. 137–144). New Haven and London: Yale University Press.
6. Duncun, P. (2006). Visual Culture Art Education: Why, What and How. V R. Hickman (ur.), Critical Studies in Art & Design Education (str. 151–162). Bristol, UK, Portland, OR, USA: Intellect.
7. Efland, A. (1992), Curriculum Problems at Century´s End: Art Education and Postmodernism. V L. Piironen (ur.), Power of Images (str. 114–120). Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland.
8. Hardy, T. (2006a). Domain Poisoning: The Redundancy of Current Models of Assessment through Art. International Journal of Art & Design Education, 25 (3), str. 268–274. Pridobljeno dne 18.5.2015 s svetovnega spleta: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2006.00493.x/epdf DOI: 10.1111/j.1476-8070.2006.00493.x.
9. Hardy, T. (ur.). (2006b). Art Education in a Postmodern World: Collected Essays. Bristol, UK, Portland, OR, USA: Intellect.
10. Hardy, T. (2006c). Introducing: Nailing Jelly: Art Education in a postmodern World. V T. Hardy (ur.), Art Education in a Postmodern World: Collected Essays (str. 7–15). Bristol, UK; Portland, OR, USA: Intellect.
11. Hickman, R. (ur.). (2005). Critical Studies in Art & Design Education. Bristol, UK, Portland, OR, USA: Intellect.
12. Holcar Brunauer, A., Sicherl Kafol, B; Kordeš, U. (2013). Model za poreverjanje in ocenjevanje znanja pri glasbeni vzgoja. Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja 28 (3-4), str. 71–84.
13. Jagodzinski, J. (1999). Thinking Through /Difference/ in Art education Contexts: Working the Third Space and Beyond. V D. Boughton & R. Mason (ur.), Beyond Multicultural art education: International Perspectives. (European studies in education, vol. 12) (str. 303–330). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
14. Kemperl, M. (2013). Contemporary Art and Citizenship Education: The Possibilities of Cross-Curricular Links on the Level of Content. CEPS Journal, 3 (1), str. 97–117.
15. Lash, S. (1992), Sociology of Postmodernism. London and New York: Routledge.
16. Lindstrom, L. (2006). Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? International Journal of Art & Design Education, 25 (1), str. 53–66.
17. Mason, R., Steers ,J. (2006). The Impact of Formal Assessment Procedures on Teaching and Learning in Art and Design in Secondary Schools. International Journal of Art & Design Education, 25 (2), str. 119–133. Pridobljeno dne 18.5.2015 s svetovnega spleta: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2006.00477.x/epdf DOI: 10.1111/j.1476-8070.2006.00477.x
18. Persky, H. (2004). The NAEP Arts Assessment Pushing the Boundaries of Large Scale Performance Assessment. V E. W. Eisner & M. D. Day (ur.), Handbook of research and policy in art education (str. 607–635). Mahway, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
19. Podobnik, U. (2011). Individualizacija in ustvarjalne razsežnosti pouka likovne vzgoje. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 26 (1-2), str. 39–54.
20. Smith, K.M. (2013). Assessment as a Barrier in Developing Design Expertise: Interior Design Student Perceptions of Meanings and Sources of Grades. International Journal for Art and Design Education. 32 (2), str. 203–14. Pridobljeno dne 18.5.2015 s svetovnega spleta: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2013.01746.x/epdf.
21. Soep, E. (2004). Assessment and Visual Arts Education. V E. W. Eisner & M. D. Day (ur.), Handbook of research and policy in art education (str. 579–583). Mahway, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
22. Swift, J., Steers, J. (2006). A Manifesto for Art in Schools. V T. Hardy (ur.), Art Education in a Postmodern World: Collected Essays (str. 17–25). Bristol, UK; Portland, OR, USA: Intellect.

23. Taggart, G., Whitby, K., Sharp, C. (2004). Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: Qualifications and Curriculum Authority. Pridobljeno dne 18.5.2015 s svetovnega spleta: http://www.nfer.ac.uk/what-we-do/information-and-reviews/inca/Curriculumprogressionin-the-Arts.pdf.
24. Zupančič, T. (2006). Metoda likovnopedagoškega koncepta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
25. Zupančič, T. (2015). A Comparison of European Secondary School visual Arts Curricula from the Viewpoint of Contemporary Relevance. V I. Prskalo (ur.), Temeljna metodička izhodišta odgajanja i poučavanja u likovnoj kulturi/ Basic metodical sources of education and art teaching (str. 188-197). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Dr. Tomaž Zupančič (1962), docent za specialno didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Prešernova 12, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 409 616
E-mail: tomaz.zupancic@um.si

Dr. Branka Čagran (1961), redna profesorica za pedagoško metodologijo na Pedagoški fakulteti in Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Sprehajalna pot 8, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 36 66
E-mail: branka.cagran@um.si

Dr. Nataša Dolenc Orbanić, Nastja Cotič, Petra Furlan

Mobilno učenje na primeru spoznavanja biodiverzitete

Znanstveni članek

UDK 378:004:574.1

KLJUČNE BESEDE: mobilno učenje, pouk naravoslovja, biodiverziteta, interaktivni določevalni ključ, morski organizmi

POVZETEK – Z razvojem informacijske tehnologije so se odprle nove možnosti za učenje in poučevanje. Mobilno učenje predstavlja enega od novih trendov v izobraževanju, ki temelji na uporabi mobilne tehnologije. V članku predstavljamo raziskavo, v kateri smo se osredotočili na uporabo interaktivnega določevalnega ključa morskih organizmov na tabličnih računalnikih. Želeli smo ugotoviti učinke mobilnega učenja v naravnem učnem okolju. V raziskavi je sodelovalo 114 študentov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, od tega 59 študentov v eksperimentalni skupini (ES) in 55 študentov v kontrolni skupini (KS). ES si je pri določanju morskih organizmov pomagala z interaktivnim določevalnim ključem na tabličnih računalnikih, medtem ko je KS morske organizme določevala s klasičnim določevalnim ključem. Rezultati so pokazali, da je uporaba mobilne tehnologije pri terenskem delu učinkovit pristop za spoznavanje biodiverzitete. Ugotovili smo, da je interaktivni določevalni ključ učinkovitejši in preprostejši za uporabo v primerjavi s klasičnim določevalnim ključem. Študentom je interaktivni določevalni ključ všeč in menijo, da je primeren za uporabo v šoli in prostem času.

Scientific paper

UDC 378:004:574.1

KEYWORDS: mobile learning, science teaching, biodiversity, interactive identification key, marine organisms

ABSTRACT – The development of information technology has enabled new possibilities for learning and teaching. Mobile learning represents one of the latest trends in education, based on the use of mobile technology. The article's purpose is to present a research that focused on the use of interactive identification key for marine organisms on tablet computers. Our goal was to determine the effects of mobile learning in a natural learning environment. Students (N = 114) of the Faculty of Education, University of Primorska participated in the research, of which 59 students were included into the experimental group (EG), and 55 into the control group (CG). The EG used the interactive identification key on tablet computers to determine marine organisms, whereas the CG used the classical identification key. The results confirmed our assumption about the usefulness of the combination of mobile learning and fieldwork in the process of teaching about biodiversity. Furthermore, the results also confirmed the advantage of the interactive identification key over its classical version. The students involved in the research appreciated the interactive identification key more and would recommend it for school use as well as for leisure time use.

1. Uvod

V zadnjih desetletjih ima razvoj informacijske tehnologije vse večji vpliv na naše zasebno in profesionalno življenje. To je prineslo tudi nove možnosti za učenje in poučevanje ter s tem učinkovitejše načine za doseganje ustreznih kompetenc za zadovoljevanje potreb in izzivov sodobne družbe (Flogie in Čuk, 2015). S tem ne mislimo

le na uporabo tehnologije pri poučevanju, temveč na vpetost tehnologije v pedagoški, organizacijsko-tehnični in vsebinski del izobraževalnega procesa (prav tam).

Govorimo o novem trendu v izobraževanju, o mobilnem učenju (angl. *mobile learning*) (Hung et al., 2013). UNESCO (2013) ga je opredelil kot učenje, ki poteka z uporabo mobilne tehnologije bodisi samostojno ali v kombinaciji z drugimi informacijsko-komunikacijskimi tehnologijami (v nadaljevanju IKT) in poteka kadarkoli in kjerkoli. Mobilno tehnologijo v procesu učenja lahko uporabljamo v različne namene:

- za dostop do različnih izobraževalnih gradiv,
- za povezovanje z drugimi udeleženci učnega procesa ali
- za ustvarjanje učnih vsebin v učilnici in zunaj nje.

Mobilno učenje (v nadaljevanju m-učenje) v današnjem času pridobiva pomembno vlogo, saj številne raziskave (Chen et al., 2007; Cheng et al., 2007; Costabile et al., 2008; Churchill in Kennedy, 2008; Liu et al., 2009; Pfeiffer et al., 2009) kažejo pozitiven učinek na znanje in razumevanje učencev. Poleg tega so učenci, ki so pri pouku uporabljali mobilno tehnologijo, med samo aktivnostjo motivirani in zagnani za delo, prav tako se med njimi zazna veliko medsebojnih interakcij (Huang et al., 2010). Z m-učenjem se zmanjšata komunikacijska in kulturna meja med učenci in učitelji, saj je učencem sodobne generacije tak pouk blizu (Sarrab et al., 2012).

Kakor je značilno za vsako obliko učenja, ima tudi m-učenje poleg prednosti tudi slabosti. Pri mobilnem učenju v naravi se lahko pojavijo nevšečnosti, na katere mora biti vsak učitelj pripravljen. V raziskavi so Huang et al. (2010) zasledili, da so bili učenci, ki so uporabljali mobilno tehnologijo za spoznavanje rastlin, veliko glasnejši in bolj neorganizirani kakor učenci, ki so uporabljali klasičen vodnik za rastline. Avtorji menijo, da so lahko posledica takega vedenja navdušenost, veselje in zanimanje za delo z mobilno tehnologijo. Pri uporabi mobilne tehnologije se lahko pojavijo težave, kot so: premajhen in nepregleden zaslon, omejeno delovanje baterije, slabo naložena programska oprema, premalo zmogljiv spletni brskalnik (Huang et al., 2010). Vendar kljub temu tehnologije ne smemo videti kot sovražnika, ampak jo moramo previdno in premišljeno vključiti v vsakdanje življenje in izobraževanje ter pri tem imeti v mislih, da je to dober pripomoček za učenje (Drader, 2014).

S kombinacijo m-učenja in učenja v naravnem učnem okolju lahko učencem približamo številne naravoslovne koncepte. Učitelj lahko pouk izvaja na prostem, učenci pa se s pomočjo mobilne tehnologije učijo. Učenje v naravnem učnem okolju ima pomembno vrednost, saj učenci z neposrednimi izkušnjami gradijo znanje, veščine, spretnosti in vrednote. Glede na veliko pomembnost izkustvenega učenja (Golob, 2006; Mehra in Kaur, 2010; Fägerstam, 2012; Carrier et al., 2013) je zato primerno, da učenci čim več časa preživijo na prostem. Za učinkovito delo na terenu mora biti le-to skrbno načrtovano in povezano z delom v učilnici, kar zahteva od učitelja dodatno delo.

Raziskava, ki so jo opravili Pfeiffer et al., (2009), je pokazala pozitiven učinek m-učenja v naravi na znanje študentov. Price in Rogers (2004) sta ugotovila, da je m-učenje v naravi dobro vplivalo tudi na natančno opazovanje, sodelovanje in razlago učencev, ki so svoje ugotovitve argumentirali. Prednost uporabe mobilne tehnologije

za delo na terenu je tudi v tem, da učiteljem ni treba prenašati s seboj veliko laboratorijskega in drugega materiala (različnih merilnih inštrumentov), ki ga učenci pogosto pozabijo ali nanj ne znajo ustrezno paziti (Churchill in Kennedy, 2008). Pri m-učenju v naravi pa morajo biti učitelji pazljivi, da učenci zaradi navdušenja nad uporabo mobilne tehnologije ne pozabijo na okolico in se ne oddaljijo od opazovanja ter raziskovanja narave (Drader, 2014).

Biodiverziteta je v zadnjem času postala eden od temeljnih konceptov pri poučevanju naravoslovja (Silva et al., 2011). Spoznavanje biodiverzitete je pomembno za oblikovanje okoljsko pismenega posameznika: učenec se mora zavedati, da ima vsaka vrsta svoj pomen pri vzdrževanju ekološkega ravnotežja na Zemlji (Boar in Kerekes, 2010). Kot poudarjata slednja (2010), je učenje o biodiverziteti kompleksen proces, saj zahteva prepletanje klasičnih učnih metod s sodobnimi pristopi ob uporabi IKT. Prvi korak k spoznavanju in odkrivanju biodiverzitete je identifikacija organizmov v naši bližnji okolici (Trilar, 2010). Z razvojem mobilne tehnologije je postalo določanje organizmov in s tem poučevanje in učenje biodiverzitete preprostejše in učinkovitejše. Začeli so nastajati številni interaktivni določevalni ključi, ki so v primerjavi s klasičnimi določevalnimi ključi zabavnejši in preprostejši za uporabo (Pernot in Mathieu, 2010). Uporabni so za učitelje in njihove učence ter druge ljubitelje narave. V nasprotju s tem so klasični določevalni ključi izdelani za strokovnjake in so za širšo javnost prezahtevni, saj temeljijo na biološki klasifikaciji ter na težko določljivih in razumljivih znakih. Interaktivni ključi vodijo uporabnika do identifikacije vrste, pri čemer si pomagajo z besedilom in bogatimi slikovnimi prikazi (fotografijami in skicami). Ko uporabnik določi ime vrste, dobi podatke tudi o sistematiki, morfoloških značilnosti in ekološki razširjenosti (SiiT, 2011).

2. Namen in cilji raziskave

Kot smo že omenili, številne raziskave po svetu (Pfeiffer et al., 2009; Huang et al., 2010; Boar in Kerekes, 2010) kažejo pozitivne učinke m-učenja naravoslovja, zato smo se v raziskavi osredotočili na uporabo interaktivnega določevalnega ključa morskih organizmov na tabličnih računalnikih, s čimer smo želeli združiti izkustveno z mobilnim učenjem.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti:

- učinkovitost in preprostost uporabe interaktivnega določevalnega ključa v primerjavi z uporabo določevalnega ključa v papirnati obliki,
- v kolikšni meri so si študentje pri določevanju pomagali s fotografijami in v kolikšni meri z besedilom,
- v kolikšni meri je študentom uporaba določevalnih ključev všeč,
- stališča študentov o primernosti uporabe določevalnih ključev v šoli in prostem času.

3. Metodologija

Opis vzorca

V raziskavi, ki temelji na neslučajnostnem, namenskem vzorcu, je sodelovalo 114 študentov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Vključeni so bili študentje 2. letnika študijskega programa prve stopnje Predšolska vzgoja (N = 58) in študentje 2. letnika študijskega programa prve stopnje Razredni pouk (N = 56). 55 študentov je predstavljalo kontrolno skupino (KS), 59 študentov pa eksperimentalno skupino (ES).

Potek raziskave in zbiranje podatkov

Raziskava je potekala pri bioloških terenskih vajah na morski obali, ki smo jih izvedli v maju 2015 na Debelem rtiču. ES študentov je za določevanje morskih organizmov uporabila interaktivni dihotomni določevalni ključ za določevanje morskih organizmov na tabličnih računalnikih. KS študentov je uporabila določevalni ključ v papirnati obliki.

Interaktivni dihotomni določevalni ključ morskih organizmov Tržaškega zaliva je bil narejen v triletnem čezmejnem projektu SiiT (Interaktivna določevalna orodja za šole: spoznavanje biotske pestrosti na čezmejnem območju). S sodelavci Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem in Zavoda za šolstvo RS smo po pregledu najpogostejših morskih organizmov v Tržaškem zalivu oblikovali dihotomni določevalni ključ v papirnati obliki. Določevalni ključ smo nato vnesli v računalniški program FRIDA (*FRiendly IDentificAtion*), namenjen izdelavi različnih interaktivnih določevalnih ključev, ki temeljijo na morfološko-anatomskih lastnostih organizmov (Martellos, 2010).

Raziskava je potekala tako, da so študentje KS in ES najprej nabrali različne vrste morskih organizmov iz pršnega in bibavičnega območja. Od vseh nabranih organizmov smo jih izbrali deset in jih oštevilčili. Študentje so posamezen organizem opazovali, z določevalnim ključem določili ime vrste ter ga zapisali v preglednico. Ko so zaključili z določanjem organizmov, so podali svoja stališča o uporabnosti določevalnega ključa. Ocenjevali so šest stališč na petstopenjski ocenjevalni lestvici Likertovega tipa z odgovori od 1 (se sploh ne strinjam) do 5 (se popolnoma strinjam). Sledili sta še dve odprti vprašanji, s katerima smo želeli ugotoviti, kaj jim je pri uporabi ključa povzročalo največ težav in kako bi ga izboljšali.

Obdelava podatkov

Podatki so bili obdelani s statističnim programom SPSS 21.0 na ravni opisne in inferenčne statistike. Opisna statistika je vključevala frekvenčno distribucijo podatkov (f, f%) ter mere srednje vrednosti in razpršenosti (aritmetično sredino, standardni odklon, maksimalno in minimalno vrednost). Razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino v določanju morskih organizmov smo preverjali s t-preizkusom.

Za stališča je bila izračunana mera srednje vrednosti (aritmetična sredina) in mera razpršenosti (standardni odklon). Za ugotavljanje statistično značilnih razlik med primerjalnima skupinama smo uporabili t-preizkus.

Odgovore na odprti vprašanji smo kategorizirali, jih analizirali in predstavili v zgoščenem zapisu.

4. Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo učinkovitost uporabe interaktivnega določevalnega ključa v primerjavi z uporabo določevalnega ključa v papirnati obliki. Na izbranih desetih organizmih (morski solati, padini, voščeni morski vetrnici, pegavki, čokatem voleku, pelikanovem stopalcu, užitni klapavici, mali pokrovači, marogasti rakovici, brizgaču) smo primerjali pravilnost določanja vrst med KS in ES.

Iz tabele 1 je razvidno, da so študentje ES v povprečju dosegli boljše rezultate v primerjavi s študenti KS. Izračunane aritmetične sredine, t-koeficient in raven statistične pomembnosti ($p < 0,05$) nakazujejo, da so opazne razlike med primerjalnima skupinama pri določanju vrst morskih organizmov (tabela 1). ES je v povprečju pravilno določila več organizmov ($\bar{x} = 8,88$) v primerjavi s KS ($\bar{x} = 8,33$). Najmanjše in največje število pravilno določenih organizmov je bilo pri obeh skupinah enako (min = 5, max = 10).

Tabela 1: Razlike med KS in ES v določanju vrst

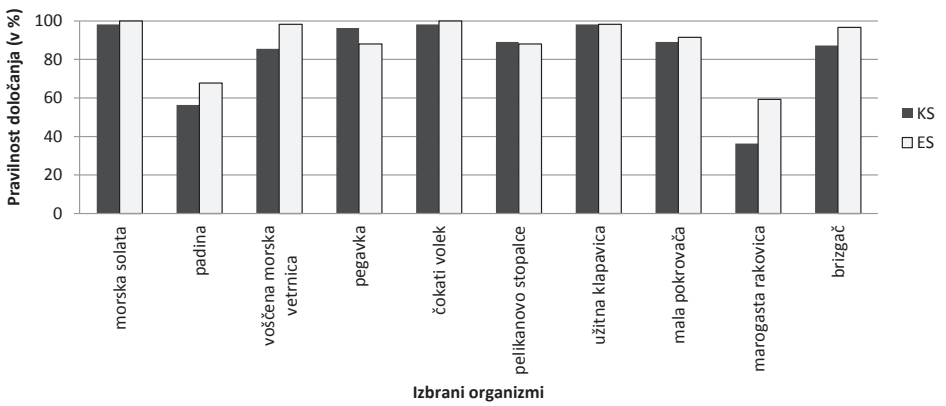
Skupina	*N*	$\bar{x}$	*SD*	*Leveneov preizkus*		*t-preizkus*		
				F	*p*	*t*	*df*	*p*
ES	59	8,88	0,930	6,682	0,011	–2,738*	101,593	0,007
KS	55	8,33	1,203					

Legenda: * vrednost t-preizkusa za neenake variance (nehomogenost varianc), N – število, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, F – vrednost Leveneovega preizkusa, t – vrednost t-preizkusa, df – stopinje prostosti, p – statistična pomembnost

Rezultati so skladni z raziskavami iz tujine. Huang et al. (2010) so ugotovili, da so učenci, ki so pri terenskem delu za spoznavanje rastlin uporabljali mobilno tehnologijo, na testiranju dosegali boljše rezultate v primerjavi z učenci, ki so pri delu uporabljali določevalni ključ v papirnati obliki. Raziskava Pfeiffer et al. (2009) je tudi pokazala pozitiven učinek mobilnega učenja v naravi na znanje študentov. Raziskava, ki so jo opravil Chen et al. (2003), je prav tako pokazala boljše rezultate pri učencih, ki so spoznavali metulje z uporabo mobilnih naprav.

Na sliki 1 je prikazana razlika med primerjalnima skupinama glede na pravilnost določanja posameznih vrst morskih organizmov.

Slika 1: Razlika med KS in ES glede na pravilnost določanja posameznih vrst (izraženo v %)



Pri določanju osmih vrst so se pokazale razlike med KS in ES (morska solata, padina, voščena morska vetrnica, čokati volek, užitna klapavica, mala pokrovača, marogasta rakovica, brizgač). Pri teh vrstah lahko predvidevamo, da je ES dosegla boljše rezultate zaradi večjega števila fotografij v interaktivnem določevalnem ključu, ki so jim bile poleg besedila v pomoč pri določanju.

Pri študentih KS in ES se je največ težav pojavilo pri določanju marogaste rakovice. 59,3 odstotka študentov ES in le 36,4 odstotka študentov KS je marogasto rakovico pravilno določilo. Predvidevamo, da je pri obeh skupinah razlog za nizek odstotek pravilnih odgovorov v zahtevnosti določanja, saj so si rakovice med seboj precej podobne in zato težje določljive. Študentje morajo za določanje zahtevnejših vrst uporabiti besedilo in fotografije. Zaradi nazornosti in večjega števila prikazanih fotografij v interaktivnem določevalnem ključu je ES skupina dosegla višji odstotek pravilnih odgovorov.

