

3

REVIJA ZA
ELEMENTARNO
IZOBRAŽEVANJE



JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

LETNIK 4 - 2011



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Letnik/Volume: 4

Številka/Number: 3

Maribor, september 2011

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Naslov uredništva/Editorial Office and Address:

Pedagoška fakulteta Maribor, Revija za elementarno izobraževanje, Koroška 160, 2000 Maribor

- Internetni naslov/Web: www.pfmb.uni-mb.si/zalozba
- Elektronski naslov/E-mail: zalozba.pef@uni-mb.si

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE – ISSN 1855-4431.

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION – ISSN 1855-4431.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj/Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta, Maribor

Uredniški odbor/Editorial Board:

Dr. Renate Seebauer, Pädagogische Hochschule Wien, Dunaj, Avstrija
Dr. Ligita Stramkale, Pedagoģias un Psiholoģijas fakultate, Riga
Dr. Herbert Zoglowek, Finnmark University College, Alta, Norveģska
Dr. Vinka Uzelac, Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka, Hrvaška
Dr. Josip Milat, Filozofski fakultet, Split, Hrvaška
Dr. Rado Pišot, Pedagoģska fakulteta, Koper, Slovenija
Dr. Julia Athena Spinthourakis, University of Patras, Rion, Grčija
Dr. Matjaž Duh, Pedagoģska fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Samo Fošnjarič, Pedagoģska fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Jurij Planinšec, Pedagoģska fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Janja Črčinovič Rozman, Pedagoģska fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Pedagoģska fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Dragica Haramija, Pedagoģska fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Joaquim Gomes de Sá, Univerzade do Minho, Braga, Portugalska
Dr. Martin Bilek, Pedagoģická fakulta, Hradec Králové, Češka
Dr. Věra Janíková, Masaryk University, Brno, Češka
Prof. Markus Cslovjcek, Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg, Švica

Glavni in odgovorni urednik/Editor in Chief: dr. Samo Fošnjarič
Namestnica glavnega in odgovornega urednika/Deputy Editor in Chief: dr. Dragica Haramija

Založniški odbor/Publishing Committee:

dr. Samo Fošnjarič, dr. Jurij Planinšec, dr. Dragica Haramija, dr. Janja Batič, Bojan Kovačič,
Jerneja Herzog

Lektoriranje/Proof Reading:

za angleško besedilo/English: James Bowen, Anita Bowen

za slovensko besedilo/Slovene: dr. Polonca Šek Mertük

Naslovnico je oblikoval/The title page designed by: Primož Krašna

Naklada/Circulation: 400 izvodov/copies

Tisk/Press: Grafični studio OK, Maribor

Cena posamezne številke znaša 8 EUR, dvojna številka 12 EUR, letna naročnina znaša za institucije 20 EUR, za posameznike 18 EUR in za študente 10 EUR.

Price for individual issues is 8 EUR, double issues are 12 EUR, one-year subscription rates: 20 EUR for institutions, 18 EUR for individuals and 10 EUR for students.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik/Volume: 4 Številka/Number: 3

Maribor, september 2011

Revija je vpisana v razvid medijev.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE je indeksirana in vključena v bazo podatkov /

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION is indexed and abstracted in:

Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Ulrich's Periodicals Directory

IBZ, Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur

Izhajanje revije sofinancira Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

VSEBINA/CONTENTS

Dr. Eva Konečnik Kotnik, dr. Marija Javornik Krečič Učitelji geografije v poklicnih biografijah o vplivih na svoj profesionalni razvoj	5
Dr. Beatriz Tomšič Čerkez The development of spatial representation in the world of new media	19
Dr. Amalija Žakelj Procesnodidaktični pristop pri poučevanju matematične vsebine merjenje v osnovni šoli	35
Dr. Bojan Burgar The process of school administration and the relationship between individual and organizational needs	51
Monika Mithans, dr. Mihaela Brumen Jezikovno in medkulturno izobraževanje na razredni stopnji osnovne šole	71
Dr. Maja Umek, mag. Marjeta Raztresen Kako pripraviti študenta na inkluzivno šolo: evalvacija novega modela nastopov pri didaktiki družboslovja	87
Mateja Orthaber, Katja Potočnik Prehranjevalne navade učencev drugega in tretjega triletja osnovne šole	107

Martina Sinkovič	121
Značilnosti metode razlage na razredni stopnji osnovne šole	

Splošno o reviji	133
Navodila avtorjem	

General information	136
Guidelines for submission	

*Dr. Eva Konečnik Kotnik, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,
eva.konecnik@uni-mb.si*

*Dr. Marija Javornik Krečič, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,
marija.javornik@uni-mb.si*

Učitelji geografije v poklicnih biografijah o vplivih na svoj profesionalni razvoj

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.011.3-051:91

POVZETEK

V razpravi prikazujemo razmišljanja učiteljev geografije o vplivih na njihov profesionalni razvoj. V prvem delu prispevka na kratko predstavimo dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj. V nadaljevanju predstavljamo rezultate kvalitativne empirične raziskave, izvedene v obdobju od septembra do oktobra 2010, katere temeljni namen je bil dobiti poglobljen vpogled v razmišljanja učiteljev geografije o vprašanju vplivov na njihov profesionalni razvoj, in sicer s pomočjo avtobiografij. Rezultati pokažejo, da lahko iz poklicnih biografij prepoznamo v teoretičnem delu opredeljene faze oz. dejavnike razvoja. Rezultati so lahko v pomoč pri razvijanju podpore učiteljevemu delu.

Ključne besede: geografija, profesionalni razvoj, učitelji geografije, vplivi na profesionalni razvoj

Assessing the professional development of geography teachers by use of autobiographies

ABSTRACT

In the article we present some geography teachers' reflections about what influences their professional development. In the first part we briefly present some factors which influence teachers' professional development. In the continuation we present the results of our qualitative empirical research, carried out between September and October 2010. The basic intention of the research was to get insight into geography teachers' reflections about the influences on their professional development by use of autobiographies. The results show that we can identify phases and factors of professional development from professional autobiographies, which we define in the first part of our article. The results can be helpful in developing support for teacher work.

Key words: geography, professional development, professional biography, influence on professional development

Uvod

Vsak učitelj v procesu svojega poklicnega razvoja preide skozi določena obdobja – vsako izmed njih ima svoje značilnosti, vlogo in posledice. Obstajajo številni poskusi osvetljevanja teh obdobji iz različnih konceptualnih izhodišč (gl. npr. Zuzovsky, 1990; Veenman, 1984; Sheckey in Allen, 1991; Kagan, 1992; Huberman, 1993, 1995; Eraut, 1997). Kljub temu se lahko strinjamo s trditvijo Jaatinena (1994, v Niemi Kohonen, 1995), ki pravi, da je učitelj rezultat svoje »kumulativne avtobiografije«, ki deluje na osnovi svojih konstruktov, prepričanj in razumevanj človeka, učenja, rasti in pojmovanj. V prispevku bomo najprej na kratko prikazali dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, v nadaljevanju pa poglobljena razmišljanja učiteljev samih o njihovi poklicni poti in vplivih, ki so jih na tej poti deležni.

Teoretični okvir

Knowles (2003) za delo v razredu poudarja pomembnost razumevanja učiteljevega življenja (spleta številnih dejavnikov). Na podlagi študije dokazuje, kako pomembni so za oblikovanje učiteljeve identitete že najzgodnejši vplivi (v družini, izkušnje z učenjem in poučevanjem v šoli, ko je učitelj sam v vlogi učenca, uspo-

sabljanje za učiteljski poklic, prve izkušnje s samostojnim poučevanjem), ki pa so lahko pozitivni ali negativni, od česar je tudi odvisno, kako bo učitelj ravnal v razredu. V grobem bi lahko dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, razdelili na: 1. notranje (gre za učiteljeva prepričanja, pojmovanja, subjektivne teorije) in 2. zunanje (kamor prištevamo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, spremembe v šolskem sistemu ter tudi neformalne vplive, kot so klima na šoli, vplivi staršev, tudi odločitev za poklic). V nadaljevanju jih na kratko opisujemo.

Učiteljeva prepričanja oziroma pojmovanja

V okviru kognitivno-konstruktivističnega razumevanja učiteljevega poklicnega razvoja je učiteljevo ravnanje vodeno in utemeljeno v posameznikovem sistemu prepričanj, vrednot in principov (izhaja iz njih) (Kagan, 1992; Fang, 1996). Trigwell in Prosser (1996) sta ugotovila statistično značilno povezanost med (1) pojmovanji poučevanja in pristopi k poučevanju, (2) pojmovanji poučevanja in pojmovanji učenja ter (3) pojmovanji učenja in pristopi k poučevanju. Vpliv učiteljevih pojmovanj in prepričanj na njegova razmišljanja, doživljanja in ravnanja ponazarjajo številni modeli (gl. Javornik Krečič, 2008), pomembno pa je, da učitelj »pretrese« svoja pojmovanja in jih spreminja – kot navajajo avtorji (v Korthagen in Lagerweef, 1996): tudi učitelji se učijo in poklicno spreminjajo z zavestnim sistematičnim konstruiranjem pomena, kar pripelje do preoblikovanja izkušenj in pojmovnih okvirov. Po mnenju Gowa in Kemberja (1994) pomeni spreminjanje učiteljevih pojmovanj spodbudo za spreminjanje konteksta delovanja in s tem za izboljšanje učnih rezultatov pri učencih.

Dodiplomsko izobraževanje

V literaturi lahko najdemo različne modele izobraževanja učiteljev (npr. Zeichner, 1986; Furlong in Maynard, 1995; Elliott, 1991; Wallace, 1991). Tukaj izpostavljamo samo izhodišča, ki jih za izobraževanje in profesionalni razvoj učiteljev navajata Hargreaves in Fullan (1992):

(1) *Pridobivanje znanja in razvoj spretnosti*: globlje znanje; znanje, kako poučevati razred učencev z različnimi sposobnostmi; poznavanje novih učnih strategij; razvoj večje strokovnosti v vodenju razreda; upoštevanje različnih učnih stilov pri učencih.

Problematičnost usmerjenosti v pridobivanje znanja in razvoj spretnosti se kaže v preveliki porabi časa, energije in sredstev znotraj učiteljevega razvoja. Dostikrat se te spretnosti, znanja pojmujejo kot tehnične spretnosti, uvajane so zunaj konteksta, tako da prezrejo učitelja kot osebo in njegov razred.

(2) Razumevanje sebe – humanistični pogled:

Ta pogled na učiteljev razvoj se usmeri na osebo in ne na kontekst, v katerem oseba dela. Vsebuje spremembo učiteljeve osebe, pomemben je vidik sodelovalnega učenja, pri razumevanju sebe učitelju pomaga refleksija. Ta pristop lahko zahteva veliko časa, je zelo drag, njegovi rezultati pa so nepredvidljivi.

(3) Sprememba okolja – kritični kontekstualni pogled:

Za učiteljev razvoj je z vidika okolja pomembno, da kontekst učiteljevega delovnega okolja oblikuje in omogoča pogoje, v katerih uspejo ali propadejo iniciative učiteljevega razvoja, ter da je kontekst poučevanja sam po sebi lahko središče učiteljevega razvoja (kultura poučevanja je ključna točka za napredek in spremembe).