Pri pegavki (KS: f% = 96,4%; ES: f% = 88,1%) in pelikanovem stopalcu (KS: f% = 89,1%; ES: f% = 88,1%) je KS dosegla višji odstotek pravilnih odgovorov v primerjavi z ES. Pri določevanju pegavke se včasih lahko pojavijo težave, saj so lupine tega polža velikokrat obraščene z drugimi organizmi. Na fotografijah je pegavka neobraščena in so pege lepo vidne. Zaradi tega moramo bolj zanašati na opis v besedilu, saj kakor navajajo Bailly et al. (2010), je določanje le na podlagi fotografij lahko včasih težavno ali celo zavajajoče. Tudi pri določanju pelikanovega stopalca se moramo zanašati na besedilo, in ne le na fotografije. Študentje ES so pelikanovo stopalce pogosto zamenjali s čokatim volekom, kar nakazuje, da pri opazovanju niso bili

dovolj natančni in niso sledili besedilu. Pri določanju užitne klapavice nismo zaznali večjih razlik med primerjalnima skupinama (KS: f% = 98,2%, ES: f% = 98,3%), saj ime te školjke poznajo iz vsakdanjega življenja in predvidevamo, da ključa pri njeni določitvi niso uporabili.

Zanimala so nas tudi stališča študentov KS in ES do uporabnosti določevalnega ključa (tabela 2). Analiza stališč študentov obeh primerjalnih skupin do uporabnosti določevalnega ključa kaže statistično značilne razlike pri petih od šestih trditev. Študentom ES se je ključ zdel preprostejši za uporabo kot študentom KS (ES: $\bar{x}$ = 4,49; KS: $\bar{x}$ = 3,84). Predvidevamo, da je interaktivni ključ prijaznejši za uporabnika, saj lahko s pomočjo fotografij in skic lažje in hitreje določi vrsto organizma. Primernejši je za delo na terenu, saj lahko imamo v vetru, ki je pogost pojav na obali, s papirnatim ključem težave pri listanju. Kot pravita Moravec in Prosen (2015), je interaktivni ključ primernejši za delo na terenu, saj zmanjšamo količino literature in določevalni ključ lahko prilagajamo glede na zahtevnost in uporabnost (izbira števila organizmov, dodajanje posnetkov, opisov …). Tudi druge raziskave kažejo na to, da so interaktivni ključi preprostejši za uporabo in uporabnejši na terenu (Nimis in Martellos, 2009; Huang et al., 2010).

Z drugo trditvijo smo ugotavljali, v kolikšni meri jim je bil določevalni ključ všeč (tabela 2). Interaktivni ključ je bil bolje ocenjen ($\bar{x}$ = 4,46) od ključa v papirnati obliki ($\bar{x}$ = 4,04). Tudi druge raziskave kažejo, da uporabniki interaktivne ključe ocenjujejo kot zabavne in privlačne (Silva et al., 2011; Boar in Kerekes, 2010; Huang et al., 2010).

V nadaljevanju nas je zanimalo, v kolikšni meri so si študentje pri določevanju vrst organizmov pomagali s fotografijami oziroma z besedilom (tabela 2). Razvidno je, da si je ES bolj pomagala s fotografijami, KS pa z besedilom. Rezultati so pričakovani, saj je interaktivni določevalni ključ opremljen s številnimi fotografijami za posamezen organizem, ki jih uporabnik lahko tudi poveča in si ogleda podrobnosti. Ključ v papirnati obliki pa vsebuje le eno fotografijo, saj bi se z večjim številom fotografij obseg ključa bistveno povečal, s tem bi postal manj praktičen ter manj uporaben pri terenskem delu. Slik namreč ni mogoče povečati in si ogledati podrobnosti. Tudi Weber in Hagedorn (2010) poudarjata, da je prednost interaktivnega določevalnega ključa v bogati izbiri barvnih fotografij.

Sledili sta trditvi, vezani na uporabo določevalnega ključa v šoli in v prostem času (tabela 2). Najprej nas je zanimalo, ali je ključ primeren za uporabo na razredni stopnji osnovne šole. Tudi v tem primeru je bil interaktivni ključ ocenjen kot bolj uporaben ($\bar{x}$ = 4,36) v primerjavi s ključem v papirnati obliki ($\bar{x}$ = 3,91). Predvidevamo, da se je študentom zdel interaktivni ključ ustrezen učni pripomoček, saj delo z mobilnimi napravami učence navdušuje in motivira. Zaradi preprostosti uporabe ključa lahko učenci samostojno določijo organizem, kakor je pokazala tudi raziskava Kodele Krašna (2010). Nato nas je zanimalo, ali bi določevalni ključ uporabljali tudi v prostem času. Rezultati so pokazali, da ni statistično pomembnih razlik med primerjalnima skupinama ($t = –0,586$; $df = 112$; $p = 0,559$) glede uporabe določeval-

nega ključa v prostem času (KS: $\bar{x} = 3{,}67$; ES: $\bar{x} = 3{,}78$). To smo pričakovali, saj je ključ zasnovan tako, da je preprost za uporabo in zato namenjen širšemu krogu uporabnikov.

Tabela 2: Analiza stališč študentov do uporabnosti določevalnega ključa

Stališča	*Skupina*	*N*	$\bar{x}$	*SD*	*Leveneov preizkus*		*t-preizkus*		
					F	*p*	*t*	*df*	*p*
Določevalni ključ se mi je zdel preprost za uporabo	KS	55	3,84	0,660	2,008	0,159	–5,021	112	0,000
	ES	59	4,49	0,728					
Delo z določevalnim ključem mi je bilo všeč	KS	55	4,04	0,607	6,088	0,015	–3,732*	111,122	0,000
	ES	59	4,46	0,597					
Pri določevanju sem si pretežno pomagal/a s fotografijami	KS	55	4,05	0,891	3,254	0,074	–3,699	112	0,000
	ES	59	4,56	0,534					
Pri določevanju sem si pretežno pomagal/a z besedilom	KS	55	3,84	0,660	4,458	0,037	2,948	111,198	0,004
	ES	59	3,44	0,772					
Določevalni ključ je primeren za uporabo na razredi stopnji OŠ	KS	55	3,91	0,674	0,671	0,415	–3,801*	112	0,000
	ES	59	4,36	0,580					
Ta ključ bi uporabljal/a tudi sam/a v prostem času	KS	55	3,67	0,963	0,036	0,851	–0,586	112	0,559
	ES	59	3,78	0,984					

Legenda: * vrednost t-preizkusa za neenake variance (nehomogenost varianc), N – število, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, F – vrednost Leveneovega preizkusa, t – vrednost t-preizkusa, df – stopinje prostosti, p – statistična pomembnost

Analizirali smo še dve odprti vprašanji. S prvim vprašanjem smo želeli ugotoviti, kaj je študentom pri določanju organizmov povzročalo največ težav. Študentje KS so zapisali, da so jim pri določevanju vrst organizmov največ težav povzročale fotografije, pri katerih jih je motilo, da so premajhne, nenazorne in nejasne, težave jim je povzročila tudi uporaba samega ključa. Nekaj študentov ES je navedlo, da so jim težavo povzročile nekatere fotografije organizmov, saj so bili nabrani organizmi v drugem okolju kakor tisti na sliki.

Pri drugem vprašanju nas je zanimalo, kako bi študentje ključ izboljšali. Študentje KS bi ga izboljšali tako, da bi dodali več fotografij in skic, ki bi bile nazornejše in večje. Izpostavljajo težave z razumevanjem besedila, zato predlagajo slovarček strokovne terminologije ter še podrobnejše opise organizmov. Podobno izboljšavo so priporočili tudi študentje ES. Študent ES je dodal, da bi za natančnejše določanje

lahko ključ dopolnili z video posnetki organizmov v naravnem okolju. Tudi Pfeiffer et al. (2009) priporočajo, da se v določevalne ključe za lažje in učinkovitejše določanje vrst vključuje čim več posnetkov (posnetke posameznih vrst, ki prikazujejo njihovo gibanje, obnašanje, življenjski prostor ipd.).

5. Sklep

Mobilno učenje pridobiva vse večjo vlogo pri izobraževanju, saj rezultati številnih raziskav (Pfeiffer et al., 2009; Boar in Kerekes, 2010; Huang et al., 2010; Hung et al., 2013) kažejo pozitivne učinke na motivacijo za učenje in posledično na pridobivanje trajnejšega znanja z razumevanjem. Z uporabo mobilne tehnologije v izobraževalne namene dosegamo tudi nekatere druge cilje, kot so pridobivanje spretnosti in sposobnosti, potrebne za samostojno učenje in timsko delo, razvijanje medsebojne komunikacije in ne nazadnje razvijanje tehnološke pismenosti.

Tudi rezultati naše raziskave nakazujejo, da je uporaba mobilne tehnologije pri terenskem delu učinkovit pristop za spoznavanje biodiverzitete. Ugotovili smo, da je interaktivni določevalni ključ učinkovitejši in preprostejši za uporabo v primerjavi s klasičnim določevalnim ključem. Študentom je interaktivni določevalni ključ všeč. Poleg tega menijo, da je primeren za uporabo v šoli in prostem času.

Za izboljšanje učinkovitosti določanja posameznih organizmov bo treba interaktivni ključ še dodelati s slovarčkom strokovne terminologije, dodatnimi fotografijami in video posnetki. Zdi se nam pomembno, da uporabnike pred terenskim delom seznanimo z uporabo ključa.

Z rezultati raziskave želimo spodbuditi učitelje na vseh stopnjah šolanja, da bi začeli uporabljati mobilno tehnologijo v izobraževalne namene, in sicer za pridobivanje učenčevega znanja, spretnosti in stališč, potrebnih za uspešno življenje v hitro rastoči tehnološki družbi.

Nataša Dolenc Orbanić, PhD, Nastja Cotič, Petra Furlan

Mobile learning about biodiversity

The last decades have witnessed an immense increase of impact of information technology (ICT) on the human life. The influence could be seen both in our personal as in our professional lives. ICT has hence opened new possibilities of learning and teaching, which has in turn enabled more efficient ways of acquiring adequate competences that would meet the needs and challenges of the modern society (Flogie & Čuk, 2015). The latest trend in education is the so-called mobile learning (Hung et al., 2013). UNESCO (2013) described it as learning carried out by the use of mobile technology, either alone

or in combination with other information and communication technology (ICT), to enable learning anytime and anywhere.

Mobile learning (m-learning) is gaining ground. Various research (Chen et al., 2005; Cheng et al., 2007; Costabile, 2008; Churchill & Kennedy, 2009) show a positive effect of m-learning on comprehension and understanding of students as well as an increase in motivation for learning. As in all types of learning, there are disadvantages in m-learning as well. For example, two of the more common ones are loudness and poor organisation of students (Huang et al., 2010). Some others are distraction from observing and research of nature (Drader, 2014), and other issues, such as poorly loaded programme files, inefficient internet browsers, a small and unclear screen, and limited battery life (Huang et al., 2010).

By combining mobile learning and outdoor learning, students are able to easily acquire numerous natural-science concepts, including biodiversity. Triler (2010) stated that the first step towards a better discovery of biodiversity is to identify the organisms in one's surrounding environment. The development of mobile technology has made this faster and more efficient. The rise in mobile technology has thus stimulated an establishment of various interactive identification keys which are, compared to the classical ones, more fun and easy to use (Pernot & Mathieu, 2010) and hence suitable for nature lovers as well as for teacher and their students.

In 2014, the interactive dichotomous identification key of marine organisms in the Gulf of Trieste was established. The identification key was a result of a three-year international project named SiiT (School-oriented Interactive Identification Tool). After a thorough research into the most frequent marine organisms in the Gulf of Trieste, a paper version of the dichotomous identification key was drawn up with cooperation between the Faculty of Education in Koper, University of Primorska, and the National Educational Institute. The identification key was subsequently processed by a software called FRIDA (FRiendly IDentificAtion), the purpose of which was to prepare different interactive identification keys based on morpho-anatomical characteristics of organisms (Martellos, 2010).

Based on the positive outcome of mobile learning of science (Huang et al., 2010; Boar & Kerekes, 2010), we focused our research on the use of interactive identification key of marine organisms on tablet computers, thus combining experiential and mobile learning.

The purposes of our research were to establish the following goals:

- *effectiveness of using the interactive identification key compared to its paper version;*
- *simpler use of the interactive identification key compared to its paper version;*
- *percentage of students who used photographs for identification, and the percentage of students who used text for identification;*
- *the rate of students who approved/liked the aforementioned identification key;*
- *the attitude of students towards the appropriateness of using the identification key in school and free time.*

Students (N = 114) of the Faculty of Education, University of Primorska participated in the research, of which 59 students were included into the experimental group (EG), and 55 into the control group (CG). The EG used the interactive identification key on tablet computers to determine marine organisms, whereas the CG used the classical identification key. Students managed to identify ten marine organisms using the mentioned identification key and expressed their attitude toward their applicability. The research results showed that on the average, the EG students were able to identify more organisms compared to the CG students (EG: $\bar{x}$ = 8.88; CG: $\bar{x}$ = 8.33). Statistically significant differences between the two groups could be determined in identifying the species (t = –2.738; df = 101.593; p = 0.007). Therefore, it could be assumed that the EG reached better results due to more demonstrative pictures in the interactive identification key. The results of our research are thus similar to other significant research in the field (Chan et al., 2003; Pfeiffer et al., 2009; Huang et al., 2010).

The results of the analysis in students' attitudes toward the applicability of the identification key have shown statistically significant differences between the two groups of students. The attitude of the EG students was more positive towards using the identification key as the attitude of the CG students (EG: $\bar{x}$ = 4.49; CG: $\bar{x}$ = 3.84). It can be therefore assumed that the interactive identification key is more user-friendly. It enables an easier and faster way of identifying species by using photographs and drafts. Besides, as Nimis & Martellos (2009), Huang et al. (2010), and Moravec & Prosen (2015) would say, it is also more adequate for fieldwork.

Interactive identification key was evaluated higher ($\bar{x}$ = 4.46) than its paper version ($\bar{x}$ = 4.04), which was also verified in other studies that have rated the interactive identification keys as more fun and attractive (Boar & Kerekes, 2010; Huang et al., 2010; Silva et al., 2011).

The EG backed its work by using photographs, whereas the CG used more textual help. The results are not surprising, since the interactive identification key is equipped with numerous photos for each organism. The user can thus enlarge the photo and inspect the details. The paper version of the identification key is comprised of only one photo. In case if the identification key had more photos, the range of the tool would grow out of proportion and render it less practical and thus harder to use in field work.

The research goal was to establish, whether the identification key was appropriate for usage in the elementary school (grades from one to six). The results showed a more positive rating of the interactive tool ($\bar{x}$ = 4.36) as compared to its paper version ($\bar{x}$ = 3.91), hence it was assumed that students perceived the interactive identification key as an appropriate learning tool. The key also had a motivating role. Another question was whether the students would be inclined to use the identification key in their free time. Results proved no statistically significant differences (t = –0.586; df = 112; p = 0.559) between the groups, which is not surprising. The identification key is designed in such a way that it guarantees an easy usage and is therefore suitable for a wider public use.

Beside the mentioned issues, two further open questions were analysed. Firstly, it was our purpose to establish the obstacles our students encountered when faced with the task of identifying organisms, and, secondly, how could the identification key itself be improved. It was confirmed that to CG students the photographs were causing the most problems. Students claimed they were too small, too unclear, and they also encountered troubles managing the identification key. Some EG students stated that the actual photos of organisms were the cause of their troubles, since some organisms had been retrieved from an environment different to the one on the photo. The CG students have made the following proposition: in order for the identification key to be improved, they suggested bigger and clearer photos, as well as a dictionary of scientific terminology and an even more detailed description of the marine organisms. A similar improvement proposal came from students of the EG. One EG student even suggested the following improvement of the identification key: video-filming the organisms in their natural environment.

Results of the research indicate that using mobile technology in fieldwork is an effective approach in the process of learning biodiversity. By using mobile technology for educational purposes, the students are able to acquire extra skills and competences which can be implemented in the process of independent learning and teamwork. Besides, students develop interpersonal communicational competences, and thus becoming a technologically literate individual.

If we wanted to improve the identification process of individual organisms, we would need to upgrade the interactive identification key. That should be done by adding a dictionary of scientific terminology and video films. Furthermore, the research team found important to state that prior to the actual fieldwork users should get familiar with using the identification key.

The research results should motivate teachers on all levels to start using mobile technology in educational purposes, more precisely in the learning process, in the processes of acquiring the necessary skills and competences that would enable students a more successful integration into a fast growing technological society.

LITERATURA

1. Bailly, N., Reyes, R., Atanacio, R., Froese, R. (2010). Simple Identification Tools in FishBase. V: Nimis, P. L. in Vignes Lebbe, R. (ur.). Tools for Identifying Biodiversity: Progress and Problems. Trieste: Edizioni Università di Trieste, str. 31–36.
2. Boar, F., Kerekes, A. (2010). Teaching biodiversity with online identification tools from KeyToNature: a comparative study. V: Nimis, P. L. in Vignes Lebbe, R. (ur.). Tools for Identifyfing Biodiversity: Progress and Problems. Trieste: Edizioni Università di Trieste, str. 367–371.
3. Carrier, J.S., Tugurian, P.L., Thomson, M.M. (2013). Elementary Science Indoors and Out: Teachers, Time, and Testing. Research in Science Education. 43, št. 5, str. 2059–2083.
4. Cheng, S.C., Jhou, J.J., Liou, B.H. (2007). PDA Plant Search System Based on the Characteristics on Leaves Using Fuzzy Function. V: Okuno, H. G. in Ali, M. (ur.). Proceedings 20th International Conference on Industrial, Engineering and Other Applications of Applied Intelligent System. Kyoto, str. 834–844. Pridobljeno dne 10.6.2015 s svetovnega spleta: http://www.link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-73325-6_83.

5. Chen, Y.S., Kao, T.C., Sheu, J.P. (2003). A mobile learning system for scaffolding bird watching learning. Journal of Computer Assisted Learning. 19, št. 3, str. 395–417.
6. Chen, Y.S., Kao, T.C., Sheu, J.P. (2007). Realizing outdoor independent learning with a butterfly-watching mobile learning system. Journal of Educational Computing Research. 33, št. 4, str. 395–417.
7. Churchill, D., Kennedy, D. (2008). Support students' outdoor educational activities with handheld technology. Pridobljeno dne 5.6.2015 s svetovnega spleta: http://www.researchgate.net/publication/266531768.
8. Costabile, F.M., De Angeli, A., Lanzilotti, R., Ardito, C., Buono, P., Pederson, T. (2008). Explore! Possibilities and Challenges of Mobile Learning. CHI' 08 Conference of Human factors in Computing Systems, Florence, Italy, ACM, str. 145–154.
9. Drader, R. (2014). Using technology to engage students in outdoor education: Does it inhibit or benefit the students' experience? Mount royal undergraduate education review. 1, št. 1, str. 1–14.
10. Fägerstam, E. (2012). Perspectives on outdoor teaching and learning. Pridobljeno dne 5.8.2015 s svetovnega spleta: http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:551531/FULLTEXT01.
11. Flogie, A., Čuk, A. (2015). Kaj nam prinaša e-Šolska torba?. V: Sambolić Beganović, A. in Čuk, A. (ur.). Kaj nam prinaša e-Šolska torba. Zbornik zaključne konference projekta e-Šolska torba. Ljubljana: ZRSS, str. 21–30.
12. Golob, N. (2006). Vloga doživljajsko izkustvenega učenja pri doseganju naravoslovnih ciljev okoljske vzgoje na razredni stopnji: doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani.
13. Huang, Y., Lin, Y., Cheng, S. (2010). Effectiveness of a Mobile Plant Learning System in a science curriculum in Taiwanese elementary education. Computers & Education. 54, št. 1, str. 47–58.
14. Hung, P., Hwang, G., Lin, Y., Wu, T., Su, I. (2013). Seamless Connection between Learning and Assessment – Applying Progressive Learning Tasks in Mobile Ecology Inquiry. Educational Technology & Society. 16, št. 1, str. 194–205.
15. Kodele Krašna, I. (2010). Use of KeyToNature Identification Tools in the Schools of Slovenia. V: Nimis, P. L. in Vignes Lebbe, R. (ur.). Tools for Identifying Biodiversity: Progress and Problems. Trieste: Edizioni Università di Trieste, str. 379–381.
16. Liu, T.C., Peng, H., Wu, W.H., Lin, M.S. (2009). The Effects of Mobile Natural-science Learning Based on the 5E Learning Cycle: A Case Study. Educational technology & Society. 12, št. 4, str. 344–358.
17. Martellos, S. (2010). FRIDA 3.0 Multi-authored digital identification keys in the Web. V: Nimis, P. L. in Vignes Lebbe, R. (ur.). Tools for Identifying Biodiversity: Progress and Problems. Trieste: Edizioni Università di Trieste, str. 115–120.
18. Mehra, V., Kaur, J. (2010). Effect of experiential learning strategy on enhancement of environmental awareness among primary school students. Indian educational review. 47, št. 2, str. 30–45.
19. Moravec, B., Prosen, K. (2015). Naravoslovje: od table k tablici – dobro premišljen in načrtovan korak. V: Sambolić Beganović, A. in Čuk, A. (ur.) Kaj nam prinaša e-Šolska torba. Zbornik zaključne konference projekta e-Šolska torba. Ljubljana: ZRSS, str. 104–113.
20. Nimis, P.L., Martellos, S. (2009). Computer-aided Tools for Identifying Organisms and their Importance for Protected Areas. Management & Policy Issues, 1, št. 2, str. 61–66.
21. Pernot, T., Mathieu, D. (2010). Flora Bellissima, an expert software to discover botany and identify plants. V: Nimis, P. L. in Vignes Lebbe, R. (ur.). Tools for Identifying Biodiversity: Progress and Problems. Trieste: Edizioni Università di Trieste, str. 121–125.
22. Pfeiffer, V.D.I., Gemballa, S., Jarodzka, H., Scheiter, K., Gerjets, P. (2009). Situated learning in the mobile age: mobile devices on a field trip to the sea. Research in Learning Technology. 17, št. 3, str. 187–199.
23. Price, S., Rogers, Y. (2004). Let's get physical: The learning benefits of interacting in digitally augmented physical spaces. Computer & Education, 43, 137–151.
24. Sarrab, M., Elgamel, L., Aldabbas, H. (2012). Mobile learning (M-learning) and educational environments. International Journal of Distributed and Parallel Systems. 3, št. 4, str. 31–38.