Pripravništvo in strokovni izpit

Predstavlja prvo obdobje v strokovnem razvoju učitelja, če izvzamemo dodiplomski študij.

Stalno strokovno izpopolnjevanje

Mnogi avtorji se strinjajo, da sta za spreminjanje učiteljevega dela ter kakovost poučevanja in učenja pomembna učiteljevo usposabljanje in izpopolnjevanje. Temeljni namen strokovnega izpopolnjevanja naj bi bil učitelju pomagati dvigniti možnost razmišljajočega ravnanja med poukom in v drugih šolskih situacijah, v nasprotju z rutinskim. Zato je potrebno (tako pri začetnem izobraževanju kot tudi pri izpopolnjevanju) smiselno povezati razvoj kognicij in strategij premišljenega ravnanja.

Mentorstvo

Učitelji praktiki so mentorji študentom v procesu praktičnega usposabljanja. S svojo vlogo najbolj neposredno vplivajo na razvoj bodočih učiteljev, saj so ob njih na vseh stopnjah njihovega učenja.

Zunanje preverjanje znanja in druge šolske reforme

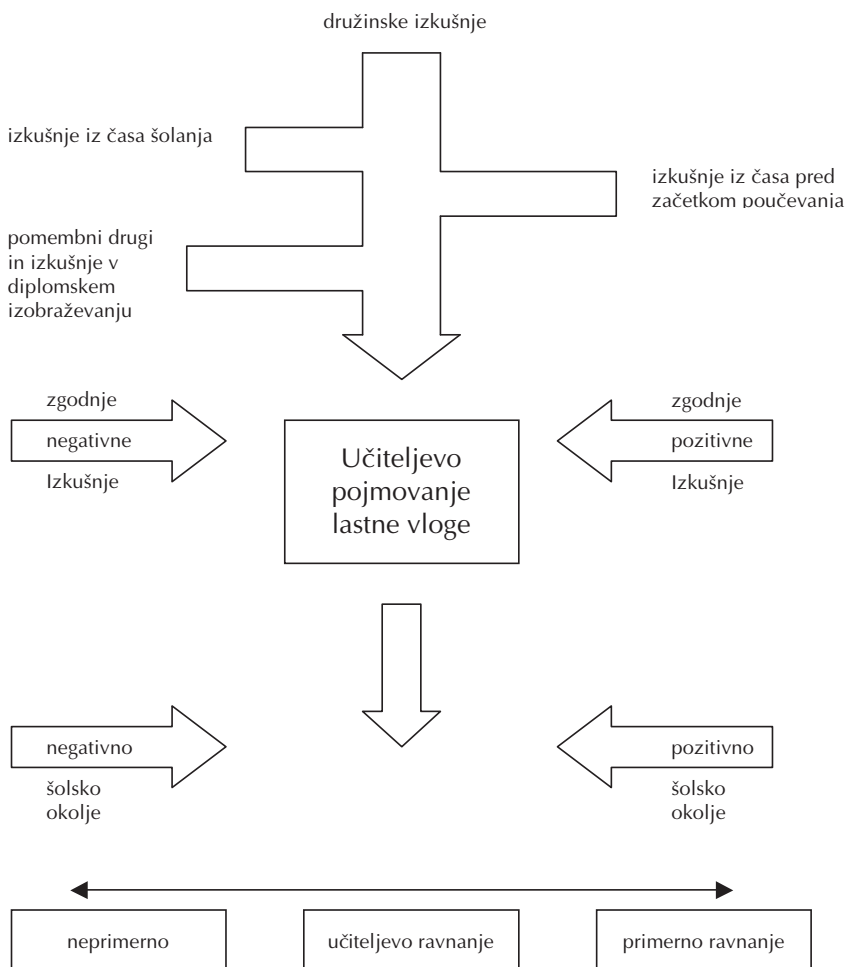
Spremembe lahko v šolski sistem uvajamo »od zgoraj navzdol« ali »od spodaj navzgor«. Prvi način (»od zgoraj navzdol«) po navadi izberejo strukture šolske oblasti z namenom, da bi uresničile svojo vizijo. Drugi način uvajanja sprememb (»od spodaj navzgor«) pa ni mišljen tako, da bi morali zunanji spodbujevalci sprememb čakati na pobude posameznikov in šol, preden bi jim nudili podporo, ampak gre za to, da šole in posameznike, ki v njej delajo, usmerimo v raziskovanje njihovega dela in identifikacijo lastnih problemov ter jim tako omogočimo, da sploh začutijo potrebo po spreminjanju.

Klima in kultura šole kot organizacije

Razvoj učitelja kot profesionalca je odvisen tudi od vodenja šole, šolske kulture in klime. Šolska klima in kultura lahko omogočata ali omejujeta posameznikov razvoj, zato je treba oblikovati in ohraniti pozitivno šolsko klimo, ki bo podpirala posameznikovo spreminjanje, napredek in rast.

Drugi (neformalni) vplivi

Na učiteljev razvoj vpliva še vrsta drugih dejavnikov, kot so vpliv družine, aktualno dogajanje v družbi, sama odločitev za učiteljski poklic ... Slednjemu bomo



Slika 1: Vpliv učiteljeve biografije na delo v razredu

posvetili nekoliko več pozornosti. Zelo pomembno je namreč, da si učiteljski poklic izberejo kandidati, ki so se preiščljeno in zavestno odločili, da se bodo v svojem poklicnem delu ukvarjali s poučevanjem. Zavzetost za študij (notranja motivacija) namreč vpliva tako na kakovost učnega dela oziroma samega študijskega procesa kot tudi na kakovost poklicnega dela v šoli in učiteljev profesionalni razvoj.

Na kratko smo predstavili posamezne vplive na učiteljev profesionalni razvoj, ki ga shematsko prikazuje tudi naslednja slika 1 (prirejeno po Knowles, 2003).

V nadaljevanju prispevka analiziramo poklicne biografije učiteljev geografije z vidika zastopanosti prej naštetih dejavnikov in osebne perspektive oziroma razlage vplivov učiteljev samih.

Empirična raziskava

Vsebinska opredelitev

V nadaljevanju predstavljamo rezultate kvalitativne empirične raziskave, izvedene v obdobju od septembra do oktobra 2010, katere temeljni namen je bil dobiti poglobljen vpogled v razmišljanja učiteljev geografije o vprašanju vplivov na njihov profesionalni razvoj.

Metodološka opredelitev raziskave

K raziskavi smo pristopili intenzivno. Za zbiranje podatkov smo uporabili metodo poklicne biografije, ki omogoča, da lahko pojav raziskovanja bolj poglobljeno razložimo. Metoda poklicne biografije (angl. life story) je v zadnjem obdobju postala pomemben in zanimiv pristop v kvalitativnem raziskovanju – v svetu precej razširjen, pri nas pa še dokaj nepoznan pristop pri proučevanju učiteljevega profesionalnega razvoja (več o tem Javornik Krečič, 2008). Clandinin in Clonnelly (1991, v Golombek in Johnson, 2004) poudarjata, da je pripovedovanje (angl. storying, re-storying) o osebnem življenju osnovni način rasti posameznika. Pripoved s pomočjo poizvedovanja (angl. narrative inquiry) in refleksije omogoča učitelju ustvarjanje novih pomenov in razlago, organizacijo lastnega znanja o učenju in poučevanju ter s tem spremembe v učni praksi, osebnem in profesionalnem razvoju. Moramo pa pri biografskem pristopu raziskovanja upoštevati nekatere posebnosti (Erben, 1998). Življenjska zgodovina omogoča informiranje o profesionalnem razvoju (Clandinin in Connolly, 1995; Beverley, 2000), usmerjena je na posameznega učitelja (ideografski prijem) in ne teži k posploševanju. Njen poglobljen namen je razumeti smisel dogajanja »od znotraj«, iz perspektive samih udeležencev.

Za pisanje poklicnih biografij so učitelji dobili navodila, ki so bila osnovana na podlagi raziskave Javornik Krečič (2008). Z navodili smo želeli učiteljevo razmišljanje po uvodnem nagovoru in motivaciji usmeriti v natančen opis njihove poklicne poti in na dejavnike, ki vplivajo na njihova poklicna ravnanja.

Opredelitev dejavnikov profesionalnega razvoja temelji na kategorijah, do katerih smo prišli z abstrahiranjem podobnih, skupnih značilnosti v poklicnih biografijah učiteljev in smo jih predstavili v prvem delu prispevka. Z odlomki iz njihovih biografij ponazarjamo posamezno kategorijo (oz. značilnost). Citate smo pustili nespremenjene v prvi osebi (ne v obliki t. i. gostih zapisov), saj lahko tako iz njih razberemo odnos, občutje posameznega učitelja do zapisanega, smo pa podčrtali ključne besede, ki se nanašajo na ponazorjeno kategorijo.

Zapise biografij vseh učiteljev smo pregledali in napravili t. i. »gosti zapis«. Povzeli smo vsako biografijo in poudarili tiste dele besedila, ki so se nam zdeli pomembni in ki so se pojavili še v drugih biografijah. Iz gostih zapisov smo z abstrahiranjem skupnih značilnosti izluščili ključne dejavnike, ki jih učitelji izpostavljajo kot pomembne. Posamezne ugotovitve pa ponazarjamo in utemeljujemo z besedami učiteljev samih (s citati), kjer smo poudarke, ki jih želimo izpostaviti, tudi podčrtali.

V raziskavi je sodelovalo osem učiteljev geografije, vendar smo eno biografijo pred analizo izključili iz nadaljnje obdelave, saj je bila premalo obsežna in poglobljena. V intenzivni del raziskave je bilo torej vključenih **šest učiteljic in en učitelj geografije** z različnimi delovnimi izkušnjami (njihova imena so izmišljena), in sicer:

- dve učiteljici začetnici (Vera, Patricija) s 6–10 leti delovne dobe,
- dve učiteljici in en učitelj (Nina, Simona, Jože) z 11–20 leti delovne dobe,
- dve učiteljici (Tadeja, Mira) z več kot 20 oz. 25 leti delovne dobe.

Učiteljica Tadeja ima višješolsko izobrazbo in največ delovnih izkušenj. Za učiteljico se je usposabljala na pedagoški akademiji. Nina in Jože sta dokončala podiplomski magistrski študij na področju pedagogike oz. didaktike geografije na filozofski fakulteti. Patricija je na stopnji zaključevanja podiplomskega magistrskega študija na področju didaktike geografije na filozofski fakulteti. Vera, Simona in Mira imajo univerzitetno izobrazbo, pridobljeno na pedagoški oz. filozofski fakulteti.

Učiteljice Vera, Patricija in Tadeja poučujejo na osnovni šoli, Nina, Jože, Simona in Mira pa na srednji strokovni šoli oz. na gimnaziji.