25. SiiT (2011). Projekt Interaktivna določevalna orodja za šole (SIIT): spoznavanje biotske pestrosti na čezmejnem območju. Pridobljeno dne 16.8.2015 s svetovnega spleta: http://www.siit.eu/.
26. Silva, H., Pinho, L., Lopes, L., Nogueira, A.J.A., Silveira, P. (2011). Illustrated plant identification keys: An interactive tool to learn botany. Computers & Education, 56, št. 4, str. 969–973.
27. Trilar, T. (2010). A Wiki-based Key to Garden and Village Birds. V: Nimis, P. L. in Vignes Lebbe, R. (ur.). Tools for Identifying Biodiversity: Progress and Problems. Trieste: Edizioni Università di Trieste, str. 95–98.
28. UNESCO (2013). Policy guidelines for mobile learning. Paris: UNESCO.
29. Weber, G., Hagedorn, G. (2010). Wiki keys on mobile devices. V: Nimis, P. L. in Vignes Lebbe, R. (ur.). Tools for Identifying Biodiversity: Progress and Problems. Trieste: Edizioni Università di Trieste, str. 89–93.

Dr. Nataša Dolenc Orbanić (1973), predavateljica za področje didaktika naravoslovja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.
Naslov: Oktobrske revolucije 3, 6310 Izola, Slovenija; Telefon: (+386) 041 706 195
E-mail: natasa.dolenc@pef.upr.si

Nastja Cotič (1984), asistentka za področje naravoslovno izobraževanje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.
Naslov: Nova ulica 6, 6000 Koper, Slovenija; Telefon: (+386) 040 608 417
E-mail: nastja.cotic@pef.upr.si

Petra Furlan (1984), asistentka za področje didaktika naravoslovja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.
Naslov: Soška ulica 8a, 6000 Koper, Slovenija; Telefon: (+386) 040 811 151
E-mail: petra.furlan@pef.upr.si

Dr. Andreja Kozmus

Strategije učiteljev pri soočenju z neprimernim vedenjem učencev

Znanstveni članek

UDK 37.091.5

KLJUČNE BESEDE: izobraževanje, strategije poučevanja, disciplina, skrb in sodelovanje

POVZETEK – Neprimerno vedenje učencev je sestavni del šolskega življenja. Učitelji za dosego discipline v razredu v skladu z lastnimi prepričanji uporabljajo različne strategije. V raziskavi nas je zanimalo mnenje učiteljev o različnih strategijah dela z učenci, njihove reakcije ob neprimernem vedenju učencev, mnenja o lastnostih uspešnega učitelja in predlogi za kvalitetnejše delo na šoli. Raziskava je temeljila na vzorcu 242 učiteljev, iz enajstih, naključno izbranih šol iz vse Slovenije. Ugotovili smo, da so učiteljeva stališča do različnih učnih strategij nekonsistentna. Na deklarativni ravni so učitelji poudarjali sodelovanje, v odprtih vprašanjih pa so zagovarjali discipliniranje. Večina učiteljev pripisuje najnižji pomen strategiji skrbi, tudi zato, ker je razumljena najbolj polarizirano v smislu iskanja stika med učiteljem in učencem na eni strani ter popuščanja, permisivizma na drugi. Predlogi večine učiteljev za boljše delo v razredu in kvalitete, ki jih mora imeti uspešen učitelj, se povezujejo s terminologijo etike pravičnosti, ki je značilna za kontekst sodobnega liberalnega diskurza.

Scientific paper

UDC 37.091.5

KEYWORDS: education, teaching strategies, discipline, care and cooperation

ABSTRACT – Pupils' inappropriate behaviour is an integral part of school life. According to their own views, teachers use different approaches to establish discipline. In the empirical part we were interested in teachers' opinions about different strategies of working with pupils, their reactions to pupils' inappropriate behaviour, their opinions about qualities of a successful teacher and suggestions for better work in school. In the research based on a sample of 242 teachers randomly chosen in 11 schools throughout Slovenia, we came to the conclusion that teachers have an inconsistent standpoint towards different teaching strategies. They emphasised cooperation on the declarative level, but defended retaining discipline in open questions. In teachers' opinion, the strategy of care is the least important, most probably due to its polarisation in the sense of searching the contact between the teacher and the child on the one hand, and in the sense of tolerance and permissiveness on the other hand. Suggestions on improved teachers' work and the qualities successful teachers should possess, are compatible with the terms of the ethics of justice, popular in the context of temporary liberal discourse.

1. Uvod

Neprimerno vedenje in disciplinski problemi so sestavni del dogajanja v razredu, ki variirajo od komaj omembe vrednih do zelo resnih dejanj (Pšunder, 2004), a neugodno vplivajo na učno okolje. Učitelji različno pristopajo k vzpostavljanju in ohranjanju discipline ter preprečevanju disciplinskih problemov glede na njihova stališča in razumevanje različnih elementov vzgoje in izobraževanja. Preplet in medsebojna odvisnost slednjih (kot so pojmovanje otrokove narave in njegovega razvoja, glavni

cilji in sredstva za dosego zastavljenih ciljev, etos odnosov, družbeno-zgodovinski vidik itd.) določajo prevladujoče delovanje učitelja v razredu.

V Sloveniji je klasifikacijo vzgojnih stilov oziroma pristopov učiteljevega dela podalo že več avtorjev. M. Bergant (1994) je vzgojne stile razvrstila po linearni premici od represivnega, permisivnega in *laissez fair* stila. M. Peček Čuk in I. Lesar (2004) jih razdelita na represivni ali avtokratski oziroma avtoritarni, interakcijski ali demokratični oziroma avtoritativni in permisivni ali *laissez-faire* oziroma do-(po-) puščajoči vzgojni stil, kjer še ne uresničen permisivizem Bergantove izenačita z vsedopuščujočo vzgojo. Najbolj sprejemljiv pa jima je demokratični vzgojni stil. R. Kroflič (1997), ki poda najmanj poenostavljeno razvrstitev vzgojnih stilov na kulturno-transmisijski stil, permisivni odnos ter procesno-razvojni stil, po mojem mnenju ne uporabi enotnega kriterija za njihovo opredelitev, temveč je ta pri prvem družbeno-zgodovinski, pri drugem odnosni, tretji pa glede na otrokove razvojne faze poudarja procesno (ne ciljno) vzgojno delovanje.

Načine učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje lahko glede na klasifikacije raznih avtorjev združimo v tri obsežnejše kategorije oziroma procese, ki predstavljajo temeljne vzgojne strategije obravnavanja disciplinskih kršitev v šoli. Ti so:

- *proces nadzora*, ki temelji na pristopu spoštovanja pravil in posledic, ki sledijo njihovemu nespoštovanju (k učitelju usmerjen pristop, pristop kontrole, pristop intenzivnega nadzora),
- *terapevtski proces*, ki temelji na pristopu vzpostavitve odnosa in poslušanja (k učencu usmerjen pristop, pristop vpliva, pristop šibkega nadzora), in
- *vzgojni in svetovalni proces*, ki temelji na pristopu interakcije in iskanju skupnih rešitev (k skupini usmerjen pristop, pristop menedžmenta, pristop zmernega nadzora).

Medveš (2007, str. 50–69) je razvil tri paradigme v razumevanju vzgojne funkcije šole, ob predpostavki, da posledic vzgojnega delovanja ni mogoče mehanično izpeljati iz vzgojiteljevega ravnanja, saj pri vzgoji vedno obstaja presežek, pa naj je ta zaželen ali ne. Po Medvešu (prav tam) različne smeri vidijo presežke vzgoje, ki je vedno preobrazba duhovnega, v:

- identifikaciji z vzgojiteljem skozi formo pouka – *vzgojnost pouka* – ki poudarja pomen navajanja učencev na odgovorno opravljanje učnih dolžnosti. Forma pouka je katalizator vzgoje, ki ga je moč zavestno obvladovati, vzgojni učinki pa so odvisni od izgrajenosti učiteljeve osebnosti, (herbartizem, reformska pedagogika),
- doživljanju duhovnih in kulturnih vrednot – *vzgojnost vsebine* – ki vir vrednot vidijo v duhovni in kulturni podobi časa in njuni vsebinski sporočilnosti, ki jo učitelj pri pouku razkriva, poleg poučevanja pa je pomembno tudi otrokovo lastno učenje, spoznavanje in doživljanje te vsebine. (duhoslovna in kulturna pedagogika), in

- šoli kot kolektivnemu dejavniku socializacije – *vzgojnost šole kot institucije* – kjer se zmanjšuje pomen posameznika (tako učitelja kot učenca), krepi pa se pomen socialnega okolja in odnosov, to je socialnih razmerij, vrednote so produkt celotne kulture in vzdušje odnosov na šoli, ki sta pomemben kolektivni vzgojni dejavnik, kar poudari pomen socializacije ter nenačrtovanih vzgojnih učinkov (socialnokritična pedagogika).

Glede na Medveševe vzgojne paradigme (2007) in v skladu s prevladujočimi etičnimi smermi v pluralizmu (etika pravičnosti, etika skrbi in komunitarizem) smo učiteljevo delovanje v razredu strukturirali v tri strategije:

- strategijo discipline,
- strategijo skrbi in
- strategijo sodelovanja.

Zavzemam pa jasno stališče, da en sam model redko zajame kompleksnost različnih osebnosti in situacij. Vsaka strategija ima svoje pozitivne in negativne lastnosti.

Strategija discipline se osredotoča na: vzpostavljanje razmerja do pravil, vzbujanje in razvijanje dolžnosti ter soočanje s posledicami, ki sledijo nespoštovanju pravil, na discipliniranje učencev (v smislu kaznovanja) in deloma tudi brezosebnosti v odnosu do učenca. Učenci naj bi ob opazovanju učiteljevega zgleda ponotranjili pravila. Strategijo disciplinranosti lahko navežemo na behavioriste in herbartovce, kjer vzgoja poteka skozi pouk, značilna pa je tudi dominantnost vzgojitelja in pristop intenzivnega nadzora.

Strategija skrbi poudarja učiteljevo skrb za dobro počutje, trud za vzpostavljenje dobrih odnosov, izogibanje konfliktom, popustljivost otrokovim željam in strah pred vzgajanjem. To strategijo povezujem z nekaterimi smermi reformistov, glede na pomen vzgojiteljeve ekspresivnosti, s humanistično pedagogiko in z duhoslovci pa glede na pomen vloge učenca v procesu učenja, hermenevtično (samo)razvijanje moralne avtonomije ter težnje po vzpostavitvi odnosa med učiteljem in učencem, kjer je ključni medij formiranja moralne samopodobe izrazito individualistična samokreacija skozi kulturo. Strategija skrbi se povezuje tudi s terapevtskim procesom, ki je usmerjen k učencu, dejavniki discipliniranja pa so pogosto prikriti.

Pri *strategiji sodelovanja* so pomembni odnosi na ravni socialne institucije, šole. Strategija sodelovanja se navezuje na socialnokritično pedagogiko, ki zmanjšuje pomen posameznega učitelja in vsebine ter krepi pomen socialnega okolja in vsoto vseh odnosov. Za strategijo sodelovanja je pomemben dialog, reševanje konfliktov s sodelovanjem in tudi pretirano "parlamentiranje" z otroki na ravni šole kot institucije in zapostavljanje individualnosti posameznika.

Nekatere strategije imajo v laični javnosti pogosto zgolj negativni oziroma pozitivni vidik. Če je strategija disciplinranosti jasno definirana in je njena skrajnost prevelika direktivnost in brezosebnost v "skrivanju" za pravnimi procesi, se strategiji skrbi pogosto očita permisivnost, strategija sodelovanja pa je pogosto razumljena preveč idealistično, kar ji zmanjšuje njeno uporabno vrednost.

V praksi ne obstaja zgolj ena, edino pravilna strategija učiteljevega delovanja. Če bi razmišljali na način, da je sprejemljiva samo ena strategija, bi verjeli, da je vzgoja zreducirana na nekaj metod, ki, če jih upoštevamo, zagotavljajo uspeh. Vsekakor ima učitelj, ki se v razredu zagotovo sreča s konfliktnimi situacijami, več možnosti za uspeh, če pozna paleto različnih pristopov za preprečevanje in reševanje izzivov, saj lahko le tako izbere tisti način, ki ustreza situaciji in njemu samemu.

2. Metodologija

V empiričnem delu nas je zanimalo:

- stališča učiteljev o različnih strategijah dela z učenci,
- njihovi odzivi na neprimerno vedenje učencev, saj je delovanje v veliki meri odvisno od stališč, ki jih imamo,
- mnenja učiteljev o lastnostih uspešnega učitelja ter
- njihovi predlogi za kvalitetnejše delo na šoli.

Predvidevali smo, da bodo učitelji na vprašanja odgovarjali glede na v družbi uveljavljena prepričanja in na profesionalno zaželen način.

V empiričnem delu smo uporabili kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Nestandardizirani anketni vprašalnik je bil sestavljen za potrebe obravnavane tematike (Kozmus, 2009), s pomočjo nekaterih, že uporabljenih vprašalnikov (Pšunder, 2001; Devjak 2003). Zbrane podatke smo analizirali z ustreznimi multivariantnimi statističnimi metodami, s statističnim računalniškim programskim paketom SPSS-XI in z EXCEL-om. Pri obdelavi podatkov smo uporabili deskriptivno statistiko (frekvence, odstotne frekvence, srednje vrednosti, skupne srednje vrednosti, mere korelacije) in interferenčno statistiko (parametrični t-preizkus, enostransko analizo variance, χ^2-preizkus). Dobljene rezultate smo interpretirali na osnovi teoretičnih izhodišč (Kozmus, 2009).

3. Rezultati in interpretacija

Osnovno populacijo predstavljajo učitelji vseh osnovnih šol v Sloveniji, razdeljeni v skladu s področji osmih narečnih jezikovnih skupin Slovenije. Iz vsakega področja smo nato naključno izbrali dve šoli. Na vprašalnik je odgovarjalo povprečno 22 učiteljev na šolo.

Vzorec predstavlja 242 učiteljev, od katerih je bilo 213 (88,0%) žensk in 29 (12,0%) moških iz enajstih osnovnih šol. Povprečno so imeli učitelji 16,7 let delovne dobe na šoli. Od 242 učiteljev je 30 (12,4%) učiteljev poučevalo na malih šolah

(1–250 učencev), 94 učiteljev (38,9%) na srednje velikih šolah (251–500 učencev) in 118 (48,8%) učiteljev na velikih šolah (nad 501 učencev).

3.1. Stališča učiteljev o različnih učnih strategijah

V raziskavi nas je zanimal pomen, ki ga učitelji pripisujejo različnim učnim strategijam, in ali obstajajo statistično pomembne razlike med ocenami pomena različnih učnih strategij.

Tabela 1: Trditve učiteljev o strategijah dela z učenci

	Učiteljevo delo v razredu	*n*	$\bar{x}$	*Rang*	*Odgovori v %*			
					A	*B*	*C*	*D*
S1	Ko učitelj prvič pride v razred, mora pokazati, da je strog.	236	2,42	11/12	5,08	51,69	39,41	3,81
S2	Učenci, ki motijo pouk, pogosto izhajajo iz neurejenih družinskih razmer.	241	2,42	11/12	8,30	46,06	41,08	4,56
S3	Če bodo učenci nemirni, bodo od učne ure pač manj imeli.	239	2,64	10	4,60	35,15	51,46	8,79
S4	Učenci se pravil držijo, če jih oblikujejo skupaj z učiteljem.	242	2,90	6	0,41	19,42	69,42	10,74
S5	Učitelj mora ustvarjati priložnosti, da lahko pohvali vsakega učenca.	242	3,38	2	0,41	1,24	58,68	39,67
S6	Učitelj se za neprimerno vedenje ne sme zmeniti.	241	1,44	15	57,26	41,91	0,41	0,41
S7	Učitelj učence najlažje umiri, če jim omeni spraševanje za ocene.	241	1,80	13	31,54	57,68	9,54	1,24
S8	Učence moramo poučevati tudi o načinih mirnega reševanja konfliktov.	242	3,57	1	0,41	0,83	39,67	59,09
S9	Na zametke motečega vedenja se je treba takoj odzvati.	242	3,35	3	1,65	5,37	49,17	43,80
S10	Pohvala ima večjo moč kot kazen.	241	3,30	4	–	6,64	56,43	36,93
S11	Z neprimernim vedenjem naj se ukvarja ravnatelj.	241	1,67	14	43,15	52,28	3,32	0,83
S12	Če je ura zanimiva, tudi z vedenjem učencev ni problemov.	241	2,89	7/8	0,83	24,48	59,75	14,94
S13	Z opozarjanjem sošolcev na neprimerno vedenje, učenci pomembno prispevajo k redu.	238	2,89	7/8	1,68	16,81	71,85	9,66
S14	Učencev se zaradi neprimernega vedenja ne sme poslati od pouka.	241	2,77	9	6,64	32,37	38,17	22,82
S15	Učence naučimo reda s takojšnjim ukrepanjem ob kršitvah.	239	3,11	5	2,51	8,79	64,44	24,27

Legenda: A – se nikakor ne strinjam, B – se ne strinjam, C – se strinjam, D – se popolnoma strinjam.

Ocenjevalna lestvica s petnajstimi različnimi trditvami o različnih strategijah dela z učenci je bila štiristopenjska (se nikakor ne strinjam, se ne strinjam, se strinjam, se popolnoma strinjam). Po pet združenih trditev je predstavljalo tri različne strategije.

Iz tabele 1 lahko razberemo, da se večina učiteljev najbolj strinja s trditvami: T8 (sodelovanje), T9 (disciplina), T5 (sodelovanje) in T10 (skrb), kar jasno kaže, da učitelji prepoznajo pozitivni pol pri vseh treh strategijah. Na drugi strani se večina učiteljev najmanj strinja s trditvami: T6 (skrb), T11 in T7 (obe disciplina). Morda trditve niso bile dovolj uravnotežene, če so učitelji prepoznali pozitivni pol pri vseh strategijah, negativnega pa le pri skrbi in disciplini.

Tabela 2: Trditve, združene po treh strategijah

Strategije	*Trditve*	*Povprečje*
Disciplina	T1, T7, T9, T11, T15	3,125
Skrb	T2, T3, T6, T10, T14	2,88
Sodelovanje	T4, T5, T8, T12, T13	3,129

Izračunana skupna povprečna vrednost je pokazala razlike v oceni pomena strategij dela učiteljev.

Večina učiteljev najnižje ocenjuje trditve, ki opisujejo strategijo: skrb (2,88), skoraj enak pomen pa večina učiteljev pripisuje trditvam strategije: discipliniranost (3,13) in trditvam strategije: sodelovanje (3,13). Zdi se, da učitelji ob možni izbiri odgovorov prepoznajo odgovore, ki so teoretično in strokovno zaželeni, saj je bila večina odgovorov skladnih s pričakovanimi.

Prav tako večina učiteljev pripisuje najnižji pomen strategiji skrbi, ker je razumljena najbolj polarizirano v smislu poudarjanja stika med učiteljem in učencem, med skrbjo in sočutjem na eni strani ter permisivnostjo na drugi. Zanimivo bi bilo videti rezultate, če bi omenjena pola raziskovali ločeno.

3.2. Odzivi učiteljev na neprimerno vedenje

Učitelje smo nato vprašali o njihovih odzivih na neprimerno vedenje učencev. Ocenjevalna lestvica z dvanajstimi različnimi trditvami, v kateri so učitelji ocenjevali pogostost različnih odzivov na neprimerno vedenje učencev, je bila štiristopenjska (nikoli, redko, včasih, pogosto). Štiri združene trditve predstavljajo tri načine odzivanja učiteljev.

Tabela 3: Trditve učiteljev o pogostosti odzivov na neprimerno vedenje

	Trditve	*N*	$\bar{x}$	*rang*	*Odgovori v %*			
					A	*B*	*C*	*D*
T1	Glasno pokaram učenca.	241	2,99	6	–	18,26	64,73	17,01
T2	Ignoriram neprimerno vedenje.	241	1,98	9	34,44	34,85	29,05	1,66
T3	Preidem k aktivnosti, za katero vem, da jo ima moteč učenec rad.	241	3,00	5	2,07	21,16	51,87	24,90
T4	Z motečim učencem se pogovorim.	240	3,80	1	–	1,67	16,67	81,67
T5	Motečemu učencu naložim dodatno delo.	241	2,43	8	12,86	37,76	43,15	6,22
T6	Učenca napotim k ravnatelju.	238	1,30	12	72,69	24,79	2,10	0,42
T7	Usmerim pozornost na učenčevo delo, izdelek.	240	3,32	4	0,83	7,92	49,58	41,67
T8	Odzovem se le, ko se učenci ogrožajo, sicer verjamem, da se bodo z leti unesli.	238	1,61	10	57,14	28,57	10,92	3,36
T9	Zagrozim s spraševanjem.	238	1,48	11	62,18	27,73	9,66	0,42
T10	Mirno opozorim učenca na posledice v primeru nadaljevanja neprimernega vedenja.	240	3,45	3	0,83	7,50	37,08	54,58
T11	Spomnim na pravila, ki smo jih skupno oblikovali in sprejeli.	240	3,69	2	0,42	4,17	21,67	73,75
T12	Pokažem, da sem prizadet.	240	2,57	7	15,42	26,67	43,75	14,17

Legenda: A – nikoli, B – redko, C – včasih, D – pogosto

Večinoma so učitelji najnižje ocenjevali trditve, ki opredeljujejo skrajne aktivnosti odzivov disciplina in skrb.