Rezultati ali kako učitelji sami razlagajo vplive na svoj profesionalni razvoj

Biografija je vedno povezana z individuuumom na eni strani ter z njegovimi izkušnjami in njegovo izrazno možnostjo na drugi. Za biografije učiteljev, vključenih v raziskavo, lahko v splošnem rečemo, da so napisane zelo slikovito, podrobno in osebno. Poglejmo torej, kako svojo poklicno pot opisujejo in ocenjujejo učitelji sami.

Vsi učitelji v svojih biografijah **navajajo zgodnje vplive in izpostavljajo trenutek odločitve za izbiro učiteljskega poklica**. Pri tem sta izpostavljena **dejavnika družine in zgloda (dobrega) učitelja**. Pravijo:

»Priznam, da se kot otrok nikoli nisem videla v vlogi učiteljice, ampak sem želela biti cvetličarka in aranžerka. Ob koncu osnovne šole sem tako oklevala med gimnazijo in srednjo cvetličarsko šolo, vendar po pogovoru z učiteljem, ki sem ga zelo cenila in je prav tako poučeval geografijo ter zgodovino, sem se odločila za nadaljevanje šolanja na gimnaziji. Tudi v srednji šoli sem imela srečo z učiteljem geografije, ki je znal snov zelo dobro razložiti. Prav tako je snov med seboj zelo prepletal in povezoval, tako da mi je bilo zelo zanimivo.« (Patricija)

»Lahko rečem, da mi je bil učiteljski poklic položen v zibelko, saj sta bila moja starša pedagoška delavca.« (Simona)

»Moja odločitev za učiteljski poklic je zorela že od zgodnje mladosti. Starši na mojo poklicno odločitev niso vplivali, pač pa sta bila geografsko prepričljiva moja učiteljica za geografijo v osnovni šoli in še posebej profesor v srednji šoli, ki je, mimogrede, danes moj sodelavec. Dokončna odločitev o moji poklicni poti je padla v 4. letniku, ko sem zaključeval Srednjo družboslovno šolo.« (Jože)

»Tako kot večina deklic sem se tudi jaz pogosto igrala, da sem učiteljica. Učila sem svoje starše ali pa igračke. Starši me pri moji poklicni odločitvi niso nikoli usmerjali. Geografija me je že v osnovni šoli zelo zanimala, čeprav so mi bili vseč še nekateri drugi predmeti. Naš učitelj geografije in zgodovine na osnovni šoli je veljal med učenci za najboljšega učitelja na šoli in še danes, med mojimi dijaki, ki prihajajo iz iste šole, velja za legendo.« (Nina)

»Veliko srečo imam, da sem imela starše, predvsem očeta, ki naju je s sestro vsak dan spodbujal, da gledava z odprtimi očmi, in tako sem vse svoje otroštvo in najzgodnejša leta spoznavala kotičke domovine in tujine. Naša

hiša je bila vedno polna knjig z vseh različnih področjih. Tako sem že od malih nog vsrkavala bogato širino znanja in kulture, s katero me je bogatil oče. V drugem razredu osnovne šole sem prebrala knjigo Zgodovina človeštva in Geografija sveta. Takrat sem rekla staršema, da bom študirala geografijo in zgodovino. V osnovni šoli sem imela odlična učitelja geografije in zgodovine, ki sta samo potrdila mojo odločitev za nadaljnji študij.« (Tadeja)

V nadaljevanju učitelji opisujejo srednješolsko izobraževanje in izpostavljajo nekatere težave, s katerimi so se srečevali zaradi organizacije pouka, mladostniških težav kot tudi zaradi samega načina dela (neoseben pristop, faktografija, neupoštevanje tega, kar je odstopalo od ustaljenih meril in prakse). **Dodiplomsko izobraževanje** je v glavnem pozitivna izkušnja in potrditev njihove izbire poklica – tako pravijo:

»Na obdobje študija imam zelo lepe spomine. Predvsem so mi ostali v lepem spominu prav vsi profesorji geografije, sošolci, s katerimi smo se zelo dobro razumeli in smo bili zelo povezani. Veliko so k temu prispevale tudi vsakoletne terenske vaje. Skupaj s profesorji geografije in nekaterimi sošolci smo se lotevali tudi nekaterih raziskav, ki niso bile obvezni del študija.« (Nina)

»Po končani gimnaziji sem se vpisala na takratno Pedagoško akademijo. Še pred koncem študija mi je oče, ki je bil profesor na srednji šoli, omogočil, da sem eno leto učila oddelek prvega letnika z namenom, da se preizkusim, ali je ta poklic zame. Na koncu šolskega leta sem vedela, da je moja odločitev pravilna.« (Tadeja)

»Vpisal sem se na Pedagoško fakulteto, kjer sem začel študirati po odsluženem vojaškem roku. Pred začetkom študija so me prevevali različni občutki. Ali bom zmoget študij? Kako sem bom vklopil v študijski proces po enoletni odsotnosti zaradi vojaščine? Na eni strani negotovost, na drugi strani veliko pričakovanj in želja po novem znanju. Moje študijske izkušnje so zelo dobre. Bilo je nekaj težav v 1. letniku. Na študijska leta imam dobre in lepe spomine. Prijetni sošolci, zelo dobre ocene, večinoma zelo kvalitetni profesorji, redno opravljanje izpitov, prve izkušnje z delom v razredu na pedagoški praksi.« (Jože)

Kljub temu nekateri izpostavljajo osebno občutenje zahtevnosti študija in dileme, ali bodo zares opravljali učiteljski poklic. Dve učiteljici navajata:

»Sam študij geografije se mi je zdel zelo težek. Še posebej prvi letnik, ko smo imeli veliko predmetov in vaj, pri vsakih vajah pa ogromno seminarskih nalog. Prvega letnika se tako spomnim predvsem po študiju in pisanju poročil. Ker

sem imela že od prej dobre učne navade, sem bila pri izpitih uspešna in tako z veseljem redno nadaljevala študij. Prvi letnik je bil zame velika prelomnica, saj smo le redki redno napredovali v drugi letnik in tako se je med nami počasi začela izgubljeni povezanost. Pri študiju večjih težav nisem imela. Nikoli pa se nisem omejevala z možnostjo zaposlitve in za razliko od nekaterih tudi nisem bila prepričana, da bom ostala v pedagoških vodah.« (Patricija)

»Na fakulteti so bili predvsem težki začetki, saj so bili izpiti po zaključku prvega semestra selektivni in so pomenili vstopnico za terenske vaje. Prvi letnik sem opravila uspešno, v višjih letnikih so bile tudi ocene dobre. Meni osebno je zelo ustrezal ustni način opravljanja izpitov. S sošolci smo si zelo pomagali, tako pri zapiskih kot tudi pri učenju. Profesorji na fakulteti so bili precej zahtevni.« (Simona)

Obdobje pripravništva in prva leta svojega službovanja – spoznavajo, da so od začetka njihove poklicne poti prisotne spremembe. Nina navaja:

»Sama sem se v prvih letih svoje učiteljske prakse ukvarjala predvsem s tem, da dijakom predstavim vse vsebine, ki so potrebne. Danes pa se ukvarjam predvsem s tem, kako to narediti, da bo čim bolj učinkovito, časovno ekonomično in zanimivo. Poskušam se veliko pogovarjati z dijaki in jim svetovati, kako naj se učijo, da bo učenje čim bolj učinkovito in časovno krajše.« (Nina)

Tudi Patricija izpostavlja prvo obdobje kot čas, ko se je osredotočala predvsem na učno vsebino in ne toliko na učence.

»Doma sem se po vzoru priprav s fakultete pripravljala na ure. To mi je vzelo kar precej časa. Priznam, da sem prve ure v razredu bolj kot na učence bila osredotočena na učno snov.« (Patricija)

»Vstop v službo je zame pomenil velik preobrat. Spoznala sem namreč, da ni vse tako, kot sem si predstavljala. Pri poučevanju sem se srečevala z mnogimi stvarmi, ki jih nisem poznala in s katerimi se prej nisem srečala (vzgojna problematika, težavni učenci, poučevanje tako različno sposobnih otrok, učenci s posebnimi potrebami v razredu, dokumentacija, priprava kriterijev za ocenjevanje, zakonska določila ipd.)« (Patricija)

Pretežno pa imajo tudi na to obdobje lepe spomine. Tadeja piše:

»Jeseni 1980 sem se zaposlila, kjer sem uživala v poučevanju in raziskovanju. Veliko pouka sem izvajala v naravi, dijake sem spodbujala k raziskovalnemu

delu, iskanju virov, jih navajala na samostojno delo in jim ponujala širše medpredmetno znanje. Ure sem skušala narediti čim bolj pestre. Takrat sem bila zelo mlada (ko sem začela poučevati, sem imela 23 let), vendar težav z disciplino in avtoriteto nisem imela.« (Tadeja)

V svojih biografijah učitelji **izpostavljajo pomen delovnega vzdušja** in podpore kolegov, o čemer piše Simona:

»Po opravljeni diplomi sem imela srečo, da sem prišla v zelo dober kolektiv, kjer so mi bili vsi pripravljeni priskočiti na pomoč z nasveti. Po strokovni plati mi sicer niso mogli pomagati, saj se je moja predhodnica upokojila. Na srečo se je istočasno z mano zaposlila tudi kolegica, ki je poučevala geografijo in zgodovino. S skupnimi močmi sva sestavljali kontrolne naloge, pripravljali učno gradivo, sodelovali pri različnih nalogah. Prav tako mi je v začetni fazi zelo pomagal ravnatelj, saj je dovolil nabavo vse nove dosegljive strokovne literature in učil, spodbujal je tudi strokovno izobraževanje. Geografi smo imeli srečo, da so bili na Zavodu zaposleni zelo sposobni svetovalci, ki so v pouk uvajali mnoge novosti (pri nas je bila svetovalka mag. Malajner), prav tako so veliko naredili za geografijo profesorji didaktike na fakultetah v Ljubljani in Mariboru. Začela sem sodelovati na geografskih tekmovanjih in se učiti veččin terenskega dela.« (Simona)

Tudi **podpora vodstva šole** je bila pomembna. Nina navaja:

»Zadnja leta imam pogosto nove ustvarjalne ideje na svojem ožjem delovnem področju in na ravni celotne šole. Hvala bogu naša ravnateljica takšne ideje ceni in nam pusti veliko "ustvarjalne svobode".« (Nina)

»Ko pogledam nekaj let nazaj, lahko z gotovostjo trdim, da sem poklicno rasla, se razvijala in prilagajala potrebam otrok ter lastnemu interesu. Vseskozi pa sem imela tudi podporo vodstva šole, ki mi je zaupalo, me spodbujalo in tako podpiralo moje ideje, predloge tudi z omogočeno vključitvijo v razne projekte.« (Patricija)

Izpostavljajo pa **tudi vpliv drugih dejavnikov**.

»Pozitivno je na moje delo vplivala tudi moja nova vloga v privatnem življenju: vloga mame. Ta mi je dala večji občutek do otrok in možnost, da se lažje vživim v njihovo vlogo in jih bolje razumem.« (Nina)

»Poleg notranjih dejavnikov (odnosi z vodstvom šole, odnosi s sodelavci, šolska klima, odnosi z dijaki, odnosi s starši), imajo zelo pomembno vlogo

tudi zunanji dejavniki. Med zelo pomembne zunanje dejavnike štejem tudi odnos širše javnosti in družbe do našega poklica. Ko slišim, kaj bi pa učitelji radi, saj imajo tri mesece počitnic, imajo velike plače, delajo pa itak samo štiri ali pet ur na dan, postanem nejevoljen in žalosten. Seveda z vsemi argumenti zavrnem te neutemeljne očitke, a nelagodje ostaja.« (Jože)

Mira priznava, da je trenutno zaradi številnih zunanjih dejavnikov, ki vplivajo nanjo in na njeno delo, precej izgorela. V svoji biografiji zapiše:

»Trenutno, po dobrih 20 letih dela v VIZ, sem utrujena, naveličana, izpraznjena, prenasličena. To zagotovo niso lastnosti dobrega učitelja. Sem v fazi "cinizma", "skepse" glede poklica učitelja in izobraževanja nasploh, zlasti poklicnega in tehniško-strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Voljo mi jemljejo nove in nove naloge, ki jih moram prevzeti, tudi novi predmeti, ki jih bom morala poučevati in ki se jim ne bom mogla dovolj posvetiti. Velika količina nepomembnih, zlasti birokratskih ovir, nespodbudno okolje/vzdušje, na mikro in makro nivoju.« (Mira)

Zaključek

V prispevku smo se osredotočili na poglobljen prikaz učiteljeve poklicne poti – iz perspektive učitelja samega. V prvem delu smo prikazali, kateri dejavniki vplivajo na razvoj učitelja, v drugem pa na osnovi kvalitativne empirične raziskave predstavili razlago in občutke učiteljev samih. Iz učiteljevih poklicnih biografij smo lahko prepoznali nekatere faze razvoja – vidna je na primer faza vstopa v poklic, tudi faza stabilizacije, ko postane poučevanje manj težavno in so premagane največje komunikacijske težave, ena od učiteljic v nekem smislu s svojo izgorelostjo opisuje tudi »vmesno« profesionalno krizo ali celo bližajoče se poklicno slovo. Ob tem moramo opozoriti, da učiteljev profesionalni razvoj seveda ne poteka linearno, ampak kot sekvence, ki nimajo natančno določenega vrstnega reda in na katere vplivajo tudi številni dejavniki, ki smo jih opisali v prvem delu prispevka.

Na mnoge dejavnike poklicnega razvoja je nemogoče vplivati »od zunaj«, vendar vidimo v poglobljenih avtobiografijah potenciale, ki bi lahko predstavljali vzode kakovostnejšega spremljanja učiteljeve poklicne poti – od dodiplomskega izobraževanja (katerim področjem posvetiti več pozornosti, katere količine zmanjšati, čemu dati drugačne poudarke), preko *kakovostne* mentorske podpore v prvih letih službovanja. Gre namreč za leta, ko se ustvarjajo pomembni in težko nadomestljivi profesionalni temelji. Pri stalnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev je potrebno posvečati pozornost vsem, v uvodu naštetim izhodiščem učiteljevega profesionalnega razvoja – od razvijanja znanj in spretnosti, do humanističnega

in kritično kontekstualnega pogleda. Ker se v času učiteljevega razvoja pojavijo različne razvojne sekvence, bi bilo modro okrepiti neodvisne individualne spremembe oz. svetovalne kapacitete, ki bi lahko bile posameznim učiteljem opora, podkrepitev, povratna informacija, razvojni potencial in (ponovni) motivacijski vzgib, ki bi močno podpiral osebnostne (humanistične) vidike profesionalnega razvoja, ki so pogosto izjemnega pomena, a nerazčiščeni ali/oz. neizkoriščeni. S takšno pomočjo bi učitelji ne samo lažje delali in kakovostneje profesionalno napredovali, ampak tudi (p)ostali spoštovani in cenjeni v širšem družbenem okolju, ob čemer pa je verjetno primeren tudi razmislek, ki veje iz Nininega zapisa in s katerim zaključujemo našo razpravo: »Če se še tako trudim, se ne morem spomniti kakšne resnejše krize, padca ali zastoja na svoji poklicni poti. To pa ne pomeni, da jih sploh ni bilo, vendar niso bili tako očitni ali pa sem jih, da bi lažje nadaljevala pot, morda odmisllila. Še najbolj me spravlja v stisko, ko vidim, da nekateri učitelji niso s srcem pri svojem poklicu in jim ni preveč mar za dobro dijakov in tako mečejo slabo luč na vse učitelje.« (Nina)

LITERATURA

- Beverley, J. (2000). Testimonio, Subalternity and Narrative Authority. V N. K. Denzin in Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* (str. 555–565). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Clandinin, D. J. in Connelly, F. M. (1995). *Teachers Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Elliott, J. (1991). *Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education*. UCET Annual Conference.
- Eraut, M. (1997). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Erben, M. (1998). Biography and Research Method. V M. Erben. *Biography and Education*. London, Bristol: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47–65.
- Furlong, J. in Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Golombek, P. R. in Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (3), 307–327.
- Gow, L. in Kember, D. (1993). Conception of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20–33.
- Hargreaves, D. H. in Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Cassell, Teacher College Press.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teacher*. Columbia, New York: College Press.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. V T. R. Guskey

in M. Huberman (ur.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (str. 193–224). New York: Teachers College Press.

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2.

Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*, 2, 129–169.

Knowles, J. G. (2003). Models for Understanding Pre-service and Beginning Teachers' Biographies. V I. F.

Goodson (ur.). *Studying Teachers' Lives* (str. 99–152). London: Routledge.

Korthagen, F. A. J. in Lagerwerf, B. (1996). Reforming the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: Levels in Learning about Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2 (2), 161–187.

Niemi, H. in Kohonen, V. (1995). *Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. University Tampere.

Sheckley, B. G. in Allen, G. J. (1991). Experiential Learning: A Key to Adult Development. V *Roads to the Learning Society*.

Trigwell, K. in Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 275–285.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 2, 143–178.

Zeichner, K. M. (1986). Content and Contexts: neglected elements in studies of student teaching as occasion for learning. *Journal of Education for Teaching*, 12 (1), 5–24.

Zuzovsky, R. (1990). Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training. Prispevek predstavljen na 15. konferenci ATEE, Limerick (Irska).

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: University Press.

*Dr. Beatriz Tomšič Čerkez, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta,
beatriz.tomsic@pef.uni-lj.si*

The development of spatial representation in the world of new media

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3.091.64:73

ABSTRACT

With the development of spatial perceptions being one of the most important goals of visual art education, we analysed the influence of different didactic tools – dynamic or static in the development of pupils' spatial perception. After an initial testing, we formed groups considering three different levels in their abilities to represent spatial organizations. In experimental groups pupils were introduced with the contents of the lesson using moving images while in control groups we used static images. Pupils had to make a drawing using the cues to represent space.

While pupils from the advanced level did not show differences, in the second group they showed more detailed drawings in the case of the use of dynamic didactic means. Among the less talented pupils, the results showed a difference: improvement in the case of static images while dynamic images produced a kind of insecurity that did not allow the free development of pupils' expression. We concluded that it is important to use the adequate didactic tools taking into account the goals we wish to achieve: dynamic images foster a unique experience of space but they can create insecurity and negative feelings in pupils that find it difficult to express themselves in terms of two dimensional representations of space.

Key words: new technologies, didactic tool, dynamic and static images, drawing

Razvoj prostorskih predstav v svetu novih medijev

POVZETEK

Ker je razvoj prostorskega dojetanja eden najpomembnejših ciljev likovne vzgoje, smo analizirali vpliv didaktičnih pripomočkov z uporabo dinamične ali statične slike na razvoj prostorskih predstav učencev. Po začetnem testiranju smo oblikovali skupine glede na tri različne ravni sposobnosti, ki predstavljajo prostorske organizacije na dvodimenzionalni površini. Učence eksperimentalne skupine smo seznanili z vsebino pouka z uporabo dinamičnih slik, medtem ko smo v kontrolni skupini uporabili statične slike. Učenci so morali narediti risbo z uporabo prostorskih ključev.

Medtem ko se med učenci napredne ravni niso pokazale razlike, so učenci v drugi skupini v primeru uporabe dinamičnih slik izdelali risbe z več podrobnostmi. Med manj nadarjenimi učenci so rezultati pokazali razliko: izboljšanje v primeru uporabe statične slike, medtem ko so dinamične podobe v njih sprožale negotovost, ki ni omogočala njihovega svobodnega izražanja. Potrdili smo, da je pomembno uporabiti ustrezne didaktične pripomočke, pri čemer moramo upoštevati cilje, ki jih želimo doseči: dinamične podobe spodbujajo edinstveno doživetje prostora, vendar pa lahko porajajo negativna čustva pri učencih, ki se težko izražajo z risbo.

Ključne besede: nove tehnologije, didaktični pripomočki, statične in dinamične slike, risba

Introduction

As the age of electronic images began, the proliferation of new technologies affected almost all aspects of our lives and resulted in a revolution in the world of visual media. Like its predecessor, the "linguistic turn," which prevailed during the 1970s, the "pictorial turn" is now in progress. The ways we deal with the heterogenic visual information the world of visual media offers today opens an inevitable number of very interesting and highly-significant questions applied to the field of education in general and of visual art education in particular, since it deals mostly with visual images of all kinds.

Especially worth note in today's school is the fact that the majority of the pupils is in daily contact with television or video with its colourful, fast-moving sequences of images, and of course, computers, which provide a wide range of possible uses and experiences. Scanning and combining images, experimenting with tools offered

by different programs, exploring the possibility of multiple printings, and the divergence between printed and screen images are only a few possible areas to consider. These experiences do not only imply increasing speed of changing images, mechanical simplicity, and wide possibilities in the resolution of different technical processes but perhaps most of all a specific experience of space perception and representation, which every pupil carries with him/herself to the classroom and is essential to education in general, and to art education in particular.

New spatial experiences are important not only in the case of Art Education but for other school subjects as far as most of them deal with visual representations of all kinds. This proposition is important when talking about the development of the capacity to imagine spatial relationships in the fields of geometry, geography, biology, physics or chemistry. On the other hand, “a developed visuality” and all the contents this concept involves and supposes are required in almost all activities and therefore, school must offer pupils proper operative experiences and develop specific competencies.

Computers are making new and unique aesthetic experiences possible and also changing the way in which art is conceived, created, and perceived. Numerous images are produced with widely available, highly interactive, and user-friendly software. A new world has opened for artists as well as for educators and their pupils. Technological development requires the teaching profession to make changes at an unprecedented rate and opens a wide number of questions (Beckman 1998). Those connected with the impact of “multimedia” technologies on pupils are relevant to teaching as well as to artistic practice.