Tabela 4: Trditve, združene po treh odzivih

Odzivi	*Trditve*	*Povprečje*
Disciplina	T1, T5, T6, T9	3,15
Skrb	T2, T3, T8, T12	2,99
Sodelovanje	T4, T7, T10, T11	3,57

Iz tabele 4 vidimo, da je večina učiteljev spoznala sodelovanje za najbolj uporaben odziv na neprimerno vedenje učencev (skupna povprečna vrednost: 3,57). Vse

štiri trditve so postavili tudi na prva štiri mesta izmed vseh trditev. Nato sledijo odzivi strategije disciplina (3,15) in skrb (2.99).

3.3. Predlogi učiteljev za lažje obvladovanje neprimernega vedenja učencev

Učitelje smo spraševali, kaj bi morali v šoli spremeniti, da bi lažje obvladali primere neprimernega vedenja v razredu. Vprašanje je bilo odprtega tipa in učitelji so morali zapisali, katere spremembe bi po njihovem mnenju pripomogle k boljšemu preprečevanju in obvladovanju primerov neprimernega vedenja.

Kar 86 učiteljev ali 35,5 odstotka jih na vprašanje ni odgovorilo, druge odgovore (156 ali 64,5%) smo razvrstili v sedem skupin.

Skupno je kar polovica učiteljev poudarila pomen pravil, njihovega doslednega upoštevanja in takojšnjega ukrepanja ali celo zaostritev pravil ter večanje učiteljevih kompetenc in ugleda. Tudi v skupini odgovorov, ki poziva k večjemu sodelovanju na vseh ravneh, so učitelji predvsem pisali, da jih morajo starši in vodilni podpreti, kar kaže na občutek pomanjkanja zunanje podpore avtoriteti. Ob izpostavljanju sodelovanja s strokovnimi delavci so dodali, da bi jim ti morali biti na voljo in da bi morali biti kakovostnejši. Prav tako pri vzgoji staršev in vzgoji v družini omenjajo vzgojo staršev, da bodo pravilno vzgajali otroke za pogovor, a zraven zapišejo, da morajo otroke naučiti spoštovati pravila, ne samo poudarjati pravic.

Pokazale so se nekatere jasne zahteve, ki pravzaprav kažejo na težavo, da imajo učitelji s preprečevanjem in obravnavanjem neprimernega vedenja veliko problemov. Kljub pozitivnim stališčem o pogovorih, dogovarjanju, ustvarjanju pozitivnega vzdušja, je naštete aktivnosti le malo učiteljev predlagalo za lažje preprečevanje in obvladovanje primerov neprimernega vedenja. Če te ugotovitve primerjamo z odgovori učiteljev na prejšnja zaprta vprašanja, vidimo veliko neskladje. Namesto poudarjanja strategije sodelovanja, več kot 65,0 odstotkov učiteljev zahteva spremembe, ki temeljijo na direktivnosti, strožjih ukrepih, prevzgoji staršev, postavljenih pravilih in drugem.

3.4. Lastnosti uspešnega učitelja

Učitelje smo prosili, naj zapišejo tri lastnosti (1., 2. in 3. mesto), ki so po njihovem mnenju najpomembnejše za uspešnega učitelja. Vprašanje je bilo odprtega tipa.

Od 242 učiteljev je na prvo mesto odgovor zapisalo 217 učiteljev, na drugo 214 in na tretje 200 učiteljev. Nekateri so zapisali tudi po več lastnosti, upoštevali smo prvo ali tisto, ki je bila izrazito opisana.

Tabela 5: Lastnosti uspešnega učitelja

Lastnosti	*n1*	*%*	*n2*	*%*	*n3*	*%*	*Skupaj*
Doslednost	73	33,64	47	21,96	11	5,50	131
Pravičnost in poštenost	23	10,60	32	14,95	29	14,50	84
Strokovnost	38	17,51	26	12,15	17	8,50	81
Ustvarjalnost, fleksibilnost	18	8,29	31	14,49	22	11,00	71
Razumevanje, spoštljivost, skrb	13	5,99	15	7,01	38	19,00	66
Strogost, avtoritativnost	22	10,14	22	10,28	14	7,00	58
Komunikativnost, motiviranost	10	4,61	15	7,01	30	15,00	55
Prijazen, posluša, delo v skupini	11	5,07	15	7,01	22	11,00	48
Zgleden, odgovoren, potrpežljiv	8	3,69	10	4,67	14	7,00	32
Drugo	1	0,46	1	0,47	3	1,50	5
Skupaj	217	100	214	100	200	100	631

Legenda: n1, n2 in n3 – 1., 2. in 3. mesto zapisa

Učitelji so največkrat navajali doslednost, pravičnost in poštenost ter strokovnost. Lastnosti prijaznost, dostopnost, pripravljenost poslušati in se pogovarjati ter delati v skupini, ki jih lahko neposredno povežemo z razvijanjem sposobnosti sodelovanja, učitelji v svojih odgovorih uvrščajo na rep lastnosti uspešnega učitelja, skupaj z lastnostjo biti zgleden, odgovoren in potrpežljiv ter drugo.

Glede na predhodne rezultate, ko so učitelji pogosto izrazit pomen pripisovali sposobnostim sodelovanja, smo pričakovali, da bodo pogosteje zapisali tudi lastnosti dogovarjanja, pogovarjanja ter tudi skrbi, občutenja, ljubeznivosti...

4. Sklep

V skladu z določenimi psihološkimi in pedagoškimi teorijami, na podlagi vzgojnih paradigem in prevladujočih etičnih smeri, smo oblikovali tri strategije, ki jih učitelji uporabljajo pri delu z učenci. Vsaka izmed naštetih strategij ima pozitivne in negativne lastnosti. Učitelj, ki se v razredu zagotovo sreča s kršitvami discipline, ima več možnosti za uspeh, če pozna paleto različnih pristopov za preprečevanje in reševanje problemov, saj lahko le tako izbere tisti način, ki ustreza situaciji in njemu samemu.

Glede na zapisano bi lahko dejali, da se lastnosti uspešnega učitelja, ki so jih izbrali učitelji slovenskih osnovnih šol, precej ujemajo z izrazjem etike pravičnosti, ki postaja vse bolj popularna v kontekstu sodobnega liberalnega diskurza (političnega,

pravnega, etičnega in ekonomskega). Doslednost, pravičnost in poštenost ter strokovnost vsekakor sodijo v nabor lastnosti uspešnega učitelja, a glede na predhodne odgovore k zaprtim tipom vprašanj, kjer so učitelji pogosto izrazit pomen pripisovali sposobnostim sodelovanja, bi lahko pričakovali, da bodo pogosteje zapisali tudi lastnosti dogovarjanja, pogovarjanja ter tudi skrbi, občutenja, ljubeznivosti.

Andreja Kozmus, PhD

Teacher's strategies to confront student's misbehaviour

Inappropriate behaviour and disciplinary problems are an integral part of what is happening in a classroom. According to their own views, teachers use different approaches to establish discipline.

With regard to Medveš's educational paradigms (2007) and in accordance with dominant ethical directions in pluralism (the ethics of justice, the ethics of care and communitarianism), we categorised the teacher's work in the classroom in three strategies:

- *the strategy of discipline,*
- *the strategy of care, and*
- *the strategy of cooperation.*

We hold a clear view that a single model rarely covers the complexity of different personalities and situations. Each strategy has its own positive and negative sides.

The strategy of discipline focuses on: developing a relationship to rules, encouraging and developing responsibilities and facing consequences when not obeying the rules, disciplining pupils (in the sense of a punishment), and an impersonal relationship towards a pupil. Observing the teacher's behaviour, pupils internalize rules. The strategy of discipline can be linked to behaviourists and herbartists, where pupils are educated through the work in the classroom; the dominance of the teacher and the approach of intensive control are common for this strategy as well.

The strategy of care emphasises the teacher's concern for well-being, his/her efforts to establish good relationships, avoidance of conflicts, indulgence to child's wishes and fear of upbringing. We link this strategy to some reformists' directions in terms of the importance of teacher's expressiveness, and to humanist pedagogy and psychologists in terms of the importance of the pupil's role in the learning process, spontaneous development of moral autonomy and tendencies to establish a relationship between the teacher and the pupil, where the key medium of building the moral self-image is a highly individualistic self-creation through culture. The strategy of care is connected to a pupil-targeted therapeutic process; the factors of disciplining are often covert.

The strategy of cooperation focuses on the importance of relationships at the level of a social institution, school. The strategy of cooperation is linked to socio-critical pedagogy, which decreases the importance of a teacher and the contents, and increases

the value of the social environment and the sum of all relationships. What is important for the strategy of cooperation is communication, solving conflicts through cooperation, without excessive negotiations with children at the level of school as an institution and neglecting person's individuality.

Some strategies often have only a negative or only a positive aspect in the general public. The strategy of discipline is clearly defined and its extremes are too high directivity and impersonality of "hiding" behind legal processes, while the strategy of care is often criticised for being permissive and the strategy of cooperation is often understood too idealistic, which decreases its utility value. In practice, there is not just one correct strategy of teacher's work. If we thought that only one strategy is acceptable, we would believe that education is reduced to a few methods and that if these methods are followed, success is guaranteed.

In the empirical part we were interested in teachers' opinions about:

- *different strategies of working with pupils,*
- *their reactions to pupils' inappropriate behaviour,*
- *their opinions about qualities of a successful teacher and*
- *suggestions for improving work in school.*

It was expected that teachers' answers would correspond to beliefs established in the society and to manners that are desirable in this profession. In the empirical part, we used a causal non-experimental method of pedagogical research. Pieces of information collected were analysed by suitable multivariate statistical methods.

The research was based on a sample of teachers randomly chosen in 11 schools throughout Slovenia. Altogether, the questionnaire was voluntarily completed by 242 teachers, 213 (88.0%) of them were women and 29 (12.0%) were men, on average, 22 teachers per school. Teachers had from 1 to 37 years of employment at their schools. On average, teachers had 16.7 years of employment at school, standard deviation was 10.4.

In the research, we were interested in how much importance teachers give to different teaching strategies, and if there are statistically important differences among evaluations of different teaching strategies. The evaluation scale with 15 different statements about different teaching strategies was a four-level model (I completely disagree, I disagree, I agree, I completely agree).

Five combined statements represent three different strategies. Teachers identified the positive side of all strategies but recognised the negative side in the strategies of care and discipline only. Most teachers evaluated the statements describing the strategy of care (2.88) the lowest, while attaching almost the same importance to the strategy of discipline (3.13) and the strategy of cooperation (3.13).

Later on, the teachers were asked about their reactions to students' inappropriate behaviour. The evaluation scale with 12 different statements about teachers' reaction to students' inappropriate behaviour was a four-level model (never, seldom, sometimes, and often). In most cases, teachers rated the statements defining extreme reactions of

the strategies of care (2.99) and discipline (3.15) at lowest; the majority of teachers find cooperation as the most useful reaction to students' inappropriate behaviour (3.57).

I asked the teachers (in open questions) what should be changed in school in order to prevent and more easily cope with the inappropriate behaviour. 86 teachers (35.5%) did not answer the question, I grouped the answers received (156 or 64.5%) into seven groups:

- *clear rules, consistent adherence to them and immediate reactions to violations (n = 43, 27.6%),*
- *teachers should have more skills and higher reputation (n = 35, 22.4%),*
- *upbringing by parents and education in the family (n = 19, 12.8%),*
- *more cooperation at all levels (n = 16, 10.3%),*
- *training teachers about conflict management and self-reaction (n = 16, 10.3%),*
- *more time for educational issues and fewer pupils in each class (n = 16, 10.3%),*
- *other (n = 11, 7.1%).*

In total, half of the teachers stressed the importance of rules, consistent adherence to them and immediate reaction, and even the importance of tightening up the rules and increasing teachers' skills and gaining higher reputation. In the group of answers calling upon better cooperation at all levels, teachers commonly wrote that parents and heads of schools should support them, which reflects the feeling that teacher's authority lacks support by others. When discussing the cooperation with other experts, the teachers said that the experts should always be available and willing to help, and that they should work better. Regarding the upbringing by parents and education in the family, the teachers mentioned the importance of parents teaching their children how to communicate, and added that parents should teach children to respect the rules and not only emphasise their rights.

The answers revealed some clear demands, which is in fact a sign that teachers have a lot of problems with preventing and addressing inappropriate behaviour. Despite positive standpoints of communication, reaching mutual agreement and creating positive atmosphere, these activities to prevent and address cases of inappropriate behaviour more easily were suggested by few teachers only. If these findings are compared with answers to the previous closed questions, we notice a great discrepancy. Instead of emphasising the strategy of cooperation, more than 65% of the teachers demand changes based on directivity, stricter measures, training parents, established rules, and similar.

The teachers were asked to write down three qualities (first, second, and third place of importance) that they feel are most important for a successful teacher. The question was open-ended. Of 242 teachers, 217 teachers wrote down an answer on the first place, 214 teachers on the second place and 200 on the third place. Some of them wrote several qualities; in such cases we took into consideration the first one or the one being described extensively. The teachers often listed consistency, fairness, justice and professional competence. They placed the qualities such as friendliness, availability,

willingness to listen, communicate and work in a group, which can be directly linked to developing skills of cooperation, at the very end of the list of qualities a successful teacher should have; the qualities of being a role model, responsible and patient, and similar, came at the end as well.

In accordance with certain psychological and pedagogical theories and on the basis of educational paradigms and dominant ethical movements, we developed three strategies used by teachers when working with pupils. Each strategy has positive and negative sides. Teachers who always face conflict situations in the classroom have more chances of success if they are familiar with a range of various approaches to prevent and solve conflicts; in this way only, they can choose an approach that suits the situation and them best.

Considering the answers, it is possible to conclude that the qualities of a successful teacher, chosen by the Slovenian primary school teachers, match the terminology of the ethics of justice, which is becoming more and more popular in the context of contemporary liberal discourse (political, legal, ethical, and economic discourse). Consistency, justice, fairness and professional competence certainly belong to the set of qualities of a successful teacher; however, considering the answers to closed questions, where teachers gave great importance to the skills of cooperation, one could expect they would list the qualities of good communication, reaching common agreements, care, empathy and friendliness more often.

LITERATURA

1. Bergant, M. (1994). Človekove pravice otroka ter vprašanja represivne in permisivne vzgoje šolarjev. Didactica Slovenica, št. 4/5, str. 3–15.
2. Devjak, T. (2003). Vpliv vzgojnih prizadevanj šole na osebna stališča učencev in učiteljev o predmetu etika in družba: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
3. Kozmus, A. (2009). Disciplina in razvoj avtonomne morale: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
4. Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
5. Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. Sodobna pedagogika, let. 58, št. 4, str. 50–69.
6. Peček, M., Lesar, I. (2004). Vzgoja in socializacija med teoretiki in "praktiki". Sodobna pedagogika, 55, posebna izdaja, str. 118–132.
7. Pšunder, M. (2001). Pedagoški in pravni vidiki obravnavanja disciplinskih kršitev v osnovni šoli: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
8. Pšunder, M. (2004). Disciplina v sodobni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dr. Andreja Kozmus (1977), asistentka na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Pilštanj 62, 3261 Lesično, Slovenija; Telefon: (+386) 031 604 509
E-mail: andreja.kozmus@gmail.com

Bisera Jevtić, PhD, Jelena Petrović, PhD

Emotional education as the basis for peer violence prevention

Znanstveni članek

UDK 37.04:343.615

KLJUČNE BESEDE: emocionalna vzgoja, vrstniško nasilje, emocionalne kompetence

POVZETEK – Dobro osmišljena in organizirana emocionalna vzgoja je lahko pomembno sredstvo pri prevenciji nasilja med vrstniki. S prispevkom želimo opozoriti na tiste vidike emocionalne vzgoje, v okviru katerih prihaja do izraza možnost preventivnega delovanja in da se ob tem oblikujejo temelji za ostale preventivne programe. Najpomembnejši je izobraževalni vidik, ki vključuje učenje z emocijami, s čustvenimi reakcijami in pomembno prispeva k razumevanju in nadzoru čustev. Naslednji vidik je povezan s spodbujanjem razvoja emocionalnih kompetenc, ki so pomembne za preprečevanje viktimizacije in za razvoj nagnjenosti k nasilniškem obnašanju. Ta vidik je obrnjen k posamezniku in spodbuja raziskovanje, ki odkrivajo vzorce obnašanja nasilnežev in žrtev, in odkriva kompetence, ki jih je treba razvijati, da bi okrepili čustveno stabilnost otrok. Zadnji vidik, ki bi ga želeli izpostaviti je oblikovanje in razvijanje šole kot emocionalno stabilne sredine, ki podpira in neguje odnose medsebojnega zaupanja in razumevanja. To je najučinkoviteje, kadar vključuje celotno populacijo šole, vključujoč zaposlene.

Scientific paper

UDC 37.04:343.615

KEYWORDS: emotional education, peer violence, emotional competencies

ABSTRACT – The well conceptualised and organised emotional education can be a very important tool in preventing peer violence. The aim of this paper is to emphasise the aspects of emotional education, through which its potential of preventive influence is best realised, and to point out the need of making it a basis for all other preventive programmes. The first of important aspects is educational. It encompasses teaching about emotions and emotional reactions and contributes to better understanding and controlling emotions. The next is encouraging the development of other emotional competencies, which are important to prevent victimisation as well as tendency towards violent behavior. This aspect is concerned with the individual and is justified by the results of researches that show patterns in behavior of victims and abusers, and point out which competencies need to be developed in the process of emotional empowerment of children. Finally, creating school as an emotionally stable surrounding, which nourishes the relations of mutual support, trust and understanding, is emphasised as a very important aspect.

1. Introduction

Emotional education is a very important factor in fighting against the violence in schools, and it can help in many ways to prevent violence, or to deal with its consequences. The cause and effect of violent actions are deeply connected to the emotions and emotional reactions of both the victim and the abuser, as well as to the emotions of passive participants and spectators. That makes emotional education so important when we deal with violence. Of course, as a very complex phenomenon, peer violence asks for an eclectic approach, and for combination of different methods if we want to suppress it. It also involves many subjects including family and school

as the most important among them. Being such a complex phenomenon with highly different causes, sources and manifestations, it can also be considered as a very specific and concretely conditioned, which means that we need an individualised approach and have to adapt the programmes to those specific conditions. It follows that the universal procedures are hard to define, although they are desperately needed. That is where the emotional education can find its place: it can be a universal basis for the specific procedures. It can give the ground and help the prevention and corrective programmes not to start from scratch.

This paper deals with emotional education as one of the powerful tools schools can use in preventing peer violence. Its aim is to emphasise the potentials of emotional education in both spheres of its influence: the whole school population and respective individuals. It attributes to creating school as emotionally stable environment, but also to empowering individual children so as to prevent them to become victims or abusers. In that sense, it can be universally applied and attributed to the quality of life, work and relations inside of the school, as well as outside of it. This paper refers to the data from different researches on school violence in order to define specific areas that need preventive interventions. It turns out that such areas sometimes rise from characteristics of individual children prone to becoming victims or behaving violently, and sometimes show to the whole school climate.

Interest in problems of aggressive behaviour of children is raised due to the escalation of violent acts between children in school and outside of it. Research findings show that peer violence is present in a great number of schools and has a tendency to grow. Although it is not a phenomenon typical for the modern schools, it was marked as an important problem, and was not extensively researched until the eighties and nineties of the 20th century, equally in European and non-European countries. Boulton and Underwood (1992), analysing data from different researches from the mentioned period, came to conclusion that almost 10 percent of the children in Norwegian, Irish and American schools were directly involved in an act of peer violence as an abuser, while 23 percent was directly involved including victims and abusers. Similar results were shown from Olweus's study (1993) that between 15 and 20 percent of children were involved in peer violence as victims or abusers.

Research data from the beginning of the 21st century significantly vary, depending of the country, methodology used, and the orientation of the researcher towards specific forms of violence or the population of students affected. Nevertheless, the percentage of the children that were in touch with some kind of peer violence was between 9 and 54 percent (Dake, et al., 2003; Nansel et al., 2004; Popadić & Plut, 2007). Extensive study, led by Popadić and Plut (2007) in Serbia, encompassing 26,628 pupils from 3rd to 8th grade, and relying on the students' statements, showed that during three months, as much as 65 percent of the students were exposed to some kind of violence, while 21 percent of them were victims of the repeated violence. These data show that the schools have been severely infected by violence and that the accidents of violence are not isolated cases. It further implies the need of involving the whole population

of children in prevention programmes and not only the risk groups, especially if we take in consideration that violence can also make permanent mark in children who are not directly involved but are in the position of the witness of violence. In favour of making emotional education a broad ground for preventing violence, testifies the fact that the most successful programmes are those which encompass broadest population, start as early as from the preschool age and which permeate the whole educational process in school and help building positive school climate (Gašić-Pavišić, 2004). The same parameters can apply to well conceptualised emotional education.

2. Social and emotional learning programmes as the form of violence prevention in schools

There are many programmes that promote social and emotional learning in schools. They developed on the ground of research results showing that developing socio-emotional competencies in children, and doing it systematically in schools, is very important. The programmes are usually adapted to different educational levels or approaches, and we know them as Social and Emotional Learning Programmes (SEL Programmes). They often include many heterogeneous approaches: social skills building, cognitive-behavioural approaches, self-regulation, building skills of conflict solving, etc. All of them are basically forms of emotional education. SEL Programmes are usually one year long programmes of building social and emotional competencies and they usually focus on specific themes or problems. They can be independent programmes or integrated in the ongoing curriculum. (Gašić-Pavišić, 2004; Goetz et al., 2005). Their aims are building meaningful peer relations, helping students adapt to school and cooperate with each other, creating atmosphere of acceptance and friendship among parents, students and teachers, and so on. Poor emotional regulation in children is often connected with aggressive behaviour, low frustration tolerance, low levels of prosocial behaviour and cooperation. So, the children are encouraged to practice efficient cognitive and socio-emotional strategies, such as solving interpersonal problems, self-control, staying out of trouble, and managing emotions with the special emphasis on the last one. The best known SEL Programmes which directly aim at strengthening social and emotional competencies are: Reach Out to Schools programme, *PATHS* (Promoting Alternative Thinking Strategies programme), and Linda Lantieri's Resolving Conflicts Creatively Program (Salovey & Sluyter, 1997, p. 21).