Many researches have been held about the use of new multimedia technologies and their increasing role in education. The term “multimedia” refers to the combination of multiple technical resources for the purpose of presenting information represented in multiple formats via multiple sensory modalities. Accordingly, multimedia resources can be considered in three different levels: the technical level (the technical devices such as computers, networks, displays, etc., that are the carriers of signs); the semiotic level (the representational format such as texts, pictures, and sounds of those signs); the sensory level (the sensory modality of sign reception such as visual or auditory modality). Many researches indicate that multiple external representations and multiple modalities are not always beneficial for learning (Schnotz, Lowe, 2003). Mayer’s theory states that students learn more deeply from words and pictures than from words alone, that they learn more deeply when extraneous material is excluded rather than included, and that they learn more deeply when printed words are placed near rather than far from corresponding pictures (2003). Schnotz and Bannert state that adding pictures to a text may not always be beneficial for learning, but may have negative effects if poorly matched to the learning task (2003).

In the field of visual art education we deal with the possibility to generate and use didactic means that are based on animations with dynamic (moving) images. The reception of dynamic images requires a special predisposition as far as they function as a kind of reduction of authentic spatial experience. "The authentic observer is truly an artist: he divines what is significant and is good at sniffing out and retaining what matters in the fleeting and peculiar mix of phenomena," wrote the German poet Novalis (citiran v: Virilio 2000, 47). "You'd be hard pressed to find a better description of the energy of observation – image energy or, more precisely, information energy. Indeed, if speed is not strictly speaking a phenomenon but the relationship between phenomena (relativity itself), and if speed allows us to see and to conceive and not just to get around more easily, Novalis has described absolutely accurately the kinematic optics of the gaze that strives to retain the essential in the ephemeral movement of phenomena. Incidentally, this is what computer scientists today call image capacity", says P. Virilio (2000, 48).

Dynamic images suppose the immersion in a virtual reality. In virtual reality, a panoramic view is joined by sensor-motor exploration of an image space that gives the impression of a "living environment". Interactive media have changed our idea of the image into one of multi-sensory interactive space of experience with a time frame, notes O. Grau (2004). "The majority of virtual realities that are experienced almost wholly visually seal off the observer hermetically from external visual impressions, appeal to him or her with plastic objects, expand perspective of real space into illusion space, observe scale and colour correspondence, and use direct light effects to make the image appear as the source of the real. The expression "virtual reality" is a paradox, a contradiction in terms, and it describes a space of possibility or impossibility formed by illusionary addresses to the senses. Virtual reality is in essence immersive" (Grau, 2004, 15). If we follow these ideas, we must agree that dynamic images within didactic tools foster different reactions and responses than static images.

In spite of the fact that moving images suppose »realistic« elements connected with the perception of space, many authors (Mayer, 2003, Schnotz and Bannert, 2003, Lewalter, 2003) think that in many cases they do not foster improvement in learning because they cannot replace the value of other spatial-visual representations like schemas in the case of learning contents about the nature of features that show systemic organizations.

In fact, it is possible to ground the inquiries on the ways learning will presumably change within investigations such as those recently held by D. Lewalter, who questions the assumption that animations result in better learning than static pictures and examines whether the two kinds of visual displays lead to different cognitive processing. She argues that the difference between their respective cognitive processing demands is twofold. On the one hand, directly supporting the construction

of a dynamic mental model through an animation may reduce the load of cognitive processing. On the other hand, the transitory nature of dynamic visuals may cause higher cognitive load because learners have less control of their speed of processing (2003).

With our research, we wished to understand the impact different kinds of images – dynamic and static images – produce on pupils' motivation and their acquisition of knowledge about visual art concepts from this perspective. We tried to understand what are the basic structure procedures that should be taken into account when implementing such didactic means in the process of teaching and learning within visual art education and which are the keys for their application in creative visual art expression. We departed from the idea that pupils' activities should be guided to acquiring knowledge about visual art concepts, as cognition is the condition for the rearrangement of “the visually perceived world” to meaningful visual signs. This should lead pupils to new discoveries, depiction of their own feelings and wishes, and spontaneous upgrade of their experience.

About the research

Being the development of spatial perception and of the ability of its representation one of the most important goals of visual art education, we tried to analyse the influence of different kinds of images – dynamic (images in movement with relatively high speed) or static when used as didactic tools in the development of pupils' spatial perception and its expression through their art works.

Methods

The research was planned for the specific field of drawing within visual art education. It included 143 randomly chosen 12-year old pupils (7th grade elementary school). The experimental research was designed as an experiment with departments for comparison: an experimental group, in which pupils were introduced with the contents of the lesson using moving images, and a control group, where we used static images (Sagadin 2003).

Two types of data were collected: an initial testing, where we tried to establish the characteristics of each pupil concerning spatial perception and the development of the ability of space representation, and the elaboration of a practical art work from drawing.

The initial testing consisted of the realization of a drawing by observation with the motif of an open space and the title “Looking through the window”. The evaluation schema included a scale of three grades - very successful, successful and less successful regarding the characteristics of every drawing. It focused on five to-

pics, cues to define the characteristics of every drawing concerning spatial representation (the ability to represent spatial depth): reduction of sizes of represented elements in the direction of spatial depth, reduction of details in the represented elements, reduction of contrasts in the represented elements, cover of the elements that are located in distant plans of the image by the elements in first plan, representation (or not) of the ground line, properly drawn perspective. For every topic the higher mark was 5 points which means that the highest possible mark that a pupil could get was 25 points considering the whole test. Pupils that got from 25 to 19 points were classified as "very successful", the ones that got from 10 to 18 points were classified as "successful" and the last group, with marks that ranged between 1 and 9 points was regarded as "less successful". For the purpose of documentation of evaluation, special formularies were prepared with the explanation of the three elaborated categories to classify the works. The art works were examined using the same schema and according to precise instructions by three independent evaluators to guarantee high objectivity in the evaluation.

The average results of the initial testing were as follows: 20% of the tested pupils were recognized as very successful, 64% as successful and 16% as less successful. On the basis of the initial testing, we formed groups considering three different levels in their abilities to represent spatial organizations through two dimensional art works. The initial testing also allowed us to verify that the populations from the experimental and control groups shared the same general characteristics, so that it would be possible to detect differences when applying the experimental conditions.

In general, it was possible to note that the pupils regarded as "very successful" fulfilled the five conditions but there was a clear difference if we compare their works with the rest. Properly drawn perspectives and reductions of contrasts in the represented elements in the direction of spatial depth were especially stressed in their works. As Lowenfeld and Brittain state that at this age, there is a tendency to define a representation that is every day more related to nature (1966).

In spite of the fact that they were regarded as "less successful", the works of these pupils showed that at their age, there is a general developmental tendency to abandon the representation of the ground line and to represent the elements in first plan "covering" the elements that are located in distant plans of the image. The "successful" pupils added to these characteristics their preoccupation for the reduction of sizes and details of represented elements in the direction of spatial depth.

In the second phase, and with a difference in time of two weeks, we asked pupils to make a drawing according to the same given task as in the first case: drawing the same view with the motif of an open space and the title "Looking through the window". This time, pupils in control groups were shown a static series of images of an open space; in experimental groups pupils were shown a video with the same images linked in a dynamic (moving) sequence and with sounds. In both departments

we used these images to introduce pupils into the cues to represent spatial depth in a drawing. In this case pupils could draw the chosen motif either from memory or by observation.

Every drawing from each of the three groups was again evaluated by three independent evaluators according to the same instructions used in the initial testing. The results of the evaluation were compared conducting an analysis of variance which allowed us to confirm the differences in the results of comparison in the experimental and control groups.

It is important to stress the fact that our intention was not to make a comparison between pupils' works but to establish the differences in the work of each pupil regarding the influence of the didactic tool used for the introduction of the class.

Results and discussion

In the experimental groups the results of the second evaluation were as follows: in the group of the pupils regarded as very successful, 60% got higher marks than in the initial testing and 40% got the practically the same marks as in the first testing; in the group of the pupils that were regarded as successful, 78% got higher marks, 12% got the same and 10% got lower marks than in the initial testing; in the group regarded as less successful, only 10% got the same marks as in the initial test, 15% got higher marks while 76% got lower marks than in the initial test (Figure 1).

In the control groups the results were as follows: in the group of the pupils regarded as very successful, 65% got higher marks than in the initial testing and 35% got the same; in the group of the pupils that were regarded as successful, 70% got higher marks, 30% got the same marks as in the initial testing; in the group regarded as less successful, 42% got the same marks as in the initial test while 58% got higher marks than in the initial test (Figure 2).



First drawing
Dynamic images, very successful



Second drawing



*First drawing
Dynamic images,
very successful*



Second drawing



*First drawing
Dynamic images, less successful*



Second drawing

Figure 1: Examples of pupils' works in the experimental group: the first drawing is presented on the left side, the second drawing produced by the same pupil after the use of dynamic didactic means is presented on the right side.



Figure 2: Examples of pupils' works from the control group: the first drawing is presented on the left side, the second drawing produced by the same pupil after the use of static didactic means is presented on the right side.

First drawing
Static images,
very successful

Second drawing



First drawing
Static images, successful

Second drawing



First drawing
Static images, less successful

Second drawing

As a result we confirmed that pupils in the experimental group were in general more motivated for the resolution of the practical work than their peers in control groups. While pupils from the advanced level (“very successful in spatial representation”) did not show important differences if we compare the results from experimental and control groups, the works from pupils belonging to the second group (“successful in spatial representation”) showed more detailed drawings in the case of the use of dynamic didactic means (Figure 1). It is interesting to note, that while there were no regressions in the marks of the pupils in control group, there was a difference of 8% on the side of higher marks got by pupils in experimental groups but at the same time, also 10% got lower marks than in the initial testing. In spite of the fact that these figures do not represent an important improvement we could at least conclude that the influence of high speed dynamic images is not unidirectional but depends on many factors probably linked to specific and individual elements regarding the personality of each pupil. This includes issues of cultural tradition, familiarity with dynamic representations of space and such dynamic “environments” etc.

In the case of the less talented pupils, the results showed an important difference: the works showed an improvement in the case of the groups that worked with static images while dynamic images evidently produced a kind of insecurity that did not allow the free development of pupils’ expression. The evaluators decided that there was quite an important improvement as far as pupils that used static images (control groups) showed more accuracy in using spatial cues and their drawings had more properly drawn details than in the case of the initial testing (Figure 2).

The use of new technologies influences the acquisition of knowledge about visual art concepts and their application in visual art expression regarding the cognitive functioning – knowledge of visual art concepts, understanding art concepts in the frame of visual art education tasks and their use in visual art expression, analysis and synthesis of visual art concepts and critical evaluation of the results. The cognitive development of pupils also influences successful emotional, social and aesthetic development as well as the psychomotor development of manual skills. That is why a combination with traditional work (in our case, drawing with traditional materials) was necessary in order to make the translation from the virtual to the actual world. The abundance of “virtual-visual information” must not prevent pupils from rich experiences with the other senses, especially when connected with artistic facts.

The use of the dynamic images is a motivating element within the framework of traditional school because it is interesting and surprising. It also fosters the critical evaluation of the information. We should not forget that new technologies also allow going back and reviewing the material as frequently as needed, promote comparisons and evaluation and produces a high degree of independence, originality and

individual compromise, since every individual must find him/herself involved in practical search to get information.