At the elementary and middle school level, SEL Programmes aim at helping children learn how to express their feelings in the right way, help them accept, understand and express their emotions through language and movement, help them understand their mistakes and learn from them and make them emotionally independent. It further leads towards building healthy relations between genders, cooperation and involvement of families and, finally to realizing that emotions can be managed, and,

for example, that anger does not have to involve violence. (Bisquerra & Núria, 2012). Emotional education in these programmes is mainly based on experiential and participative models of learning. Teachers take into consideration the experience of children and their relationships with environment, encourage them to express and explain their emotions, and to consciously recognise their own emotions as well as those of others. Teachers also understand and respect children's emotions and help them channel and nourish them. This is especially important if we recall the findings of the researches pointing out the characteristics of children inclining towards becoming a victim or an abuser. These findings are very predictive and put social and emotional competency in the first line. They can help us not only to predict the potential problems, but also to prevent them with timely educational interventions.

3. Emotional education as the form of peer violence prevention

Most of the SEL Programmes name developing social and emotional competencies and targeted action as their basic goal. Their success supports the belief in the potentials of emotional education in preventing peer violence, and simultaneously raises the question why we do not make it available to all children and all schools? Why do we not make it a necessary element of every contemporary school, and build further all the prevention programmes on it? It provides the children with necessary life skills that lead to a happier life. It helps them develop the ability of introspection and understanding, communication skills as well as skills of overcoming conflicts, managing hard life circumstances and decision making. It develops self-awareness and self-confidence. Violence prevention is only one of its potential benefits. In this paper, we focus on three realms in which it can be realised:

- *education (learning) – it means enabling the students master the knowledge needed for building resilience to violence,*
- *development support – giving impetus to the development of emotional competencies that protect children from becoming a victim or an abuser, and*
- *making school climate emotionally benevolent and marked with cooperation and understanding.*

Educational function of the school must not be underestimated when fighting against school violence, because it can be a great ally in emotional empowerment. Appropriate education about violence and its consequences, as well as learning emotional reactions, conflict solving and relationships building could positively influence on diminishing the rate of violent acts. Many authors support this approach because they believe that planned and organised educational activity is more efficient than any spontaneous work. Continuous and long term work is necessary for firm and stable results, but some authors (Bisquerra & Núria, 2012) proved that even after only 10 one-hour sessions, first result could be seen.

When the children get to know the real nature of the problem and the seriousness of the consequences, there are better chances that they will recognise and report violence, and there are better chances that they will feel responsibility to do so. Also, it is very important that the children learn that violence is not something that can be tolerated. This is especially important for many forms of passive and concealed violence, and for emotional and electronic violence which are usually not recognised as violence by young children. Popadić and Plut (2007) quoted findings of some researches that showed a very high level of tolerance towards some forms of violence, even among the adult population. This was obvious in the examples of verbal violence which was considered harmless or was completely minimalised. Such an attitude minimalises the opportunities of gaining help. It is of essential importance to teach children which actions can be considered as violence, who can help them and how. Abusers often bring their victims to state of hopelessness and helplessness and consequently gain control over them. If the victim is already acquainted with the tools and methods of protection, he or she will easier and readier reach for them and protect themselves easier and hopefully without consequences. This needs to be emphasised because some researches (Knjaz et al., 2008) showed that the big percent of victimised children never report that to the grownups because they believe that they are not interested or are not able to help them.

The other aspect of educational, function relates to learning about emotions. It is important to teach children to recognise their own emotions and the other people's emotions, to spot the differences between them, and use that information to direct their own thinking and doing. The skills of understanding and expressing emotions are the basis of meaningful communication, behaviour regulation, and developing and nourishing stable social connections and relationships. If we acquaint children with emotions and teach them how to communicate them, we lead them towards emotional competency. This requires a significant level of self-awareness because it is possible for children to understand the emotions of others only after they understood their own. At the same time, while we make them sensitive to emotions of others, we improve their social skills, empathy and ability to tune up with other people in feelings and doings. The complexity of human relationships and the complexity of emotional life that follows them, makes the skills of building and continually retaining good relationships with other people, very important part of social and emotional education. Emotional intelligence is also its significant feature (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, str. 401; Richburg & Fletcher, 2002, p. 32).

Learning about emotions and development of all mentioned skills and abilities, depends in a great part on emotional intelligence. The term *emotional intelligence* was, for the first time, used by Mayer and Salovey (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) and was understood as the ability of processing emotional information. It represents the sum of cognitive abilities, or to be more accurate, the combination of cognitive skills that help us understand emotionally relevant information. Intelligent thinking about emotions is also connected with empathy, i.e. with the ability of putting oneself in someone else's shoes. Emotional intelligence encompasses the whole string of

abilities which are interrelated to each other and enable the individuals to understand and manage their own and other people's emotions. High emotional intelligence leads to better social relations and the low one can bring to interpersonal conflicts and maladapted behaviours and, possibly to aggressive incidents. Identification, understanding, and managing emotions should result in diminishing problem behaviours and better levels of adaptability (Mayer et al., 2004). Some researchers (Brackett, Mayer & Warner, 2004; Hajncl, Takšić & Kuprešak, 2008) showed that the psychological construct of emotional intelligence can be included in the psychology of violence because it studies and explains the abilities that control violent behaviour. Additionally, it is inversely proportional to the frequency of the violence occurrence, meaning that persons with lower emotional intelligence involve in violent and self-destructive acts as smoking and drug abuse more easily. Low emotional intelligence means lower ability of recognizing emotions and their use in decision making, so it can significantly influence the quality of life and satisfaction with life (Mayer et al., 2004).

Emotional intelligence and the high level of social awareness do not guarantee successful managing of social roles; it just bears potential for it. In order to become competent, one has to learn and practice the skills needed. Education uses emotional intelligence as the potential, the fertile ground for developing emotional and social competencies. *Emotional competency* is defined as the ability to handle the whole system of knowledge, skills, abilities and attitudes, which are necessary to build awareness and understanding, and to properly handle and manage emotional and affective phenomena (Bisquerra, Núria, 2012). Emotional competencies, though often directed towards contacts with the surrounding, attribute to better learning and personal success. People with high levels of emotional competency attribute to social as well as personal wellbeing (Bisquerra & Núria, 2012). Knowledge which is followed by ability to adequately react in a given situation is the true picture of competency. It represents the main goal of emotional education, and the necessity in preventive programmes in the realm of peer violence. Many of the programmes, such as Peer Mediation, rely on the children with highly developed socio-emotional competencies, in helping their endangered peers. By endangered children, here we understand both, victims and the abusers since both are socially maladapted.

Violent children and their peer victims are often both maladapted, which can put them in two similar, but still different positions. They can be neglected or rejected by their peers. In spite of the fact that the root of the problem is in the inability to show appropriate behaviour inside the social circle they found themselves in, these children show very different patterns of conduct: neglected children are socially shy, isolated from their peers and almost never aggressive, while rejected children often show inclinations towards violent behaviour. There is a qualitative difference in their behavioural correlates. The children marked as rejected try to impose themselves to the group by gaining dominance instead of achieving cooperation, and in that cases peer violence can be looked upon as a strategy in finding its place inside the group. These children, in most cases, repeat the same patterns even when they change the surroundings, because they learned that way of conduct and it is hard for them to find

another one by themselves. Rejected children are in danger to become abusers and keep that status throughout the school. On the other hand, neglected children often manage to change their sociometric status for better in a new surrounding (Coie & Dodge, 1983).

At the same time, rejection can lead towards the other pole of peer violence, and the rejected children can become easy victims. Losing the support from the group, and the sense of belonging can make them feel exposed and unprotected. Aggressive children can easily use the opportunity to legalise their status as the justified target. The fact that both victimised and aggressive children are rejected by their peers, can put them in interaction just because they are not allowed to enter well adapted groups. The problem of peer rejection is very important because it opens the question of many other forms of risk behaviours including destructive and self-destructive, however, it can be dealt with on the level of prevention.

Emotional education can at some degree reduce the problem of peer rejection by developing some personal strengths that, among others, include positive self-perception, awareness of one's own capacities and limits, openness for new perspectives, growth, advancement and self-control. It should diminish the feeling of insecurity and the need for withdrawal, and at the same time the need to dominate and prove oneself, which all have the root in the negative picture of oneself. It can raise the threshold of tolerance, teach them accept criticism and how to learn out of one's own mistakes. The child who knows that he or she can fix the grade and realises that some more effort should be invested in learning in order to get good results, will not develop contempt towards the subject, or other feelings that lead into violent and aggressive behaviour towardsthe teacher, or the schoolmates. The step that children make towards understanding and controlling their own emotions is the step the school makes towards reducing violent behaviour.

Emotional education empowers children who are at risk to be victimised. Self-reliance, self-control and positive picture of one's own capacities, reduce the possibility to be victimised and increase the capacity for self-defence (in the sense of assertive behaviour). The authors (Dake et al., 2003; Olweus, 1993), who analysed the characteristics of the victims, pointed out self-reliance and anxiety as the two most important psychological characteristics which should be worked upon. Victims usually show many internalised obstacles, they are less mature and lonelier, they have poor communication skills, and are not so good at problem solving in comparison to the children who are not victimised. Victims of abuse are described as anxious, withdrawn, isolated and often physically weaker than their peers. They are characterised with low self-esteem, pessimism, inability to control emotions and the sense of helplessness.

Olweus (1993) further divides the victims into two categories: passive and active victims. Passive victims are careful, sensitive, quiet and generally feel less able. Their usual reaction is crying and withdrawal. They often lack support of other children and do not have a friend or someone who would step forward for them. Passive victims

never try to be aggressive or confront their peers, but they also are not able to find the way to protect themselves or to evade the problem situations. They often lack humour and are not quick thinkers. Passive victims imply with their behaviour that they are not able to protect themselves from violence because they believe that they are not. In some cases, they even think that they are not valuable enough for someone to protect them. Contrary to passive victims, aggressive victims know how to fight back. They are impulsive, prone to strong emotional reactions, but also do not have support of friends. Their reaction is usually a consequence of the violence suffered, but can be also very violent, because they lack control. They lack the self-awareness and suffer from emotional instability, which additionally worsens their position. The need for systematic emotional education is unquestionable with all the categories of children mentioned.

It is very important for the prevention of peer violence to acknowledge that abusers are not born as being ones, but they become abusers due to the combination of inborn characteristics and unfavourable circumstances in which they live and develop. Violent behaviour, although usually connected with the character of a person, is in fact the result of learning and developing habits that define one's behaviour. It is learned and acquired by observing many examples of similar behaviour and due to the lack of consequences when practiced. Abusers are characterised by craving for control and showing power over others, and the lack of empathy and compassion, but their anti-social reactions are often rooted in their uncertainty and inability to understand the meaning of words and actions of others. Situations that are unclear to them they misinterpret as offensive or threatening, and make them overreact. Intolerance towards differences is very often found as typical for them. They treat everyone they consider different from them as inferior or dangerous, and, consequently, do not value or respect them. Analysing typical abusers, Cicvarić and Cicvarić (2009), apart from the already mentioned descriptions, such as the lack of empathy, control impulse and power demonstration, add characteristics such as irritability, impulsiveness, fearlessness, high self-esteem, low threshold of tolerance to frustrations, and inability to cope with failures. Most of these characteristics emphasise the need to educate children in the realm of emotional regulation and social functioning from the early period.

Building positive emotional climate is a very important part of the emotional education because it relies on learning by modelling and learning by participation, and not only on direct instruction. It should practically support everything that children have intentionally learned and practiced. It gives them the opportunity to actively participate and feel the benefits of their behaviour. As a part of violence prevention program, such school climate offers support and safety for the victims. The children who suffered violence show a great amount of mutual sympathy and compassion for others who have similar problems, they often talk to each other about violence and try to find the solution. Also, they show the strong need for others to listen to them, understand, encourage and support them (Derosier, 2004). These children are open to talk about their problems if they can trust the person. The school which builds mutual trust and works on solving problems, is open to active participation of children and

respects their voice, makes a good basis for corrective and preventive actions. It can prevent the unwanted incidents more easily and certainly prevent their repetition.

Behind the mask of the abuser, children very often hide their pain, disappointment, weakness and maladaptation. Many different causes could be found behind these feelings and many difficult life situations can provoke them. The abusers are often neglected in their own families, and sometimes they suffer some kind of violence themselves. The violence which they suffer is sometimes taken for a model, using it as a legitimate way of interaction with others and projecting it on their relations with other children. Although the circumstances outside the school are out of its realm of influence, and it cannot prevent them support the development of violent mentality, the school can adopt a compensating role and become the place where such children would feel safe and protected, teach them how to build stable and meaningful relations, and show them the other, more acceptable model of behaviour. Benevolent social and emotional climate can help these children build emotional and social skills they need, so they can have good communication with their peers. Once they overcome the feeling of helplessness, they will not have to mask it behind false superiority.

4. Conclusion

Analyses of research results and theoretical knowledge show that emotional education can be very efficient and powerful tool in peer violence prevention. Numerous preventive programmes, which proved to be successful, are based on building positive emotional climate and emotional competencies. This paper holds the point that emotional education should not be limited only to these programmes, but expanded to the whole curriculum and the whole student population. In that way it can benefit in a larger scale to violence prevention and additionally give many positive side effects. It supports development of very important emotional competencies, such as empathy and altruism, truthfulness, conscientiousness, tolerance and flexibility which, on one side help the empowerment of the victims, and on the other help creating the atmosphere in which all children respect other people's feelings, show no tolerance for injustice and violence, and search for the creative ways of solving problems and conflicts. Emotional education attributes to the main goal of violence prevention which is not to prevent incidents of violence, but to make the new spirit of the school marked with the feelings of unity, cooperation, mutual support as well as understanding and humane relations. The goal is to make such school in which violence is not an issue. Emotional literacy and strengthening of the competencies that are described here, can help schools achieve emotionally stable and benevolent atmosphere in which targeted programmes will become even more successful and further development easier.

Dr. Bisera Jevtić, dr. Jelena Petrović

Emocionalna vzgoja kot temelj preventive vrstniškega nasilja

Emocionalna vzgoja je pomemben dejavnik boja proti nasilju v šolah in lahko na različne načine pomaga, da se to prepreči ter da se uspešno z njim soočamo, saj so vzroki in posledice nasilja povezane z globokimi čustvi in čustvenimi reakcijami tako žrtev in storilcev, kot tudi drugih oseb, ki so v vlogi opazovalcev ali pasivnih udeležencev. Članek poudarja emocionalno vzgojo kot eno od pomembnih sredstev, katere bi naj šola zagotavljala pri preprečevanju nasilja med vrstniki. Cilj je prikazati možnost delovanja emocionalne vzgoje na celotno populacijo šole, prispevajoč k oblikovanju šole kot čustveno stabilnega okolja, kot tudi možnost preventivnega delovanja na individualne osebe, v smislu krepiti otroke, da ne postanejo potencialne žrtve ali nasilneži. V takšnem smislu bi lahko bila emocionalna vzgoja vsestransko uporabna, saj bi prispevala h kakovosti šolskega dela in odnosov znotraj šole. V članku smo uporabili podatke različnih študij s področja nasilja z namenom izpostaviti tista, kjer je treba preventivno delovanje. Omenjene študije predvsem obravnavajo splošno vzdušje šole in odnose, ki v njej vladajo ter značilnosti otrok, ki so najpogosteje izpostavljeni viktimizaciji, in otrok, ki so najbolj pogosto storilci nasilja v šoli.

Podatki raziskav o pojavnosti vrstniškega nasilja, ki so bile izvedene na začetku 21. stoletja, se precej razlikujejo glede na državo, v kateri so raziskavo izvedli, glede na uporabljeno metodologijo in usmerjenost raziskovalcev na določene vrste nasilja ali populacije. Vendar pa se odstotek otrok, ki so imeli stik z vrstniškim nasiljem giblje v razponu od 9% do 54% (Dake et al., 2003; Nansen et al., 2004; Popadić in Plut, 2007). Obsežna raziskava v Srbiji, ki sta jo izvedla Popadić in Plut (2007), je pokazala, da je kar 65% učencev že doživelo neko obliko nasilja, medtem ko je približno 21% učencev izpostavilo, da so bili žrtve ponavljajočega se nasilja. Navedeni rezultati opozarjajo na potrebo, da preventiva zajame celotno populacijo otrok in se ne omeji zgolj na skupine z visokim tveganjem, zlasti ob upoštevanju dejstva, da ima nasilje posledice tudi za otroke, ki niso neposredno vpleteni, ampak so pogosto le pasivni opazovalci. V podporo emocionalni vzgoji kot osnovi za preprečevanje nasilja je tudi dejstvo, da so najuspešnejši programi preprečevanja nasilja tisti, ki zajemajo vse ljudi na šoli, ki se začnejo izvajati zgodaj – že v predšolskem obdobju, ki vključujejo celotno izobraževalno delo šole in so usmerjeni v ustvarjanje pozitivne klime na šoli (Gašić-Pavišić, 2004).

Programi socialno-emocionalnega učenja kot oblika preprečevanja nasilja v šolah. V praksi obstaja veliko programov, ki so prilagojeni različnim stopnjam izobrazbe in različnim pristopom. Nastali so na podlagi rezultatov raziskav, ki so pokazale, da je razvijanje socialno-emocionalnih kompetenc pri otrocih zelo pomembno, in priporočil, da se morajo razvijati organizirano v šolah. Običajno gre za večletne programe, ki razvijajo socialne in čustvene kompetence otrok, pri čemer se vsak program osredotoča na določeno temo ali problem. Lahko se pojavijo v obliki samostojnih programov, ali pa so integrirani v redni kurikul (Gašić-Pavišić, 2004; Goetz et al., 2005). Med najbolj zna-

nimi programi, ki neposredno krepijo socialne in čustvene kompetence otrok in njihovo razumevanje, so: program "Reach Out to Schools", "PATHS" in program za kreativno reševanje konfliktov "Linda Lantieri's Resolving Conflicts Creatively" (Salovey in Sluyter, 1997, str. 21). Emocionalna vzgoja je v teh programih v veliki meri zasnovana na izkustvenih in participativnih modelih.

Emocionalna vzgoja kot podlaga za preventivo. Večina teh programov torej kot primarni cilj navaja razvoj socialnih in emocionalnih kompetenc in konkretne načine delovanja. Njihova uspešnost tako poudarja možnost emocionalne vzgoje pri preprečevanju vrstniškega nasilja, a hkrati tudi odpira vprašanje, zakaj se je ne integrira kot nepogrešljiv element sodobne šole, da bi lahko različni preventivni programi temeljili na njem. Z vidika preventive nasilja mora emocionalna vzgoja v šoli delovati na tri načine:

- *preko izobraževanja oz. omogočanja učencem, da razvijejo potrebne spretnosti za upiranje nasilju,*
- *spodbujanje razvoja emocionalnih kompetenc, ki bi pomagale, da otroci ne postanejo žrtve ali nasilneži, in*
- *z ustvarjanjem ugodne emocionalne klime, kjer prevladuje sodelovanje in razumevanje.*

Izobraževalna funkcija šole se ne sme podcenjevati, ko gre za boj proti vrstniškemu nasilju, oz. emocionalno vzgojo. Glede na to, da je načrtovana in organizirana vzgojno-izobraževalna dejavnost učinkovitejša od spontanega dela, mnogi avtorji ta način podpirajo. Kontinuirano in dolgoročno delo se razume kot nujno treba za dobre rezultate. Vendar pa nekateri avtorji (Bisquerra in Nuria, 2012) ugotavljajo, da so prvi rezultati vidni že po samo 10 učnih urah z učenci.

Če otroci ne razumejo narave in posledice problema, ali ne prepoznajo nekaterih vrst nasilja, je manj možnosti, da bodo poročali o nasilju in se soočili z njegovimi posledicami. Tudi otroci se morajo naučiti, da je nasilje nedopustno. To je še posebej pomembno za različne oblike pasivnega in prikritega nasilja, kot tudi za čustveno in elektronsko nasilje. Popadić in Plut (2007) sta navedla rezultate nekaterih raziskav, ki kažejo na to, da se viša nivo tolerance do nasilja in izpostavljata dejstvo, da je verbalno nasilje vedno bolj sprejeto kot običajno in nenevarno, ali minimalno, kar vodi do pomanjkanja pomoči žrtvam na tem področju.

Še pomembneje je naučiti otroke, da prepoznajo svoje občutke in čustva ter čustva drugih ljudi, da zaznavajo razlike med njimi in te informacije uporabijo za oblikovanje lastnega mnenja in svoje ravnanje. Učenje čustev in razvijanje omenjenih veščin in sposobnosti se v veliki meri naslanja na čustveno inteligentnost. Različne študije (Brackett, Mayer in Warner, 2004; Hajncl, Takšić in Kuprešak, 2008) kažejo, da se psihološki konstrukt čustvene inteligentnosti lahko uvršča v psihologijo nasilja, ker proučuje in pojasnjuje sposobnosti, ki nadzirajo nasilno vedenje, kot tudi, da je čustvena inteligentnost obratno sorazmerna s frekvenco nasilja, kar pomeni, da se ljudje z nizko čustveno inteligentnostjo lažje spuščajo v nasilno in samodestruktivno vedenje.

Čustvena inteligentnost ne pomeni, avtomatično in uspešno se znajti v družbeni vlogi, ampak zgolj imeti dober potencial za to. Za doseganje ustreznih kompetenc se

moramo naučiti in obvladati potrebne spretnosti. Razvoj emocionalnih kompetenc je najpomembnejša naloga emocionalne vzgoje in pogoj preventivnega delovanja pri vrstniškem nasilju. Številni preventivni programi, kot je npr. Vrstniška mediacija, temeljijo na pomoči otrok z razvitimi socialnimi in emocionalnimi kompetencami tistim, ki so ogroženi. Pod terminom ogroženi otroci razumemo tako žrtve nasilja kot tudi nasilne otroke, saj pogosto eni in drugi pripadajo skupini socialno neprilagojenih otrok.