Conclusion

The drawings from the experimental and control groups differed in their treatment of three-dimensional representation. We could conclude that it is extremely important to plan with adequate didactic tools, taking into account the aims we wish to achieve from visual art education lessons: dynamic images foster a unique lived experience of space but they can also create oppression, insecurity and negative feelings, especially in pupils that find it difficult to express themselves in terms of two dimensional representations of space.

The traditional dimensions of learning are still present in our practices, but at the same time we investigated alternative concepts. Old paradigms based on technical skills, encyclopaedic knowledge, and mere self-expression does not respond to the demands of society now. New technologies bring an entirely new range of experiences and possibilities. These transformations affect the way we approach and learn about visual arts. It is important to approach art education from critical perspectives regarding the complexity of the “visuality” deeply integrated in current, everyday life. Not only are we all bombarded with visual images, but we must respond to them at every step, making decisions that involve creativity, originality, spatial visualization, motivation, and imagination. The abundance of “visuality” must not prevent us from rich experiences with the other senses, especially when connected with visual facts. This becomes even more important if we consider the individuality of each pupil, his/her necessities, affinities, cultural background, gender etc.

The sensorial experiences of sight, hearing, touch and their combinations are limited in cyberspace (Musil, 2001). In fact, the evolution of media technology tends to present things as realistic as possible; however, physical interaction is not possible, as well as the inclusion of non-verbal signs like body language or the “real” context of the sensorial experience (Crary 2001). That is why the multi-sensory orientation of material culture studies instead of visual culture is congruent with contemporary trends in arts and culture and will permit art educators to facilitate the aesthetic imagination necessary to engage and to participate in contemporary arts and cultural experiences, using hybrid methods and environments when teaching and learning in a specifically holistic way (Blandy and Bolin, 2003).

This is evidently a time of intensive development of new paths in art education, as shown by the fact that many authors promote the expanding field of material culture studies as a viable theoretical foundation and practical direction for art educa-

tion. Challenging the current shifting stance of art education toward accepting a position of visual culture, these authors argue that rather than adopt a visual culture perspective, art education would be more readily served by embracing far-reaching holistic forms and practices that can be critically examined through the interdisciplinary, multidisciplinary, and trans-disciplinary methods associated with material culture studies. Evidence suggests that orientations to educating people about the arts and culture that are vision centred or focus only on traditional arts disciplines will fail pupils by preparing them in a much too myopic manner (Crow 2006). The multi-sensory orientation of material culture studies is congruent with contemporary trends in arts and culture and will permit art educators to facilitate the aesthetic imagination necessary to engage and to participate with contemporary arts and cultural experiences, as well as appreciating and understanding the history of arts and culture in a much more holistic way (Blandy and Bolin 2003). In our research we supported these ideas as far as we could in trying to demonstrate the relativity of the importance of "vision" if it is taken as the only element that can foster improvements in the development of space representation and putting aside a holistic conception of perception.

The results of this research support the assumption that important information for developing new learning environments in the context of a rapidly changing world is obtained if we focus our research expectations not only on the numeric survey results but also on the qualitative data to examine how pupils react in certain learning contexts.

Art education might be a way to promote learning experiences, develop understanding and create holistic representations of the world, as well as creative and critical thinking through aesthetic dimensions. The aesthetic dimension is a unique process of cognition that can be developed by art education and exploited by other fields in the school context (Swift and Steers 1999). In effect, a global understanding of our past as well as our contemporary world demands this set of complex elements and rich "connecting experiences," which should be one of the principal objectives of education at all levels.

DALJŠI POVZETEK

Svet vizualnih medijev in informacij danes neizogibno odpira nekaj zanimivih in pomembnih vprašanj na področju vzgoje in izobraževanja, posebno pa pri likovni vzgoji.

Večina učencev je v dnevnem stiku z računalniki, ki ponujajo veliko možnosti uporabe in porajajo različne izkušnje, ki so posebno doživetje ob zaznavi prostora. Izkušnja uporabe multimedijskih sredstev, ki jo vsak učenec »prinese s seboj« v šolo, je izredno pomembna. Pri likovni vzgoji imamo večkrat opravka z možnostjo ustvarjanja in uporabe didaktičnih sredstev z animacijami oz. dinamičnimi (gibljivimi) slikami, ki v navidezni resničnosti dajejo vtis »živega okolja«. Izraz multimedia se nanaša na kombinacijo več tehničnih sredstev z namenom predstavitve informacij različnih oblik preko različnih čutnih načinov. Kljub domnevi, da dinamične slike predstavljajo percepcijo prostora, ki je »realistična« in blizu dejanski izkušnji treh dimenzij, mnogi avtorji (Mayer, 2003; Schnotz in Bannert, 2003; Lewalter, 2003) menijo, da v mnogih primerih ne spodbujajo izboljšanja učenja, saj ne morejo nadomestiti vrednosti drugih prostorsko-vizualnih predstavitev, kot so sheme v primeru učnih vsebin o zadevah, ki so sistemsko organizirane.

Ker je razvoj prostorskega dojetja eden najpomembnejših ciljev likovne vzgoje, smo analizirali vpliv didaktičnih pripomočkov z uporabo dinamične in statične slike na razvoj prostorskih predstav in razumevanja likovnih pojmov pri učencih. Raziskava je bila načrtovana na področju risanja. Vključevala je 143 naključno izbranih 12-letnih učencev (7. razred osnovne šole). Zasnovana je bila kot eksperiment s primerjalnima skupinama: eksperimentalno skupino, v kateri so bili učenci seznanjeni z vsebino pouka z uporabo dinamične slike, in kontrolno skupino, kjer smo uporabili statične slike.

Po začetnem testiranju smo oblikovali skupine glede na tri različne ravni sposobnosti: zelo uspešno, uspešno in manj uspešno – glede na značilnosti organizacije predstavitve prostora na dvodimenzionalni površini pri vsaki risbi. Učence eksperimentalne skupine smo seznanili z vsebino pouka z uporabo dinamičnih slik, medtem ko smo v kontrolni skupini uporabili statične slike. Učenci so morali narediti risbo z uporabo prostorskih ključev.

Likovna dela smo vrednotili z uporabo iste sheme in v skladu z natančnimi navodili. Sodelovala je skupina treh neodvisnih ocenjevalcev, da smo zagotovili visoko objektivnost pri vrednotenju.

Rezultati začetnega testiranja so bili naslednji: 20 % testiranih učencev je bilo zelo uspešnih, 64 % uspešnih in 16 % manj uspešnih. Na podlagi začetnega testiranja smo oblikovali skupine glede na tri različne ravni njihove sposobnosti pred-

stavljanja vidnega prostora v risbi. V drugi fazi, ki je potekala dva tedna kasneje, smo učence prosili, da izdelajo novo risbo z enako nalogo kot v prvem primeru: risanje pogled z motivom odprtega prostora po opazovanju. Rezultati druge naloge so bili naslednji: 60 % učencev, ki so bili prvič zelo uspešni, je dobilo višje ocene kot v začetnem testiranju. Med uspešnimi učenci jih je 78 % dobilo višje ocene kot na začetku. V skupini manj uspešnih je 10 % učencev dobilo isto oceno kot pri prvem preizkusu, 15 % jih je dobilo višje ocene, 76 % učencev pa je dobilo nižje ocene kot pri prvem preizkusu. V kontrolni skupini so bili rezultati naslednji: v skupini učencev, ki so bili manj uspešni, jih je 42 % dobilo enako oceno kot pri prvem preizkusu, medtem ko jih je 58 % dobilo višje ocene kot pri prvem preizkusu.

Po zaključku raziskave smo lahko sklepali, da vpliv hitrosti oz. dinamične podobe ni enosmeren, ampak je odvisen od mnogih dejavnikov, povezanih s posebnostjo osebnosti vsakega učenca. Medtem ko se med učenci napredne ravni niso pokazale razlike, so v drugi skupini v primeru uporabe dinamičnih slik učenci izdelali risbe z več podrobnostmi. Med manj nadarjenimi učenci so rezultati pokazali razliko: izboljšanje v primeru uporabe statične slike, medtem ko so dinamične podobe sprožale negotovost, ki ni omogočala svobodnega izražanja učencev. Potrdili smo, da je pomembno uporabiti ustrezne didaktične pripomočke, pri čemer moramo upoštevati cilje, ki jih želimo doseči: dinamične podobe spodbujajo edinstveno doživetje prostora, vendar pa lahko porajajo negotovost in negativna čustva pri učencih, ki se težko izražajo z risbo.

Ključne besede: nove tehnologije, novi mediji, didaktični pripomočki, statične in dinamične slike, risba

BIBLIOGRAPHY

- Beckman, J. (1998). *The Virtual Dimension*. New York: Princeton Architectural Press.
- Blandy, D., Bolin, P. E. (2003). Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies in Art Education. *Studies in Art Education*, Vol. 44, Number 3, Spring 2003. Reston: National Art Education Association, 246-263.
- Crary, J. (2001). *Suspensions of Perception - Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Crow, D. (2006). *The Cultural Shift from Words to Pictures*. Worthing/West Sussex: AVA Publishing SA.
- Grau, O. (2004). *Virtual Art. From Illusion to Immersion*. Cambridge - Massachusetts, London: The MIT Press.
- Lewalter, D. (2003). Cognitive Strategies for Learning from Static and Dynamic Visuals. *Learning and Instruction*, Vol. 13, Number 2, April 2003. Amsterdam: Elsevier Science Ltd., 177-190.
- Lowenfeld, V., L. Brittain, W. (1966). *Creative and mental growth*. London: Collier-Macmillan Limited.
- Mayer, R. E. (2003). The Promise of Multimedia Learning: Using the Same Instructional Design Methods across Different Media. *Learning and Instruction*, Vol. 13, Number 2, April 2003. Amsterdam, Elsevier Science Ltd., 125-140.
- Musil, B. (2001). Kiberpsihologija – Psihologija Kiberprostora: Intrapersonalni in Interpersonalni Pojavi. *Anthropos*, 33, 4-6 (2001), 353-370.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Schnotz, W., Lowe, R. (2003). External and Internal Representations in Multimedia Learning. *Learning and Instruction*, Vol. 13, Number 2, April 2003. Amsterdam: Elsevier Science Ltd., 117-124.
- Schnotz, W., Bannert, M. (2003). Construction and Interference in Learning from Multiple Representations. *Learning and Instruction*, Vol. 13, Number 2, April 2003. Amsterdam: Elsevier Science Ltd., 141-156.
- Swift, J., Steers, J. (1999). A Manifesto for Art in Schools. *Journal of Art and Design Education*, 18 (1), 7-13.
- Virilio, P. (2000). *A Landscape of Events*. Cambridge: The MIT Press.
-

*Dr. Amalija Žakelj, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper,
Zavod RS za šolstvo, amalija.zakelj@zrrs.si*

Procesnodidaktični pristop pri poučevanju matematične vsebine merjenja v osnovni šoli

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.02:51

POVZETEK

Merjenje je pomembna matematična vsebina v osnovni šoli. Z namenom, da bi pri učencih dosegli kakovostno znanje o merjenju, smo za pouk matematike razvili procesnodidaktični pristop ter ga evalvirali z vidika učinkov kakovosti znanja učencev.