Emocionalna vzgoja teži k opolnomočenju otrok, ki so potencialne žrtve nasilja. Z razvijanjem nekaterih kompetenc, zlasti samozavesti, samokontrole in pozitivne samopodobe, je mogoče zmanjšati podleganje nasilju in povečati zmogljivost žrtve za obrambo, če do nasilja pride. Na pomembnost delovanja v smislu opolnomočenja žrtev opozarjajo avtorji (Dake et al., 2003; Olweus, 1993), ki so prišli do zaključka, da so najpomembnejše psihološke značilnosti otrok, ki so izpostavljeni viktimizaciji, nizko samospoštovanje in anksioznost.

Podobno je mogoče pristopiti k otrokom, ki so nagnjeni k nasilnemu vedenju. Nasilno vedenje ni osamljen način vedenja, temveč je del splošnih antisocialnih vzorcev obnašanja in nagnjenosti k razvoju vedenjskih motenj. Pomemben dejavnik preventivnega delovanja je dejstvo, da se otroci ne rodijo nasilni, ampak postanejo nagnjeni k nasilju zahvaljujoč kombinaciji dednih dejavnikov in okoliščin, v katerih živijo. Čeprav je pogosto povezano z osebnostnimi lastnostmi, se nasilno vedenje razvije predvsem zaradi globoko ponotranjenih navad, ki so posledica procesa učenja. Večina ugotovljenih značilnosti nasilnežev neposredno kaže ravno na potrebo, da se otroke nauči samokontrole in ustreznega izražanja čustev, kot tudi realne samopodobe ter podobe o lastnih potrebah in zmožnostih.

Vzpostavitev pozitivne emocionalne klime je zelo pomemben dejavnik emocionalne vzgoje, saj zagotavlja možnost modeliranja vedenja učencev in jim nudi možnost, da aktivno sodelujejo in izkusijo pozitivne učinke svojega vedenja. Kot dejavnik pri preprečevanju nasilja je pomembna vzpostavitev pozitivne emocionalne klime tudi zato, ker ponuja podporo in varnost potencialnim žrtvam nasilja. Šola, ki deluje na grajenju medsebojnega zaupanja, skupnega reševanja problemov in je odprta za aktivno sodelovanje otrok, ustvarja možnosti za učinkovito preventivno in korektivno delovanje in lažje preprečevanje morebitnih neželenih učinkov nasilja na rast in razvoj svojih učencev.

Čeprav se življenjskih pogojev, ki prispevajo k razvoju nasilne miselnosti in se nahajajo izven šolskega okolja, ne more nadzorovati, lahko šola poskuša prevzeti kompenzacijsko vlogo in postane kraj, kjer se otrok počuti sprejetega in varnega in ima možnost grajenja stabilnih in smiselnih odnosov. To je še posebej pomembno, saj zaradi slabih socialnih veščin otroci, nagnjeni k nasilnemu vedenju, ne morejo vzpostaviti dobre komunikacije z vrstniki, posledično svoj občutek nemoči poskušajo ublažiti z ustvarjanjem občutka večvrednosti nad drugimi.

Analiza različnih študij in teoretičnih izhodišč je pokazala, da je lahko emocionalna vzgoja zelo učinkovito orodje za preprečevanje vrstniškega nasilja. Številni preventivni programi, ki so se izkazali za uspešne, temeljijo prav na razvoju emocionalnih kompetenc in vzpostavljanju pozitivne emocionalne klime. Zelo pomembne emocionalne

kompetence, kot so empatija in altruizem, resnicoljubnost in zavedanje ter prilagodljivost, osredotočene na odnose z drugimi ljudmi, tudi v šoli lahko pomagajo ne le pri opolnomočenju potencialnih žrtev nasilja, marveč tudi pri vzpostavljanju vzdušja. Tako se spoštujejo tuji občutki, se ne tolerira nepravičnost ter nasilje in iščejo se kreativni načini reševanja sporov. Na podlagi teh kompetenc lahko šola gradi na sodelovanju, vzajemnosti, medsebojni podpori in razumevanju in vzpostavljanju kvalitetnih medosebnih odnosov. V članku se zavzema stališče, da emocionalna vzgoja naj ne bi bila le del preventivnih programov, ampak tudi vključena v okvir rednih kurikulov in na tak način bi lahko postala osnova za razvoj ciljnih preventivnih programov. Z emocionalnim opismenjevanjem in krepitvijo kompetenc, ki otrokom pomagajo graditi stabilne medsebojne odnose ter čustveno zdravo vzdušje na šoli in izven nje, emocionalna vzgoja postaja nepogrešljiv pogoj sodobne šole.

REFERENCES

1. Bisquerra, A.R., Núria, N.P. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. El butlletí inf@ncia,55. De la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència. Generalitat de Catalunya. Retrieved on 13.8.2015 from: http://www20.gencat.cat/docs/dixit/Home/04Recursos/02Publicacions /02 Publicacions%20de%20BSF/04_Familia_infancia_adolescencia/Butlleti_infancia_articles_2012/Links/55_profunditat.pdf.
2. Boulton, M.J., Underwood, K. (1992). Bully victim problems among middle school children. British Journal of Educational Psychology, 62, pp. 73–87.
3. Brackett, M.A., Mayer, J.D., Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. Personality and Individual Differences, 36, pp. 1387–1402.
4. Cicvarić, J., Cicvarić, R. (2009). Nasilje u školama. Užice: Užički centar za prava deteta.
5. Coie, J.D., Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year study. Merrill-Palmer Quarterly, 29, pp. 261–282.
6. Dake, J.A. et al. (2003). The nature and extent of bullying at school. Journal of School Health, 73 (5), pp. 173–80.
7. Derosier, M. (2004). Building Relationships and Combating Bullying: Effectiveness of a School-Based Social Skills Group Intervention. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 33(1), pp. 196–201.
8. Gašić-Pavišić, N. (2004): Mere i programi za prevenciju nasilja u školi. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 36, pp. 168–187.
9. Goetz T., Frenzel A., Perkun, R., Hall, N. (2005). Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement. in: Emotional intelligence: An international Handbook. Ralf Schulze, Richard D. Roberts (Eds.). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers, pp. 233–253.
10. Hajncl, L., Takšić, V., Kuprešak, T. (2008). The role of emotional intelligence in various domains of well-being. 4th European Conference on Positive Psychology, 1-4. July 2008. Rijeka.
11. Knjaz, D. et al. (2008). Razlike između dječaka i djevojčica iz Zagreba i manjih gradova i mjesta u percepciji nasilja između učenika. Banja Luka: Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta.
12. Mayer, J.D. et al. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Finding, and Implications, Psychological Inquiry, 15 (3), pp. 197–215.
13. Mayer, J., Salovey P., Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. in Sternberg R. (editor) Handbook of Intelligence. Cambridge University Press: Cambridge.

14. Nansel, T.R. et al. (2004). Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group. Crossnational consistency in relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 158, pp. 730–736.
15. Olweus, D. (1993). Bullying at school. Malden, MA: Blackwell Publishing.
16. Popadić, D., Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji – oblici i učestalost. Psihologija, 40 (2), pp. 309–328.
17. Richburg M., Fletcher, T. (2002). Emotional Intelligence: Directing a Child's Emotional Education. Child Study Journal, 32(1), pp. 31–37.

Bisera Jevtić, PhD (1968), associate professor of educational theory and social pedagogy at the Faculty of philosophy in Niš, Serbia.
Address: Ćirila i Metodija 2, 18000 Niš, Serbia; Telephone: (+381) 063 150 855
E-mail: bisera.jevtic@filfak.ni.ac.rs

Jelena Petrović, PhD (1976), teaching assistant of contemporary eductional theories and history of Pedagogy at the Faculty of philosophy in Niš, Serbia.
Address: Sestre Baković 1, 18000 Niš, Serbia; Telephone: (+381) 063 407 606
E-mail: jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs

Dr. Marija Klopčič, mag. Helena Virić Gasparić, dr. Karmen Erjavec

Komunikacija profesorjev na kmetijskih fakultetah

Znanstveni članek

UDK 378:631+316.77

KLJUČNE BESEDE: verbalno komuniciranje, neverbalno komuniciranje, neposrednost, študenti, profesorji, kmetijstvo, Slovenija, Hrvaška, Albanija

POVZETEK – Komuniciranje je ključen dejavnik učenja na visokošolski ravni. Neposredno neverbalno in verbalno komuniciranje je pozitivno povezano s študentskim zaznavanjem učinkovitega poučevanja. Ta študija skuša razširiti razumevanje neposrednega verbalnega in neverbalnega komuniciranja profesorjev s proučevanjem percepcije študentov iz Slovenije, Hrvaške in Albanije, ki je bilo v predhodnih študijah zanemarjeno. Cilj študije je ugotoviti podobnosti in razlike v študentskem zaznavanju obsega profesorjev, ki uporabljajo neposredno verbalno in neverbalno komuniciranje. Spletno anketo so izpolnjevali študenti kmetijskih fakultet, vključenih v LifeADA projekt iz Slovenije, Hrvaške in Albanije. Rezultat razkriva subtilne kulturne razlike v deležu profesorjev iz teh istih kmetijskih fakultet v Sloveniji, Hrvaški in Albaniji, ki uporabljajo neposredno verbalno in neverbalno komuniciranje. V primerjavi s slovenskimi in hrvaškimi študenti albanski študenti ocenjujejo, da skoraj vsi njihovi profesorji uporabljajo neposredno neverbalno komuniciranje, manj pa neposredno verbalno komuniciranje.

Scientific paper

UDC 378:631+316.77

KEYWORDS: verbal communication, nonverbal communication, immediacy, students, professors, agriculture, Slovenia, Croatia, Albania

ABSTRACT – Communication is a key factor in students' learning in higher education. Nonverbal and verbal immediacy communication is positively associated with the students' perception of effective teaching. This study attempts to extend the work on perceptions of professors' communication by investigating perceptions among students from Slovenia, Croatia and Albania, which have not yet been studied previously in relation to verbal and nonverbal immediacy communication. The aim is to identify similarities and differences in students' perceptions of how much the agricultural professors from these countries use verbal and nonverbal immediacy communication. An online survey was conducted with students of agriculture faculties participating in the LifeADA project from Slovenia, Croatia, and Albania. The result reveals subtle cultural differences in the share of professors of agriculture in Slovenia, Croatia and Albania, who are perceived to use nonverbal and verbal immediacy behaviours. Compared to Croatian and Slovenian students, Albanian students perceive that almost all of their professors use nonverbal immediacy communication and less verbal immediacy communication.

1. Uvod

Komuniciranje je ključen dejavnik uspešnega študija na visokošolski ravni. Neposredno neverbalno in verbalno komuniciranje je pozitivno povezano tudi s študentskim zaznavanjem učinkovitega poučevanja. Andersen (1979) je osnovni koncept neposrednosti razširil na izobraževanje in poudaril, da neposredno komuniciranje učiteljev vključuje posredovanje sporočil, ki označujejo dosegljivost oseb za komuni-

ciranje, manjšo fizično in psihološko razdaljo ljudmi, povečano afektivno stimulacijo in medosebno toplino (Özmen, 2011). V zadnjih 35 letih so študije o neposrednem komuniciranju pokazale, da učiteljeva neposrednost igra ključno vlogo pri krepitvi afektivnega in kognitivnega učenja ter je zato vredna proučevanja (npr. Andersen, 1979; Gorham, 1988; Christophel, 1990; Frymier, 1994; Witt et al., 2004; Roach et al., 2005; Allen in sod, 2006; Zhang in Oetzel, 2006; Zhang in Zhang, 2006).

Večina obstoječih študij, ki je proučevala odnos med učinkovitim poučevanjem na visokošolski ravni (npr. d'Apollonia in Abrami, 1997; Delaney et al., 2010), je v glavnem zanemarila obravnavati, kako študenti zaznavajo neposredno neverbalno in verbalno komuniciranje svojih profesorjev (npr. Sanders in Wiseman, 1990; Georgakopoulos in Guerrero, 2010). Raziskava o študentskem dojemanju neposrednega verbalnega in neverbalnega komuniciranja profesorjev v Vzhodni in Južni Evropi še ni bila izvedena. Zato skuša ta raziskava zapolniti raziskovalno vrzel na tem področju in s proučevanjem percepcije študentov iz Slovenije, Hrvaške in Albanije prispevati k razumevanju neposrednega verbalnega in neverbalnega komuniciranja profesorjev. Cilj študije je ugotoviti podobnosti in razlike v študentski percepciji deleža profesorjev, ki pri pouku uporabljajo neposredno verbalno in neverbalno komuniciranje.

2. Teoretsko ogrodje

2.1. Visoka in nizka kontekstualna kultura

Antropolog Edward T. Hall (1976) je uvedel koncept visoke in nizke kontekstualne kulture. V nizkokontekstualnih kulturah, med katere spadajo Združene države Amerike, države Severne Evrope, Nemčija in Švica, ljudje pri sporočanju o kontekstu določenega dogodka uporabljajo majhen delež implicitnih informacij (Koeszegi et al., 2004). Da poslušalcu posredujejo natančne in čim bolj popolne informacije, sporočevalci v nizkokontekstualnih kulturah običajno uporabljajo bolj neposredno, konfrontacijsko in eksplicitno komuniciranje (Hofstede, 1980; Würz, 2006). V visokokontekstualnih kulturah, med katere spadajo države Latinske Amerike, Južne in Vzhodne Evrope, je večina informacij vključena že v fizični kontekst dogodka ali ponotranjena v ljudeh. Te implicitne kulture imajo posreden in krožen komunikacijski vzorec (Koeszegi et al., 2004). V visokontekstualnih kulturah je humor zelo kontekstualen, zato ga težko razumejo tisti, ki ne delijo istega kulturnega vzorca, pa četudi so pripadniki druge visokontekstualne kulture.

Nizkokontekstualne kulture običajno poudarjajo logiko in racionalnost, ki temelji na prepričanju, da je mogoče objektivno resnico doseči z linearnim procesom odkrivanja, na drugi strani pa predstavniki visokokontekstualne kulture trdijo, da se resnica manifestira sama brez uporabe racionalnosti skozi nelinearni proces odkrivanja (Chen in Starosta, 1998; Würz, 2006).

V visokokontekstualnih kulturah ljudje več pozornosti namenjajo neverbalnemu kot verbalnemu komuniciranju. Zato je za njihovo medosebno komuniciranje značilna pogosta uporaba neverbalnih znakov (Hall, 1976; Würz, 2006).

Visokokontekstualne kulture so običajno kolektivistične in dajejo prednost skupinskim ciljem pred cilji posameznikov, medtem ko so nizkokontekstualne kulture individualistične ter poudarjajo cilje in dosežke posameznikov (Hofstede, 1980; Würz, 2006).

Druga značilnost je oddaljenost moči. V visokokontekstualnih kulturah je oddaljenost moči velika in temelji na različnih hierarhičnih ravneh, avtokratskem vodstvu, pričakovanju neenakosti in razlikah v moči. Nasprotno pa v nizkokontekstualnih kulturah, kot je skandinavska kultura, vlada majhna oddaljenost moči, za katero je značilna horizontalna organizacijska struktura, posvetovalni in sodelovalni stil vodenja in pričakovanje egalitarizma.

Če povzamemo, obstoječi dokazi kažejo, da v raziskavo vključene države spadajo v visoko kontekstualno kulturo, čeprav lahko predvidevamo, da bodo med njimi nastale razlike, saj je za ljudi iz severnejših držav (Slovenija in Hrvaška) značilen bolj individualističen, racionalen in verbalen pristop kot za ljudi južnejših držav (Albanija) (Magun, 2011; Hlepas, 2013).

2.2. Neverbalna neposrednost

Koncept neverbalne neposrednosti temelji na ideji, da bo učitelj z neposrednim neverbalnim komuniciranjem pri učencih spodbudil pozornost, povezanost, užitek in prevladujoč položaj (Velez in Cano, 2012). Andersen (1979) je ugotovil, da najbolj opazno učiteljevo neposredno neverbalno komuniciranje navadno vključuje nasmeh, glasovno raznolikost in izraznost, očesni stik, kretnje in sproščen položaj telesa. Učitelji, ki uporabljajo neposredno neverbalno komuniciranje, so običajno zelo pozitivno sprejeti pri učencih in delujejo kompetentno. Tudi pričakovanja učencev in odnos do učitelja, predmeta in njegove vsebine je pozitivno povezana z neverbalno neposrednostjo (Pogue in AhYun, 2006). Številne raziskave so pokazale, da je neverbalna neposrednost pozitivno povezana z učinkovitostjo poučevanja, motivacijo študentov ter afektivno in kognitivno dimenzijo učnega uspeha (Christophel, 1990; Rodriguez et al., 1996; Zhang in Oetzel, 2006; Özmen, 2011). Še zlasti je uporaba raznolikega glasu, očesnega stika in nasmeha povezana z višjimi ocenami učencev (Zhang in Zhang, 2006).

Richmond in McCroskey (2004) sta opredelila naslednje prvine učiteljevega neposrednega neverbalnega komuniciranja:

- fizična: "Učitelj se premika k študentom, ko se pogovarja z njimi.";
- bližina: "Učitelj stoji bliže študentu, ko se pogovarja z njim.";
- usmerjenost telesa: "Učitelji se nagne naprej, ko govori s študenti.";
- dotik: "Učitelj se dotakne drugih po rami ali roki, ko govori z njimi.", "Učitelj treplja drugega po ramenu, ko se pogovarja z njim.";

- očesni stik: "Učitelj ohranja očesni stik s skupino študentov kot celoto, ko se pogovarja z njimi.", "Učitelj ohranja očesni stik s posameznimi študenti, ko se pogovarja z njimi.", "Učitelj gleda študente, ko se pogovarja z njimi.";
- nasmeh: "Učitelj je animiran, ko se pogovarja s študenti.", "Učitelj se nasmehne, ko se pogovarja s študenti.";
- premiki telesa in kretnje: "Učitelj kima z glavo, ko govori s študenti.", "Učitelj uporablja dlani in roke za gestikulacijo, ko se pogovarja s študenti.", "Učitelj se mirno premika po razredu.";
- drža telesa: "Drža telesa učitelja je sproščena, ko govori s študenti.".

Ker obstaja vrzel v raziskovanju medkulturnih razlik glede na delež profesorjev, ki uporabljajo neposredno neverbalno komuniciranje, zaznano s strani študentov kmetijskih fakultet iz Slovenije, Hrvaške in Albanije, si zastavljamo naslednjo raziskovalno vprašanje in hipotezo:

- R1: Ali obstajajo medkulturne razlike v deležu profesorjev, ki neposredno neverbalno komunicirajo, zaznane s strani njihovih študentov iz Slovenije, Hrvaške in Albanije?
- H1: Obstajajo medkulturne razlike v deležu profesorjev, ki neposredno neverbalno komunicirajo, zaznane s strani vključenih študentov: albanski študenti ocenjujejo, da večina njihovih profesorjev uporablja neposredno neverbalno komuniciranje, hrvaški in slovenski študenti ocenjujejo, da kar nekaj njihovih profesorjev uporablja neposredno neverbalno obnašanje.

2.3. Verbalna neposrednost

Verbalna neposrednost se v nasprotju z neverbalno neposrednostjo nanaša na verbalne izraze, ki jih uporabljajo učitelji (Mehrabian, 1971; Velez in Cano, 2012). Po Gornhamu (1988, str. 1) temelji neposredno verbalno komuniciranje na verbalnih sporočilih, ki vključujejo družbeno pozitivna sporočila in spreminjajo obnašanje študentov. Gornham (1988) dodaja, da so učitelji, ki artikulirajo pozitivna sporočila o študentskih izdelkih, razumljeni bolj neposredni kot tisti, ki artikulirajo negativna sporočila. Senders in Wiseman (1990) sta ugotovila, da so naslednje oblike neposrednega verbalnega komuniciranja ne glede na etnično pripadnost skupin pozitivno povezane s kognitivnim učenjem: spodbujanje študentov h govorjenju, uporaba humorja, pogovor s študenti izven razreda, spodbujanje študentov k oblikovanju drugačnih pogledov in pohvala študentskega dela. Neposredno verbalno komuniciranje, kot je spodbujanje študentov h govorjenju, spodbujanje k oblikovanju drugačnih pogledov in predstavljanje lastnih primerov, je pozitivno povezana z motivacijo študentov za študij (Christophel, 1990).

Študije so pokazale, da učenci pozitivno ocenjujejo učitelje, ki so dosegljivi tudi izven razreda (Lamport, 1993), kar je povezano tudi z boljšim učenjem (Pascarella in Terenzini, 1991) in učnim uspehom (Pascarella, 1980; Terenzini et al., 1996).

Gorham (1988) je opredelil naslednje prvine učiteljevega neposrednega verbalnega komuniciranja:

- osebni primeri: "Učitelj uporablja osebne primere.";
- humor: "Učitelj uporablja v razredu humor.";
- sodelovanje v pogovorih s študenti pred razredom, po njem ali zunaj njega: "Učitelj vodi razpravo, ki temelji na študentskih predlogih, četudi ti niso del učnega načrta.", "Učitelj se pogovarja s posameznimi študenti pred poukom ali po njem.";
- spodbujanje učencev k pogovoru: "Učitelj zastavlja vprašanja ali spodbuja študente, da govorijo.", "Učitelj vpraša študente, kaj si mislijo o nalogi v zvezi z datumom oddaje ali teme.";
- razred označi kot "mi" ali "naš": "Učitelj razred označi kot 'naš razred' ali 'mi'.";
- povratna informacija: "Učitelj posreduje povratne informacije na individualno delo študentov s komentarji.";
- učiteljevo razkritje: "Učitelj govori o osebnih izkušnjah.",
- naslavljanje študentov po imenu: "Učitelj naslavlja študente po imenu.",
- pohvala študentskega dela: "Učitelj hvali študentsko delo, dejavnosti ali komentarje.",
- učitelj dovoli študentom, da ga kličejo po imenu: "Učitelj dovoli, da ga študenti kličejo po imenu.";
- študentom je na voljo tudi izven razreda za dodatna vprašanja: "Učitelj povabi študente, da mu lahko pišejo na e-mail ali se srečajo z njimi izven razreda, če imajo kakšna dodatna vprašanja.";
- spodbuja različna stališča: "Učitelj postavlja vprašanja, ki omogočajo različna stališča ali mnenja.".