Na osnovi teoretskega poznavanja miselnega razvoja otrok, vključno z novjšimi spoznanji o otrokovem mišljenju, ter poznavanja socialne kognicije, učenja in poučevanja smo izdelali procesnodidaktični pristop za poučevanje matematike (merjenja v osnovni šoli), ki posebno pozornost namenja izkustvenemu učenju, refleksiji, razvijanju miselnih navad, postavljanju primernih spodbud s strani učitelja, kognitivnemu oz. socialno-kognitivnemu konfliktu.

Na vzorcu 137 učencev četrtega razreda iz slovenskih osnovnih šol smo izvedli empirično raziskavo. V eksperimentalno skupino je bilo vključenih 67 učencev, v kontrolno skupino pa 70 učencev. V eksperimentalni skupini je pouk potekal po procesnodidaktičnem pristopu, v kontrolni skupini je imel pouk značilnosti transmisijskega pristopa. S teoretično zasnovano testov, ki smo jih priredili kot merski instrument, smo ob izbranih vsebinah o merjenju količin v četrtem razredu osnovne šole testirali znanja na različnih taksonomskih ravneh. Evalvacija rezultatov glede kakovosti izkazanega znanja učencev je pokazala, da med eksperimentalno in kontrolno skupino obstajajo statistično pomembne razlike v znanju merjenja količin v korist eksperimentalne skupine.

Ključne besede: procesnodidaktični pristop, izkustveno učenje, merjenje, relativna enota, konstantna nestandardna enota, standardna enota

The process-didactic approach to teaching the mathematical topic of “measuring” in primary schools

ABSTRACT

Measuring belongs to the science of mathematics in primary schools. In order to improve knowledge about measuring, we created a process-didactic approach for mathematical instruction and evaluated it by determining the quality of knowledge that the pupils gained.

Based on our theoretical knowledge about the mental development of children, including new findings on children's thinking and our knowledge of social cognition and learning and teaching, we prepared a process-didactic approach for teaching mathematics (measuring in Primary Schools). The process-didactic approach particularly focuses on experiential learning, reflection, the development of mental habits, setting adequate incentives on the part of teachers, cognitive conflict and socio-cognitive conflict.

We carried out an empirical research on a sample of 137 pupils from the fourth grade of Slovenian primary schools. The experimental group included 67 pupils and the control group 70 pupils. The process for the experimental group was conducted according to the process-didactic approach, and the control group was conducted using the transmission approach. Using theoretically conceived tests, which were modified to function as a measuring instrument, we tested the knowledge of the pupils at different taxonomic levels by carefully selecting the contents of the measuring quantities. The evaluation of the results, regarding the quality of pupil-knowledge, shows that there are statistically significant differences in the knowledge of measuring quantities between the experimental and the control group in favour of the experimental group.

Key words: instructions for mathematics, process-didactic approach, experiential learning, acquisition of mathematical concepts, measuring, relative unit, constant non-standard unit, standard unit

Uvod

Razvoj miselnih predstav ter razumevanje matematičnih pojmov in dejstev sta pri razumevanju matematike bistvenega pomena za konstrukcijo znanja. Razumeti pojme pomeni imeti široko paleto predstav, sposobnost prehajanja med reprezentacijami (npr. reprezentacijo števila s konkretnim materialom učenec prevede (spremeni) v slikovno reprezentacijo in/ali reprezentacijo z matematičnimi simboli). Razumeti pojme pomeni tudi sposobnost navajanja primerov in nasprotnih primerov (npr. pojem praštevila učenec podkrepi s primeri praštevil). Čim večjo prožnost prehajanja med reprezentacijami doseže učenec, globlje je njegovo razumevanje (Žakelj, 2004). Hodnik Čadeževa (2001, 2003) definira razumevanje v povezavi s pomenjanjem. Pomenjanje definira kot proces, tesno povezan s specifično reprezentacijo, razumevanje pa kot učenčevo sposobnost prehajanja (prevajanja) med različnimi reprezentacijami. S pomenjanjem opredelimo učenčevo sposobnost dati določeni reprezentaciji pomen oz. izvesti predvideno transformacijo v okviru določene reprezentacije. Npr. če učenec lahko izvede operacijo deljenja s konkretnim materialom, pomeni, da tej reprezentaciji da določen pomen. Učenec, ki reprezentacijo s konkretnim materialom lahko prevede (spremeni) v grafično reprezentacijo in/ali reprezentacijo z matematičnimi simboli, pa operacijo deljenja tudi razume.

O učenju matematike z razumevanjem je pisal tudi Skemp (1976, 1987). Pri opredeljevanju razumevanja matematike je Skemp (1976) izpostavil vidik razlikovanja med proceduralnim in konceptualnim znanjem. Pri opredeljevanju razumevanja matematičnih pojmov govori o proceduralnem in o relacijskem razumevanju. Proceduralno razumevanje opredeli kot sposobnost uporabe pravil, zakonitosti, relacijsko razumevanje pa kot uvid v odnose med pojmi, povezovanje pojmov v nove celote. Če pojme povežemo, lahko nastanejo nove lastnosti, ki integrirajo obstoječe znanje, funkcionirajo kot orodje za nadaljnje učenje in nam omogočajo razumevanje. Taki pojmovni strukturi Skemp pravi shema (1987). Sheme integrirajo obstoječe znanje, funkcionirajo kot orodje za nadaljnje učenje in nam omogočajo razumevanje. Tako je npr. shema površina telesa, povezana s shemo mreže telesa.

Pri učenju in poučevanju pojmov lahko učencem predstavljajo problem prevelika količina pojmov, ki jih uvajamo hkrati ali prehitro, verbalizem (podajanje učne snovi z besednim razlaganjem, brez poudarka na razumevanju, uporabnosti), prezahtevnost pojmov glede na kognitivno razvojno stopnjo učencev, premajhna medsebojna povezanost pojmov in tudi uvajanje pojmov brez povezave s predznanjem učencev.

O rezultatih in uspešnosti slovenskih učencev pri matematiki veliko povedo domače in mednarodne raziskave, kot so TIMSS, PISA, nacionalno preverjanje zna-

nja idr. Pogosto izpostavljena vsebina, pri kateri imajo slovenski učenci težave oz. dosega nižje dosežke, je vsebina merjenje količin (Nacionalno preverjanje znanja, 2008). Merjenje je ena izmed tistih matematičnih vsebin, ki učencem na razredni in tudi na predmetni stopnji v osnovni šoli povzroča težave (Cotič, 1998). Tovrstne ugotovitve nakazujejo potrebo po pristopih učenja in poučevanja, pri katerih bi se učenci učili učinkoviteje, z razumevanjem, imeli več priložnosti za uvid v soodvisnost različnih matematičnih in nematematičnih vsebin. Učenje z razumevanjem je tesno povezano z razvojno stopnjo otrokovega mišljenja, odvisno je od spodbud okolja (Vigotsky, 1983) ter od pristopov k učenju in poučevanju.

V nadaljevanju predstavljamo značilnosti dveh pristopov pouka matematike, ki sta bila uporabljena v raziskavi: procesnodidaktični pristop in transmisijski pristop. Procesnodidaktični pristop smo uporabili v eksperimentalni skupini, v kontrolni skupini pa je prevladoval transmisijski pristop. Zagotovo čistega modela v praksi ni, običajno se prepletajo elementi enega in drugega, vendar pa se v sami šolski praksi pojavljajo pristopi, ki imajo več elementov enega ali drugega.

Procesnodidaktični pristop pri pouku matematike

Procesnodidaktični pristop, ki smo ga razvili za pouk matematike, je zasnovan na spoznanjih teoretikov Deweyja (v Douglas in Grouws, 1992) in Vigotskega (1983), da kognitivni razvoj temelji na socialni interakciji, ter na spoznanjih Piageta (v Labinowicz, 1989), da se znanje gradi na osebni ravni, pri čemer je Piaget posebej poudarjal pomen usklajenosti obravnave zahtevnih konceptov s kognitivnim razvojem učenca. Na osnovi teoretskega poznavanja miselnega razvoja otrok, vključno z novjšimi spoznanji o otrokovem mišljenju, ter poznavanja socialne kognicije, učenja in poučevanja smo izdelali procesnodidaktični pristop za poučevanje matematike. Pri tem smo se oprli na kognitivno-konstruktivistična spoznanja pedagoške stroke o učenju, ki poudarjajo dejavnosti učenca v procesu učenja. Pri izbiri in postavitvi dejavnosti, ki določajo procesnodidaktični pristop, smo upoštevali, da na proces učenja bistveno vplivajo razvojna stopnja mišljenja, struktura obstoječega znanja, spodbude iz okolja ter primerno organizirane dejavnosti za učence.

Procesnodidaktični pristop razumemo kot transformacijo, pri kateri učenci v procesu spreminjajo svoje koncepte in od učitelja zahteva, da se z različnimi stili poučevanja interaktivno prilagaja prevladujočim stilom mišljenja in učenja učencev (Novak, 2003).

Skozi proces pouka s premišljeno izbranimi dejavnostmi (s smiselno postavljenimi vprašanji, izzivi, problemskimi situacijami idr.) učitelj pri učencih sproža kognitivni konflikt. Pri tem učencem pomagamo:

- pri spreminjanju napačnih ali nepopolnih pojmovnih predstav (preverjanju razumevanja pojmov),
- pri uvidu v smiselnost učenja novih vsebin (zakaj je novo znanje potrebno, kje ga lahko uporabimo),
- pri navezovanju na obstoječo mrežo znanja (učenec novo znanje poveže z znanjem, ki ga že ima),
- pri povezovanju znanja (znotraj predmeta ali medpredmetno),
- pri razvijanju matematičnega mišljenja.

Procesnodidaktični pristop razumemo kot aktivni pouk, ki razvija učenčeve interese in motivacijo do učenja. Učitelj pouk usmerja v učenca, upošteva različnosti in spodbuja učenčevo aktivnost pri doseganju znanja. Ob tem omogoča razvoj učenčevih potencialov in razvojno naravnost posameznika.

Vsako učenje zagotovo zahteva določen miselni napor, čeprav gre le za memoriranje dejstev. V tem smislu bi lahko rekli, da je vsako učenje aktivno. Seveda pa učenje izoliranih informacij brez oblikovanja novih pojmovnih povezav ne vodi do trajnega in kakovostnega znanja. Tudi ne gre enačiti miselne dejavnosti z dejavnostmi, pri katerih učenci uporabljajo didaktični material. Kot aktivno učenje razumemo tisto mentalno dejavnost, ki pripelje do povezav med miselno in konkretno dejavnostjo (Žakelj, 2004).

V kontrolni skupini je prevladoval pouk, ki je imel značilnosti transmisijskega pouka.

Transmisija pri pouku

Pri transmisiji gre za tradicionalen pristop, kjer je učitelj pri šolski uri v središču pozornosti in podaja končne resnice. Pri tem je pomembno, kaj bo povedal in kako bo razložil določeno učno vsebino (Marentič Požarnik, 2000).