Ker obstaja vrzel v raziskovanju medkulturnih razlik glede na delež profesorjev, ki uporabljajo neposredno neverbalno komuniciranje, zaznano s strani študentov kmetijskih fakultet iz Slovenije, Hrvaške in Albanije, si zastavljamo naslednjo raziskovalno vprašanje in hipotezo:

- R2: Ali obstajajo medkulturne razlike v deležu profesorjev, ki neposredno verbalno komunicirajo, zaznane s strani njihovih študentov iz Slovenije, Hrvaške in Albanije?
- H2: Obstajajo medkulturne razlike v deležu profesorjev, ki neposredno verbalno komunicirajo, zaznane s strani vključenih študentov: slovenski in hrvaški študenti ocenjujejo, da večina njihovih profesorjev uporablja neposredno verbalno komuniciranje, albanski študenti ocenjujejo, da kar nekaj njihovih profesorjev uporablja neposredno verbalno obnašanje.

3. Metoda

3.1. Udeleženci

Študenti kmetijstva (n = 314) iz Slovenije (n = 173, moški = 59, ženske = 114; povprečje let = 22,4); Hrvaške (n = 75, moški = 31, ženske = 44; povprečje let = 21,9) in Albanije (n = 66, moški = 45, ženske = 21; povprečje let = 21,8) so izpolnjevali spletno anketo. Študenti kmetijstva iz Biotehniške fakultete Univerze v Ljubljani (Slovenija), Fakultete za kmetijstvo Univerze v Zagrebu (Hrvaška), Kmetijske fakultete Josipa Juraja Strossmayerja Univerze v Osijeku (Hrvaška), Fakultete za kmetijstvo in okolje Kmetijske univerze Tirana (Albanija) in Kmetijske fakultete Fan S. Noli Univerze Korce (Albanija) so bili po elektronski pošti povabljeni, da izpolnijo spletno anketo ob koncu študijskega leta 2015.

3.2. Inštrument

Vprašalnik o neposrednem verbalnem komuniciranju temelji na Gorhamovem (1988) vprašalniku in vključuje 12 trditev, ki se osredotočajo na uporabo osebnih primerov ("Na predavanjih uporablja osebne primere ali govori o svojih izvenšolskih izkušnjah."), spodbujanje študentov k pogovoru ("Postavlja vprašanja ali spodbuja študente k sproščenemu pogovoru."), pogovor o temah, ki jih zastavljajo študenti ("Pogovarja se o temah, ki jih študenti odpirajo, tudi če niso del študijskega programa."), uporabo humorja ("V razredu uporablja humor."), naslavljanje študente po imenih ("Študente kliče po imenih in/ali priimkih."), spodbujanje pogovora s študenti pred predavanji in po njih ("S študenti se pogovarja pred predavanji ali po njih."), naslavljanje razred z "mi" ali "naš" ("O razredu govori kot o 'našem' razredu ali 'skupaj' delamo."), zagotavljanje povratne informacije ("Posreduje mi informacije o mojem študijskem delu."), spraševanje študentov o študijskih obveznosti ("Zanima ga/jo, kakšno mnenje imajo študenti o študijskih obveznostih (čas oddaje ali vsebina naloge)."), dostopnost izven razreda ("Študentom pove, da lahko z njo/njim komunicirajo prek elektronske pošte ali se z njo/njim dobijo izven pouka, če imajo dodatno vprašanje ali se želijo pogovoriti."), spodbujanje k oblikovanju drugačnih mnenj ("Postavlja vprašanja, ki zahtevajo mnenje ali stališče študentov.") in pohvala študentskega dela ("Hvali naloge, dejavnosti ali mnenje študentov.").

Vprašalnik za neposredno neverbalno komuniciranje temelji na vprašalniku, ki sta ga oblikovala Richmond in McCroskey (2004), in vključuje sedem trditev, ki se osredotočajo na fizično bližino ("Med pogovorom s študenti jim stoji blizu."), očesni stik ("Med pogovorom študente gleda v oči."), navdušenost ("S študenti se pogovarja z navdušenjem."), nasmeh ("Med pogovorom se nasmehne."), gestikulacijo ("Med pogovorom gestikulira."), sproščeno telesno držo ("Med pogovorom je sproščen/-a.") in glasovno raznolikost ("Ne govori monotono.").

Študenti so ocenjevali neverbalno in verbalno neposrednost profesorjev na lestvici: 1 pomeni "vsi" profesorji, 2 "večina", 3 "kar nekaj", 4 "nekateri" in 5 "nihče". Vprašalnik je vključeval tudi osnovne demografske spremenljivke, vključno z državo.

3.3. Analiza podatkov

Za preverjanje hipotez je bila uporabljena analiza variance, krajše ANOVA, ki je uporabna za ugotavljanje, ali obstajajo statistično značilne razlike med povprečnimi vrednostmi treh ali več neodvisnih (nepovezanih) skupin (Miller, 1997). ANOVA ima tri glavne predpostavke:

- odvisna spremenljivka je normalno porazdeljena v vsaki skupini, ki jo primerjamo;
- obstaja homogenost variance, kar pomeni, da so variance populacije v vsaki skupini enake;
- obstaja neodvisnost opazovanj.

Najprej sta bila izračunana indeksa neposrednega neverbalnega in verbalnega komuniciranja. Da bi preverili predpostavko analize variance ANOVA o homogenosti varianc, je bil izveden Levenov test. Variance se med seboj ne razlikujejo statistično značilno, če je Levenov test $p > 0,05$. Da bi ugotovili, ali obstajajo statistično značilne razlike v neposrednem verbalnem in neverbalnem komuniciranju glede na tri skupine držav, iz katerih prihajajo študenti, je bil izveden tudi Bonferronijev test, ki ga običajno uporabljamo za zmanjšanje možnosti lažnih pozitivnih rezultatov, ko so izvedeni različni testi parov na enotnih podatkih (Bland in Altman, 1995). Podatki so bili analizirani s SPSS 22.00 paketom.

4. Rezultati

Študenti iz treh držav so ocenili, kako njihovi profesorji uporabljajo neposredno verbalno in neverbalno komuniciranje. Najprej je bila preverjena homogenost varianc z Levenovim testom, ki je pokazala, da je statistična značilnost neposrednega neverbalnega in verbalnega komuniciranja več kot 0,05, kar pomeni, da so variance v skupinah odvisne spremenljivke enake (glej tabelo 1).

Tabela 1: Test homogenosti varianc

	Levenova statistika	*df1*	*df2*	*Sig.*
Neverbalna neposrednost	1,152	2	311	0,317
Verbalna neposrednost	0,268	2	311	0,764

ANOVA je bila izvedena za primerjavo povprečnih vrednosti dojemanja neposrednega verbalnega in neverbalnega komuniciranja profesorjev pri študentih. Analiza je pokazala, da obstaja statistično značilen vpliv držav, iz katerih prihajajo študenti, na dojemanje neposrednega verbalnega in neverbalnega komuniciranja svojih profesorjev na $p < 0{,}001$ za skupine [$F = (2{,}311) = 34{,}193$, $p = 0{,}000$], [$F = (2{,}311) = 56{,}406$, $p = 0{,}000$].

Da bi ugotovili, ali obstajajo statistično značilne razlike med vsemi skupinami držav, iz katerih prihajajo študenti, je bil izveden post-hoc test. Bonferronijev test (glej tabelo 2) kaže, da je na lestvici 1 = "vsi" do 5 = "nobeden" povprečna vrednost neverbalne neposrednosti za slovenske profesorje ($M = 2{,}95$, $SD = 0{,}94$) statistično značilno višja od verbalne neposrednosti za hrvaške ($M = 2{,}53$, $SD = 0{,}58$) in albanske profesorje ($M = 1{,}97$, $SD = 0{,}68$). Povprečna vrednost za hrvaške profesorje se statistično značilno razlikuje od povprečne vrednosti za albanske profesorje.

Tabela 2: Opisne statistike, primerjava med državami ter dojemanje neposrednega verbalnega in neverbalnega komuniciranja profesorjev.

	Skupina	*N*	*Povprečna vrednost*	*SD*	*Primerjava skupin*	*Sig.*
Neverbalna neposrednost	Hrvaška	75	2,53	0,94	Hrvaška-Slovenija	0,000
	Slovenja	173	2,95	0,58	Hrvaška-Albanija	0,000
	Albanija	66	1,97	0,68	Slovenija-Albanija	0,000
Verbalna neposrednost	Hrvaška	75	2,79	0,41	Hrvaška-Slovenija	0,000
	Slovenija	173	1,97	0,44	Hrvaška-Albanija	0,000
	Albanija	66	3,19	1,03	Slovenija-Hrvaška	0,000

Povprečna ocena verbalne neposrednosti za slovenske profesorje ($M = 1{,}97$, $SD = 0{,}44$) se statistično značilno razlikuje od ocene za hrvaške ($M = 2{,}79$, $SD = 0{,}41$) in albanske profesorje ($M = 3{,}19$, $SD = 1{,}03$). Povprečna ocena za hrvaške profesorje se statistično značilno razlikuje od vrednosti za albanske profesorje. Rezultati so pokazali, da se študentske ocene neposrednega verbalnega komuniciranja profesorjev razlikujejo glede na državo, iz katere prihajajo študenti.

Med anketiranci imajo albanski študenti najbolj pozitivno mnenje o svojih profesorjih glede uporabe neposrednega neverbalnega komuniciranja. Po njihovem mnenju je večina njihovih profesorjev uporabljala prvine neposrednega neverbalnega komuniciranja ($M = 1{,}95$). Primerjalno gledano so slovenski profesorji ($M = 2{,}95$) tisti, ki ne uporabljajo prvine neposrednega neverbalnega komuniciranja tako pogosto.

Po mnenju slovenskih študentov večina njihovih profesorjev uporablja prvine neposrednega verbalnega komuniciranja ($M = 1{,}97$). Nasprotno pa albanski študenti ocenjujejo, da manj njihovih profesorjev uporablja prvine neposrednega verbalnega komuniciranja ($M = 3{,}19$).

5. Razprava

Študija je skušala prispevati k proučevanju študentske percepcije učinkovitega komuniciranja profesorjev z raziskavo percepcije študentov iz treh držav (Slovenija, Hrvaška in Albanija), ki še ni bila izvedena v povezavi z neposrednim verbalnim in neverbalnim komuniciranjem. Rezultati te študije so poglobili obstoječe študije z ugotovitvijo, da obstajajo subtilne kulturne razlike v študentski percepciji števila profesorjev, ki uporabljajo neposredno verbalno in neverbalno komuniciranje.

Rezultati za celotni vzorec so pokazali, da kar nekaj profesorjev uporablja neposredno verbalno in neverbalno komuniciranje. Komuniciranje ocenjevanih profesorjev ni ne slaba ne dobra. To pomeni, da profesorji na področju kmetijstva iz Slovenije, Hrvaške in Albanije ne bi smeli biti zadovoljni s svojim komunikacijskim vzorcem in bi ga morali skušati še izboljšati. Rezultati razkrivajo subtilne kulturne razlike v deležu profesorjev kmetijskih fakultet iz Slovenije, Hrvaške in Albanije, ki uporabljajo neposredno verbalno in neverbalno komuniciranje. V primerjavi s slovenskimi in hrvaškimi študenti so albanski študenti ocenili, da skoraj vsi njihovi profesorji uporabljajo neposredno neverbalno komuniciranje. Albanski študenti so torej najbolj zadovoljni z neverbalnim neposrednim komuniciranjem svojih profesorjev. Sledijo jim hrvaški študenti. To lahko pojasnimo s podatkom, da ljudje v južnoevropskih državah na splošno bolj uporabljajo neverbalno komuniciranje kot v severnejših državah (Hall, 1976; Würz, 2006).

Primerjava študentskega dojemanja neposrednega verbalnega komuniciranja je pokazala obratno sliko. Albanski študenti so najbolj negativno ocenili svoje profesorje, medtem ko so jih slovenski študenti najbolj pozitivno. To lahko pojasnimo s podatkom, da ljudje v severnejših državah raje komunicirajo z uporabo eksplicitnih verbalnih artikulacij kot v južnejših državah (Hall, 1976; Würz, 2006). Tudi oddaljenost moči lahko pomaga pri razlagi te ugotovitve. Med tremi vključenimi državami ima Albanija največjo oddaljenost moči (The Hofstede Centre, 2015). Ljudje iz severnejših evropskih držav imajo bolj egalitaren pogled in so bolj odprti v razpravi v razredu kot ljudje iz južnejših držav (Georgakopoulos in Guerrero, 2010).

Raziskava je pokazala, da obstajajo majhne razlike v študentskem dojemanju deleža profesorjev na področju kmetijstva v treh analiziranih državah (Slovenija, Hrvaška in Albanija), ki jih obstoječa literatura uvršča med visokokontekstualne kulture. Zato je treba v prihodnje proučevati tudi razlike med temi državami in razlike med neposrednim verbalnim in neverbalnim komuniciranjem. Študija ima tudi določene omejitve. Prvič, temelji na dojemanju in ne na dejanskem vedenju. Ker se sodelujoči študenti lahko ne spomnijo natančnega števila svojih profesorjev, ki uporabljajo določeno komunikacijsko vedenje, bi bilo dobro, da bi prihodnje študije uporabile dodatne metode. Izkazalo se je, da obstajajo subtilne kulturne razlike v dojemanju, koliko profesorjev kmetijstva v Sloveniji, Albaniji in na Hrvaškem uporablja prvine neposrednega neverbalnega in verbalnega komuniciranja. Vendar pa ni odkrila razloge za te razlike. Zato bi morale prihodnje študije natančneje proučiti, zakaj te razlike nastajajo.

Marija Klopčič, PhD, Helena Virić Gasparić, MA, Karmen Erjavec, PhD

Professors' communication at agricultural faculties

Communication in higher education has been and will indeed constitute in the future a topic of interest and of significant contributions (Duta, 2015), since teaching and learning cannot occur without communication (Hurt et al., 1978). A considerable accumulation of evidence points to several types of communication which are associated with the perception of effective teaching (Mehrabian, 1971; Gorham, 1988; Pascarella and Terenzini, 1991; Nussbaum, 1992). Among them, nonverbal and verbal immediacy are the key ones (ibid.). The immediacy concept is based on the assumption that people are drawn toward persons and things they like, evaluate highly, and prefer; they avoid or move away from things they dislike, evaluate negatively, or do not prefer (Mehrabian, 1971). Andersen (1979) extends the immediacy concept to education and emphasises that immediacy teachers communicate messages of approach and liking by signalling availability for communication, decreasing physical and psychological distance to students, increasing sensory stimulation, and conveying interpersonal warmth (Özmen, 2011).

While research has predominately been conducted on the question related to effective teaching in post-secondary institutions (e.g. d'Apollonia and Abrami, 1997; Delaney et al., 2010), cross-cultural studies that investigate how students percept professors' nonverbal and verbal immediacy communication are rare (e.g. Sanders and Wiseman, 1990; Georgakopoulos and Guerrero, 2010). No research has been conducted to establish the students' perception of professors' nonverbal and verbal immediacy communication in Eastern and Southern Europe. Therefore, this research attempts to contribute to the understanding of the quality of professors' nonverbal and verbal immediacy and identify similarities and differences in the students' perceptions of how many agricultural professors from Slovenia, Croatia and Albania use verbal and nonverbal communication. An online survey was conducted among students of agriculture from Slovenia, Croatia, and Albania.

The anthropologist Edward T. Hall (1976) introduced the concept of high- and low-context culture. In low-context cultures, like the United States, Northern European countries, Germany or Switzerland, there are only a small amount of shared and implicit information carried in the context of an event (Koeszegi et al., 2004). In these countries, the communicator usually uses a more direct, confrontational, and explicit communication to ensure that the listener receives the message exactly as it was sent as in high-context cultures (Hofstede, 1980; Würz, 2006). To the contrary, in high-context cultures, like in Latin-America or Southern and Eastern Europe, most information is either contained in the physical context of an event or internalised in the persons. These implicit cultures prefer indirect and circular communication patterns (Koeszegi et al., 2004).

The available evidence suggests that professors from the three countries included in the survey belong to high-context culture, although we could assume that professors from the more northern countries (Slovenia and Croatia) will be characterised by a

more individualistic, rational and direct verbal approach than professors from the more southern country (Albania) (Magun, 2011; Hlepas, 2013).

The concept of nonverbal immediacy is based on the idea that the teacher's nonverbal immediacy behaviours will promote feelings of arousal, liking, pleasure, and dominance (Velez and Cano, 2012). Andersen (1979) found out that the most noticeable teacher nonverbal immediacy behaviours usually include smiling, vocal variety and expressiveness, eye contact, gestures, touching, and relaxed body position. Teachers who use nonverbal immediacy are usually perceived as particularly likable and competent (Gorham and Christophel, 1990; Guerrero and Miller, 1998). Also students' expectations and attitudes toward the teacher, the course, and its content are positively related to the nonverbal immediacy level of the teacher (Pogue and AhYun, 2006). Numerous studies also demonstrated that nonverbal immediacy is positively related to teaching effectiveness, student state motivation, and affective or cognitive learning outcomes (Christophel, 1990; Rodriguez et al., 1996; Zhang and Oetzel, 2006; Özmen, 2011).

Since there is a lack of studies on cross-cultural differences in the share of professors' use of nonverbal immediacy communication perceived by students from Eastern and Southern Europe, the following research question and hypothesis are advanced:

- *R1: Are there cross-cultural differences in the share of professors' use of nonverbal immediacy communication perceived by students from Slovenia, Croatia, and Albania?*
- *H1: There are cross-cultural differences in the share of professors' use of nonverbal immediacy communication perceived by participating students, such that Albanian students perceive that the majority of their professors use nonverbal immediacy while Slovenian and Croatian students perceive that the majority of their professors do not use nonverbal immediacy as commonly.*

Verbal immediacy, contrary to nonverbal immediacy, refers to the verbal expressions used by teachers to develop a degree of like or dislike towards the teacher within students (Mehrabian, 1971; Velez and Cano, 2012). According to Gorham (1988, p. 41), verbal immediacy behaviours are verbal messages that convey the use of pro-social as opposed to antisocial messages to alter students' behaviour. He added (ibid.) that teachers who verbalise the positive results of on-tasks behaviour are perceived as more immediate than those who verbalise the negative consequences of failing to comply; a particular set of power messages is likely to be related to increased learning.

Since there is a lack of studies on cross-country differences in the amount of professors' use of verbal communication perceived by students from Eastern and Southern Europe, the following research question and hypothesis are advanced:

- *R2: Are there cross-cultural differences in the share of professors' use of verbal communication perceived by students from Slovenia, Croatia, and Albania?*
- *H2: There are cross-cultural differences in the share of professors' use of verbal communication perceived by participating students, such that Slovenian and Croatian students perceive that the majority of their professors use verbal expressiveness, while Albanian students perceive that the majority of their professors do not use such as commonly.*

The participants were students (n = 314) enrolled in agricultural programmes at five universities in the following countries: Slovenia (n = 173; 59 men, 114 women; average age = 22.4); Croatia (n = 75; 31 men, 44 women; average age = 21.9 years); Albania (n = 66; 45 men, 21 women; average age = 21.8). Students of agriculture and animal science from the Biotechnical Faculty of the University of Ljubljana (Slovenia), the Faculty of Agriculture of the University of Zagreb (Croatia), the Agricultural Faculty of Osijek (Croatia), the Faculty of Agriculture and Environment of the Agricultural University of Tirana (Albania), and the Agriculture Faculty of University of Korce (Albania) were invited by email to complete the online survey at the end of the academic year in the summer of 2015. They were provided with an internet link and asked to complete the survey in terms of their perception of professors' verbal and nonverbal immediacy communication.

The measurement of verbal immediacy is based on Gorham's (1988) verbal immediacy behaviours and the measurement of nonverbal immediacy is based on Richmond and McCroskey's (2004) nonverbal immediacy.

The one-way ANOVA was conducted to compare the mean scores of perceived immediacy by the students' countries. There was a significant effect of the students' countries on the students' perception of verbal and nonverbal immediacy of their professors at the $p < 0.001$ for the groups [$F = (2.311) = 34.193$; $p = 0.000$], [$F = (2.311) = 56.406$; $p = 0.000$].

The mean score of verbal immediacy for Slovenian professors ($M = 1.97$, $SD = 0.44$) differed significantly from that of Croatian professors ($M = 2.79$, $SD = 0.41$) and Albanian professors ($M = 3.19$, $SD = 1.03$) and the mean score for Croatian professors also differed significantly from that of Albanian professors. These results showed that students' assessment of professors' immediacy differed by the students' countries.

Among the respondents, Albanian students most positively perceived their professors in using nonverbal immediacy communication. According to them, the majority of their professors use nonverbal immediacy ($M = 1.95$). Comparatively, Slovenian professors ($M = 2.95$) are those who do not use nonverbal immediacy as commonly. This could be explained by the fact that people in southern European countries are generally more nonverbally expressive in public that people from the more northern countries (Hall, 1976; Würz, 2006).

According to Slovenian students, the majority of their professors use verbal immediacy ($M = 1.97$). To the contrary, Albanian students assessed that quite a bit of their professors use verbal immediacy ($M = 3.19$). These findings could be explained by the fact that people in the more northern countries may prefer to show immediacy through more explicit verbal articulation than more direct nonverbal expressiveness (Hall, 1976; Würz, 2006). Power distance may also help to explain differences in using verbal and nonverbal immediacy communication by country. Of the three countries included in this study, Albania has the highest power distance scores (Hofstede Centre, 2015). Because people in the northern countries have more egalitarian views, they may expect more open discussion and debate in the college classroom than do people in

more authoritarian countries who would, in contrast, expect their professors to dominate discussions (Georgakopoulos and Guerrero, 2010).

LITERATURA

1. Allen, M., Witt. P.L., Wheeless, L.R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning. Communication Education, 55 (1), str. 21–31.
2. Andersen, J.F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. Communication Yearbook, 3 (4), str. 543–559.
3. Bland, J.M., Altman, D.G. (1995): Multiple significance tests: The Bonferroni method. BMJ, 310, str. 170.
4. Chen, G., Starosta, W. (1998). Foundations of intercultural communication. Boston: Allyn and Bacon.
5. Christophel, D.M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. Communication Education, 39 (3), str. 323–340.
6. d'Apollonia, S., Abrami, P.C. (1997). Navigating students rating of instruction. American Psychologist, 52 (11), str. 1198–1208.
7. Delaney. J., Johnson, A., Johnson. T., Treslan, D. (2010). Students' perceptions of effective teaching in higher education. St. John's, NY: Distance Education and Learning Technologies.
8. Duta, N. (2015). From theory to practice: the barriers to efficient communication in teacher-student relationship. Procedia –Social and Behavioral Science, 187, str. 625–630.
9. Frymier, A.B. (1994). A model of immediacy in the classroom. Communication Quarterly, 42 (2), str. 133–144.
10. Georgakopoulos, A., Guerrero, L.K. (2010). Student Perceptions Of teachers' Nonverbal and Verbal Communication. International Education Studies, 3 (2), str. 3–16.
11. Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. Communication Education, 37 (1), str. 40–53.
12. Gorham, J., Christophel, D. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. Communication Education, 39 (1), str. 46–62.
13. Guerrero, L.K., Miller, T.A. (1998). Associations between nonverbal behaviors and initial impressions of instructor competence and course content in videotaped distance education courses. Communication Education, 47 (1), str. 30–42.
14. Hall, E.T. (1976). Beyond culture. Garden City, NY: Anchor/Doubleday.
15. Hlepas, N. (2013). Cultural Diversity and National Performance. Retrieved on 2.10.2015 from: http://www.ub.edu/searchproject/wp-content/uploads/2013/01/WP-5.6.pdf.
16. Hofstede, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills. CA: Sage.
17. Hofstede Centre (2015). Retrieved on 11.10.2015 from: http://geert-hofstede.com.
18. Hurt, T., Scott, M., McCrosky. J.C. (1978). Communication in the Classroom. Reading: Addison. Wesley.
19. Koeszegi, S., Vetschera. R., Kersten, G. (2004). National Cultural Differences in the Use and Perception of Internet-based NSS. International Negotiation, 9 (1), str. 79–109.
20. Lamport, M.A. (1993). Student-faculty interaction and the effect on college student outcomes. Adolescence, 28 (112), str. 971–990.
21. Magun, C. (2011). Cross-national clusters based on traditional/secular values and survival/self-expression values and their use for studying the between countries. Retrieved on 2.10.2015 from: http://lcsr.hse.ru/data/2012/01/08/1262025417/CPSVM_2011_Magun2.pdf.
22. Mehrabian, A. (1971). Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes. Belmont: Wadsworth.

23. Miller, R.G. (1997). Beyond ANOVA: Basic of Applied Statistics. Boca Raton, Fl: Chapman & Hall.
24. Nussbaum, J.D. (1992). Effective teacher behaviors. Communication Education, 41 (2), 167–180.
25. Özmen, K.S. (2011). Perception of Nonverbal Immediacy and Effective Teaching among Student Teachers. International Online Journal of Education Science, 3 (3), str. 865–881.
26. Pascarella, E.T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. Review of Educational Research, 50 (5), str. 545–595.
27. Pascarella, E.T., and Terenzini, P.Y. (1991). How college affects students: Findings and insights for twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.
28. Pogue, L.L., AhYun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. Communication Education, 55 (4), str. 331–344.
29. Richmond, V.P., McCroskey, J.C. (2004). Nonverbal behaviors in interpersonal relations (5th Ed). Needham Heights. MA: Allyn & Bacon.
30. Rodriguez, J.I., Plax. T.G., Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning. Communication Education, 45 (3), str. 293–305.
31. Sanders, J.A., Wiseman, R.L. (1990). The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy on perceived cognitive, and behavioral learning in the multicultural classroom. Communication Education, 39 (4), str. 341–353.
32. Terenzini, P.T., Pascarella, E.T., Blimling, G.S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development. Journal of College Student Development, 37 (2), str. 149–162.
33. Velez. J.J., Cano, J. (2012). Instructor Verbal and Nonverbal Immediacy and the Relationship with Student Self-efficacy and Task Value Motivation. Journal of Agricultural Education, 53 (2), str. 87–98.
34. Witt, P.L., Wheeless, L.R., Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. Communication Monographs, 71 (2), 184–207.
35. Würz, E. (2006). Intercultural Communication on Web sites. Journal of Computer-Mediated Communication, 11 (2), str. 274–299.
36. Zhang, Q., Oetzel, J.G. (2006). A cross-cultural test of immediacy-learning models in Chinese classrooms. Communication Education, 55 (4), str. 313–330.
37. Zhang, Q., Zhang, J. (2006). Dimensions of teacher immediacy as predictors of student learning: A Chinese perspective. Communications Research Reports, 23 (3), str. 199–207.

Dr. Marija Klopčič (1962), docentka na Biotehnični fakulteti Univerze v Ljubljani.
Naslov: Ljubljanska cesta 4, 4220 Škofja Loka, Slovenija; Telefon: (+386) 041 546 484
E-mail: Marija.Klopcic@bf-uni-lj.si

Mag. Helena Virić Gasparić (1988), administrativna koordinatorica na Agronomski fakulteti Univerze v Zagrebu.
Naslov: Ivana Tišova 2, 10000 Zagreb, Hrvaška; Telefon: (+385) 01 239 40 61
E-mail: lifeada@agr.hr

Dr. Karmen Erjavec (1971), redna profesorica na Fakulteti za poslovne in upravne vede v Novem mestu.
Naslov: Topniška 45, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 07 393 00 25
E-mail: karmen.erjavec1@guest.arnes.si

Irina Ilinichna Nikolaeva

Methods of creating spiritual and moral culture of higher education students

Strokovni članek

UDK 378+133.2+17

KLJUČNE BESEDE: metode, duhovna in moralna kultura, visokošolsko izobraževanje, študenti, multikulturalizem, izobraževalno okolje

POVZETEK – Članek obravnava problem metod in sredstev za ustvarjanje duhovne in moralne kulture študentov v multikulturnem izobraževalnem okolju. Upoštevajoč dejstvo, da se tekom študijskega procesa malo pozornosti namenja vzgoji, ostaja omenjen problem slabo raziskan. Glavne metode in sredstva so bila proučevana s pomočjo analize obstoječe znanstvene literature, ki je pokazala, da je problem odvisen od definiranih dejavnikov in pogojev ter ga lahko razložimo na podlagi dejstva, da so sodobne generacije študentov pod vplivom hitrih in dinamičnih sprememb socialnih dogodkov, kontroverznosti v socialnem razvoju in povečanega števila informacij. Stopnje ustvarjanja duhovne in moralne kulture v multikulturnem izobraževalnem okolju so opredeljene kot: učenje o vedenjskih normah in vrednotah, običajih, miselnosti, različnih kulturnih življenjskih slogih po svetu, kot tudi razvijanje medkulturnih komunikacijskih spretnosti, utrjevanje in preverjanje znanja ter spretnosti, ki se nanašajo na medkulturne komunikacije.

Professional paper

UDC 378+133.2+17

KEYWORDS: methods, spiritual and moral culture, higher education, students, multiculturalism, educational environment

ABSTRACT – The article is dealing with the problem of methods and means of creating spiritual and moral culture of higher education students in a multicultural educational environment. Considering the fact that during the educational process in higher education not much attention is paid to the "upbringing", the problem remains poorly investigated. The main means and methods were identified by analysing the existing scientific literature. It has revealed that the problem depends on the defined factors and conditions, and is explained by the fact that the modern generation of students' lives are influenced by a quick change of social life events, dynamic changes, controversy in social development, including the increased amount of information. Stages of creating spiritual and moral culture in a multicultural education environment are defined as: teaching about the behavioural rules and norms, customs, mentality, different cultural lifestyles around the world, as well as creating intercultural communicative abilities, consolidation and verification of knowledge, and skills concerning intercultural communications.

1. Introduction

An all-round complex task of modern society's transformation requires deeper understanding of its development goals from social and political, social and economic, spiritual, moral, and ethical perspectives. Definite improvement of spiritual level of society is considered to be a required condition of the creation of a balanced personality, a condition of further strengthening of material and spiritual foundations of a modern life and the overcoming of negative effects in the forms of social and

moral values' depreciation. The perception of moral and ethical values turns out to be an internal basis of responsible behaviour motivation. The creation of responsibility, especially during the period of studying, is determined by the increase of each individual's personal responsibility for his/her own contribution in the process of social transformation. It is necessary for all people, and students in particular, to take responsibility for everything that happens in everyday life and educational environment as well as, on the same basis, to introduce new ideas that unite young people, all people, and society in general.

The process of preparation of young people for life in the multicultural world is one of the most important tasks of higher education. To teach young people to live together, help them to turn the existing connection between states and ethnicity into solidarity, are the most important functions of any higher education institution. Taking into consideration the above-mentioned task, higher education should contribute the following changes: on the one hand, a person should understand his/her roots and define his/her place in this world, and, on the other hand, he/she should show respect for other cultures (Krylova, 1990, pp. 50–52).

Nowadays, the problem of creation of spiritual and moral culture of a future expert's personality depends on the defined factors and conditions, and is explained by the fact that the modern generation of students' lives are influenced by a quick change of social life events, dynamic changes, controversy in social development, including the increased amount of information. Young people, their spiritual life, and moral values are predetermined by all global problems of the modern world, including world and environmental problems, national identity preservation and tolerance in the multicultural world. This is why education, focused on creating a student's spiritual and moral culture, has to be regarded as one of the most crucial goals of the modern systems of education in specialized institutions (Rubinstein, 2003).

All in all, a successful accomplishment of the tasks such as creating spiritual and moral culture and responsibility requires an active involvement of higher education institutions workers, who have to create the required ideological positions and valuable focus among the students during the whole educational process.

2. Theoretical background

The problem of spiritual and moral culture of personality and spiritual and moral education is represented in the works of the following philosophers: E. Bondarevskaya (Bondarevskaya, 2001, pp. 17–24) and L. Vygotskiy (Dvornikova, 2003). They discussed psychological and pedagogical ideas about the development of spiritual and moral qualities of a person as a cultural product thoroughly. N. Krylova (Nikolina, 2002) defines the focus of spiritual development of a personality as a significant educational task. She underlines that the education of spiritual and moral values

can help to solve a modern problem of many pedagogical sciences – how to encourage a personality for self-development and self-improvement on the basis of distinguishing good and evil and help to choose valuable guidelines of ethical behaviour.

In the works by K. Abulhanova-Slavska (1991) and S. Rubinstein (Sadohin, 2006), the authors admit that the creation of responsibility as a component of ethical focus of a personality is regarded as a crucial task in the process of education at different institutions.

Therefore, the problems of spiritual and moral development of a personality in modern scientific and pedagogical literature are urgent indeed. The analysis of the current situation proves that during the educational process in higher education not much attention is paid to the "upbringing", the problem of education of spiritual and moral values among students remains poorly investigated. The question of methods and means of creating spiritual and moral culture of students in a multicultural educational environment is one of these problems.

The purpose of the article is to evaluate the methods and means of creating spiritual and moral culture of students in a multicultural educational environment.

3. Discussion

The process of cultural self-determination of a personality determined by mass culture, and spread by the media and communication, is the basis for creating the spiritual and moral culture of a future expert. A modern student is a medium and generator of forms and ideas of mass culture and separate subcultures in particular. Interaction with peers plays an important role in the process of creation and development of spiritual and moral culture. Young people try to be united into their own internal worlds by means of their thoughts, interests, and activities. Friendly relations in particular promote the development of a solid basis for evaluation and implementation of personal understanding of the main components of spiritual and moral culture of a future expert (Botasheva, 2010).

A. Sadohin studied the methods of creation of intercultural tolerance and identified several approved practices of preparation of a personality for intercultural interaction. Among these practices, there are the didactic methods of education (enlightenment, focus, and modelling) and empirical methods (training). Enlightenment is the process of acquisition of knowledge about culture. Focus is the evaluation of the forms of behaviour in situations, which are the most common. Modelling is the method of education that focuses on the knowledge acquisition on the basis of the evaluation of artificial methods (conditional samples, schemes, and processes), which correspond to a situation of intercultural communication. Training, as a method of education, is a problem of diverse exercises that is carried out systematically in order

to create and improve the skills and knowledge in this or that particular sphere of human life (Vygotskiy, 2004, pp. 250–251).

According to our point of view, the level of multicultural proficiency of future experts depends on how possible it is to unite cultural studies (e.g. "Esthetics and History of Culture"), foreign languages, professionally-focused disciplines like "Theory and Practice of Specialized Education in Russia and the World" and "Professional Ethics". A course of Comparative Cultural Ethno-Pedagogy and Ethno-Psychology may play an important role in the creation of an informative database concerning the prevention of intolerant treatment of the students to the cases of other culture's presence in a multicultural society.

It is necessary to organise such events like the week of culture of definite countries, festivals, and competitions within the frames of extracurricular work. The creation of valuable focus of future experts by means of the organisation of educational tourism turns out to be an effective practice as well. Nowadays, it is possible to define several types of educational tourism: sightseeing and educational travels to different cities, natural areas, and countries; educational travels in order to study a foreign language or some other general and specific subjects; study visits to different institutions, organisations, and enterprises; scientific and educational training at institutions, organisations, and enterprises; participation at seminars, conferences, congresses, workshops, which are aimed at getting of new professionally-important information.

According to K. Gagrina, the implementation and realization of the forms of educational activities are possible with the help of different methods of formation of spiritual culture of students: the formation of consciousness, the experience of social behaviour, the organisation of stimulation and motivation of activities and behaviour, control, self-control, and educational self-esteem (Gagarina, 2007, pp. 16).

Students master ethno-cultural traditions and values when they study the relevant disciplines (Native Language, Russian History, and History of Religion). Addition of art and craft disciplines to the curriculum provides students with an opportunity to study the unique art and craft world, including its songs and dances deeper. Specific disciplines, focused on studying Russian culture and traditions, seem to be a thoughtful addition to the educational process.

There is a burning necessity to change the priorities of the educational process. More attention should be paid to the dialogues during the courses, collective and individual tasks, and the combination of problematic methods with evaluation as a result of which spiritual union and activation of spiritual activities of students take place.

Art, as a source of spiritual development of students, has an outstanding definition as it gives space for self-expression and creation of original possibilities. Creating spiritual culture of a personality on the basis of the art's humanistic values is similar to the process of understanding spiritual and moral values and personal installation, consideration of personal strengths and students' creative possibilities, creation of personal landmarks, but not the process of understanding of different art forms.

The presence of a system of educational methods and forms is considered to be an appropriate means of art in the process of development of spiritual and moral culture of students. These methods and forms provide students and teachers with the required portion of motivation by means of concerns, empathy, art knowledge, and the presentation of the activity content in the form of tasks, based on common knowledge, skills, and feelings concerning the mastery of art humanistic values (Pokatiloskaya, 2009, p. 85). Besides, nature and religion may be also considered as the sources of spiritual and moral development of a personality.

On the basis of a theoretical analysis, the usage of the following methods seems to be appropriate during the work with students: the methods of organisation and self-organisation of an educational team, everyday communication, cooperation, initiative, and pedagogical influence (a collective game, collective self-management, collective self-service, common requirements); the methods of everyday systematically targeted communication, friendly and confidential cooperation in usual and force majeure situations (social protection, respect, pedagogic requirement, persuasion, warning, conviction, trust, compassion, decision-making, and problematic situations); the methods of personal initiative: self-management as a self-analysis and self-awareness, sense and mind self-management (self-education), will and self-management (self-stimulation) conduct; the methods of pedagogic and psychological support offered by a teacher to a student in order to improve his/her consciousness and behaviour, stimulation and deceleration of his/her activities, attention to personality in different real-life situations (explanation, creation of a success situation, dream actualization, exercise, encouragement, and punishment) (Vygotskiy, 2004, pp. 5–34).

4. Conclusion

In general, creating spiritual and moral culture of students in a multicultural education environment consists of the following stages: the creation of knowledge about the rules and norms of behaviour, customs, mentality peculiarities, lifestyles of people of different cultures in the whole world; the creation of intercultural communicative abilities; consolidation and verification of knowledge and skills concerning intercultural communications.

The main means and methods of creating spiritual and moral culture of students in a multicultural educational environment were identified on the basis of theoretical analysis. They are as follows: lectures, seminars, meetings with the national minorities' representatives, cross-cultural cooperation, cross-cultural modelling, viewing and evaluation of the movies, reading and discussion of literature, organisation of discussions, a detailed evaluation of problems, the analysis of multicultural communication situation, involvement into the activities of the national communities, practical experience that provide a direct contact with the representatives of other culture, involvement into research activities, observations, reflexive thinking, etc. The process

of preparation for a work with multicultural students has to be properly organised and supported by professional education: first, a form of a separate course should be used, second, the form of various systematic links between humanitarian, social and economic, fundamental, and professionally-focused disciplines, and scientific research-based works of undergraduate students.

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. (1991). Strategija zhizni [Life strategy]. Moscow: Mysl', p. 58.
2. Bondarevskaya, E.V. (2001). Senses and Strategies of Personal-Focused Education. Pedagogy. № 1. pp. 17–24.
3. Botasheva, CH.Y. (2010). The Development of Spiritual and Moral Culture of Students in an Educational Space of a University. diss. cand. Ped. Sciences (UDC 13.00.08). Rostov-na-Donu, p. 219.
4. Dvornikova, E.N. (2003). The Problems of Education of Tolerance Personality by means of Creation a Cultural Identity. Tolerate Consciousness and Creation of Tolerate Relations (Theory and Practice). Moscow: Psychological Social University Publishing; Voronezh: NPO "MODEK" Publishing, pp. 50–52.
5. Gagarina, K.E. (2007). The Creation of Spiritual Culture of Undergraduate Students on the Basis of Traditions of Sakha People. diss. cand. Ped. Sciences: (UDC 13.00.01). Yakutsk, p. 21.
6. Krylova, N.B. (1990). The Creation of Culture of a Future Expert: Handbook. M.: High School, p. 142.
7. Nikolina, V.V. (2002). Spiritual Values and Education of a Personality: A Psychological and Pedagogical Aspect. In: L.E. Shaposhnikova (Ed.) Religion and Culture. XI Christmas religious philosophical readings. Nizhny Novgorod: NGC, p. 485.
8. Pokatiloskaya, E.N. (2009). The Creation of Cultural Values among Young People at Institutions [Electronic Source]. Retrieved on 10.10.2014 from: http://sibac.info/index.php/2009-07-01.
9. Rubinstein, S.L. (2003). The Principles of General Psychology. Saint-Petersburg: Liter, p. 713.
10. Sadohin, A.P. (2006). Intercultural Communication: Handbook. M.: Alfa-M, INFRA-M, p. 288.
11. Shemshurina A.I. (2005). Moral Education of School Students (Methodics). Ethical Education. pp. 5–34.
12. Vygotskiy, L.S. (2004). Psychology of Development of a Person. M.: "Sense" Publishing, EKSMO Publishing, p. 1136.

Irina Ilinichna Nikolaeva (1960), senior lecturer in pedagogy and methodology of elementary education, Technical Institute (branch) of North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov.
Address: South-Yakutskaya street b. 25, 678960 Neryungri, The Republic of Sakha, Russia
Telephone: (+7) 0924 160 61 91
E-mail: nikolaevaii2013@gmail.com

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 poslani material posredovati tudi v PDF obliki.
3. Znanstveni članki lahko obsegajo do 30.000 znakov.
4. Vsak članek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, domači naslov, številko telefona, naslov članka, akademski in strokovni naslov, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov. V primeru, da je avtorjev več, se na list napiše zahtevane podatke za vsakega avtorja posebej. Vodilni avtor mora biti med avtorji napisan na prvem mestu.
5. Znanstveni in strokovni članki morajo imeti povzetek v slovenskem (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 600 pik na palec (oziroma v obliki, ki bo primerna za ustrezno nadaljnjo tehnično pripravo ali dodelavo za tisk). Na slikovno gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, posebej ne opozarjamo in ga v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpustimo.
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev in sicer:
   - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
   - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmčnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, št. 5, str. 3.
   - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 234–247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne (in ne osnovne) spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Brcar, P. (2003). Kako poskrbeti za zdravje šolarjev. Inštitut za varovanje zdravja RS. Pridobljeno dne 20.08.2008 s svetovnega spleta: http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf.

Za vsa dodatna pojasnila ter informacije glede priprave in objave člankov, za katere menite, da niso zajeta v navodilih, se obrnite na glavnega in odgovornega urednika. Za splošnejše informacije ter tehnično pomoč pri pripravi članka pa se lahko obrnete na uredništvo oziroma na naš elektronski naslov info@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), is should also be sent in PDF format.
3. Scientific papers may include up to 30,000 characters.
4. Each paper should have a cover page on a separate sheet, containing the author's name and surname, year of birth, home address, telephone number, title, academic and professional title, the address of the institution where the author works and the email address. If there are several authors, the form should include the required information for each author separately. The primary author must be written in the first place.
5. Scientific and professional papers should have an abstract in Slovene (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 600 dots per inch (or in a form appropriate for further technical preparation or print processing). Images that do not meet the minimum requirements shall be omitted in the final technical preparation of the Journal.
7. The list of references should be arranged in the alphabetical order of authors as follows:
   - For books: the author's surname and name, year of publication, title, place, publisher. For example: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
   - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title of the journal, volume, number, pages. For example: Strmčnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, No. 5, p. 3.
   - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title, information about the book or the journal, pages. For example: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, pp. 234–247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (Kroflič, 1997, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Kroflič, 1997).
9. In the case of online references, it is compulsory to state the exact (rather than basic) website together with the title of the document and the date of extracted information. For example: Brcar, P. (2003). How do the health of schoolchildren. Institute of Public Health. Retrieved on 20.82008 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.