Učenci imajo pri takšnem pouku premalo možnosti za izražanje svojih zamisli. Pri pouku večinoma govori učitelj in učence nagovarja frontalno. Pouk se gradi na predpostavki, da obstaja znanje neodvisno od učenca in se vanj postopno pretaka. Posledice takšnega pouka se kažejo v nizki motivaciji, premajhni trajnosti in uporabnosti znanja (Ivanuš Grmek, Čagran in Sadek, 2009).

Dejavnosti običajno demonstrira učitelj. V času omenjene raziskave je v kontrolni skupini dejavnosti, povezane z merjenjem nestandardnih enot, izvajal učitelj,

učenci so ga opazovali, sledila je frontalna vpeljava standardnih enot. Pri pouku učenci niso imeli neposrednih izkušenj z merjenjem z nestandardno enoto, zato niso mogli sami neposredno doživeti, da je merjenje s standardnimi enotami potrebno za to, da bi se ljudje lahko nedvoumno sporazumeli o rezultatih izmerjenih količin. Vse to jim je učitelj povedal in razložil kot končna dejstva. Učenci, ki so lahko, so na verbalni ravni sledili razlagi. V nasprotju s procesnodidaktičnim pristopom, ki je bil uporabljen v eksperimentalni skupini, so učenci do omenjenih spoznanj prišli tudi izkustveno.

Razlike med procesnodidaktičnim in transmisijem pristopom se kažejo tudi pri reševanju problemov. Pri transmisijem pristopu pri reševanju nalog učitelj poda navodila, (včasih) tudi korake reševanja, (včasih) sam demonstrira, kako je treba rešiti probleme, skrbno spremlja delo, učencem daje natančne informacije, v kolikšni meri so se približali rešitvi. V nasprotju s procesnodidaktičnim pristopom, pri katerem učitelj zastavlja vprašanja tudi odprto, kot izzive za raziskovanje, je pri transmisijem pristopu poudarek na reševanju tipskih nalog, uporabi pravil in zakonov.

Pri transmisijem pristopu so učenci osredotočeni na učenje formul in postopkov, na učenje matematičnih dejstev in algoritmov, pomemben je končni cilj – rezultat. V ospredju je razmišljanje, kako rešiti določen tip problema, kateri postopek uporabiti, manj pozornosti pa je namenjeno utemeljevanju, preverjanju rešitev, refleksiji rezultatov. Procesnodidaktični pristop pa spodbuja, da učenci samostojno (ali ob delni pomoči in spodbudah učitelja) oblikujejo raziskovalna vprašanja, individualno, v parih ali skupinah, iščejo strategije za reševanje problema, reševanje nalog ne poteka po vnaprej naučenih ali znanih postopkih.

Kljub vsemu je potrebno poudariti, da je tudi pristop, ki ima veliko elementov transmisije, lahko za nekatere učence povsem sprejemljiv, vendar so na tej starostni stopnji znanje zgolj po deduktivni poti, brez neposredne izkušnje, sposobni usvajati le zelo redki. V tej točki pa trčimo na zavedanje učitelja, da upošteva različne stile spoznavanja, učenja in poučevanja.

Uporaba procesnodidaktičnega pristopa pri obravnavi merjenja v 4. razredu osnovne šole pri pouku matematike

Izhajajoč iz navedenega, smo opisani procesnodidaktični pristop preverili pri pouku matematike med obravnavo vsebinskega sklopa merjenje v 4. razredu osnovne šole. Pri oblikovanju pojma merjenje količine se pri učencih izgrajujejo naslednja spoznanja (Markovac, 1990):

- Merjenje kot postopek **primerjanja** dveh istovrstnih količin: dolžine z dolžino, ploščine s ploščino, prostornine s prostornino idr.
- Merjenje kot postopek, pri katerem se merjeni količini pridružuje **mersko število**, ki pove, kolikokrat se enota (relativna, nestandardna in standardna) nahaja v količini, ki jo merimo.
- Uvid v dejstvo, da se isti količini (dolžini, masi, ploščini ...) lahko pridružujejo **različna merska števila**, če merimo z **različnimi enotami**: določeni dolžini se pridružuje število 4, če merimo s standardno enoto meter, število 40, če merimo s standardno enoto decimeter, število 400, če merimo s standardno enoto centimeter.
- Pomen **standardnih enot** za dolžino (*mm, cm, dm, m, km*), za ploščino (*mm², cm², dm², m², ar, ha, km²*), za prostornino (*dl, l, hl*), za maso (*g, dag, kg, t*).
- Postopek **pretvarjanja** večjih standardnih enot v manjše in obratno.
- Izkušnje s praktičnim merjenjem in uporabo znanja o merjenju pri reševanju vsakdanjih življenjskih nalog.

Da otrok usvoji in razume zakonitosti merjenja, je nujno, da ga v svet merjenja vpeljemo že na začetku šolanja in pri tem postopoma sledimo štirim metodičnim korakom (Cotič, 1998):

1. primerjanje količin (dolžin, ploščin, mas, prostornin ...),
2. merjenje z relativno enoto (najpogosteje merjenje količin z deli telesa),
3. merjenje s konstantno nestandardno enoto,
4. merjenje s standardno enoto.

Vpeljavo merjenja količin bomo ilustrirali na primeru vpeljave merjenja dolžine.

1. Primerjanje dolžin

Začnemo z opazovanjem konkretnih predmetov v učilnici ter izven učilnice. Pri tem vpeljemo osnovne besede, kot so: dolgo, kratko, tanko, debelo, visoko, nizko, ozko, široko ... Primerjanje različnih dolžin nas pripelje do odnosov, kot so: nižje kot, višje kot, daljše kot, krajše kot, enako dolgo kot, višje kot ... Tu otroci izvajajo najrazličnejše aktivnosti, pri katerih spoznavajo drug drugega (kateri učenec je najvišji/najnižji, kateri učenec ima najdaljše/najkrajše stopalo ...).

2. Merjenje z relativno enoto

Ostanemo pri dejavnostih, ki so osredotočene na otrokovo telo in na predmete v učilnici. Dolžine merimo s koraki, dlanmi, prsti, stopali ... Lahko začnemo tako, da dolžino učilnice izmerimo s koraki. Pred meritvijo učenci s prostim očesom ocenijo, koliko korakov določenega posameznika je dolga učilnica. Merita na primer najvišji in najnižji otrok v razredu, nato pa dolžino učilnice izmeri še učitelj sam. Dobljene rezultate zberejo v preglednici in prikažejo s stolpci.

Meril(a) je	Ocenjena dolžina	Merjena dolžina
Tina	10	9
Jan	9	10
Učitelj	11	8

Preglednica 1: S koraki smo merili dolžino učilnice

Sedaj je potrebno dobljene rezultate analizirati, da učenci uzavestijo glavne elemente procesa merjenja. Tako kot pri prvem metodičnem koraku so tudi v tem primeru primerjali dve dolžini: tisto, ki so jo merili (dolžina učilnice), in tisto, s katero so merili (dolžina koraka). Mersko število so pripisali k enoti (koraku) zato, da vedo, kolikokrat se manjša dolžina (korak) nahaja v dolžini, ki smo jo merili (dolžina učilnice). Po treh merjenjih učilnice z različno dolgimi koraki ugotovijo, da so dobili pri isti dolžini učilnice različna merska števila (na primer 9, 10, 8). To pomeni, da se k dolžini (učilnice) lahko pridružujejo različna števila, če merimo z različnimi enotami. Na podlagi teh rezultatov se ne moremo sporazumeti, kolikšna je prava dolžina učilnice, saj smo v prvem primeru dobili 9, v drugem 10, v tretjem pa 8 korakov. Zato učitelj spodbudi otroke, da poiščejo enoto, pri kateri bodo vsi dobili enake rezultate.

3. Merjenje z nestandardno konstantno enoto

Učitelj in učenci se dogovorijo, da bodo vsi izmerili dolžino učilnice z enako dolgimi palicami (trakovi). Pogovorijo se tudi o tem, kako merimo (kako polagamo palice, trak). Na začetku merijo tako, da palice nanašajo drugo za drugo, da dobijo učenci bolj nazorno predstavo o tem, koliko palic potrebujemo, da izmerimo učilnico. Šele kasneje uporabijo samo eno palico in s kredo označujejo konec oziroma začetek naslednje palice. Še prej seveda ocenijo dolžino s prostim očesom. Podatke vseh meritev zberejo v preglednico in jih prikažejo s stolpci. Rezultate znova analizirajo in ugotovijo, da se je pri merjenju dolžine učilnice vedno pridruževalo isto mersko število (na primer 7, 7, 7), ker so vsi merili z enako mersko enoto (s palico).

Meril(a) je	Ocenjena dolžina	Merjena dolžina
Tina	7	7
Jan	6	7
Učitelj	6	7

Preglednica 2: S palico smo merili dolžino učilnice

Učencem nato učitelj postavi vprašanje: »Ali bi nekdo, ki ne pozna dolžine palice, s katero smo merili, iz rezultatov v preglednici lahko vedel, kolikšna je dolžina učilnice?« Učenci spoznajo, da nekdo, ki ne pozna palice, s katero so merili dolžino učilnice, ne bo vedel, kolikšna je dolžina učilnice. In prav zato, da bi se ljudje spoznamo o dolžinah, potrebujemo standardno enoto.

4. Merjenje s standardno enoto

Učitelj učencem pokaže palico, ki je dolga 1 m. Sledi merjenje dolžine z modelom metra. Učenci v tem primeru primerjajo dolžino učilnice z dolžino 1 m. Tudi tu ne pozabimo na oceno. Z merskim številom povejo, kolikokrat se dolžina 1 m nahaja v dolžini učilnice. Seveda dobijo vsi enaka merska števila (na primer 8, 8, 8). Podatke vseh meritev zberejo v preglednico in jih prikažejo s stolpci.

Meril(a) je	Ocenjena dolžina	Merjena dolžina
Tina	7	8
Jan	6	8
Učitelj	6	8

Preglednica 3: Z metrom smo merili dolžino učilnice

Ker je meter standardna enota (uporabljajo jo po vsem svetu), bodo »vsi« vedeli, kolikšna je dolžina učilnice, čeprav niso poznali učilnice niti postopka merjenja. Otroci tako spoznajo, da je prav v tem prednost poznavanja standardnih enot.

Z učenci se pogovorimo tudi o situacijah, ko rezultati meritev niso naravna števila. Dogovorimo se, da v tem primeru vrednosti zaokrožimo, in sicer navzdol, če je zadnji rezultat meritve manjši od polovice enote, in navzgor, če je večji kot polovica enote, s katero merimo. Smiselno je, da take situacije izkoristimo za vpeljavo manjših enot. Poskusimo izmeriti z metrsko palico dolžino, ki je manjša od 1 m. Ugotovimo, da za merjenje potrebujemo manjše enote. Zato vpeljemo še decimeter, centimeter in milimeter.

Na analogen način vpeljemo tudi merjenje drugih količin, na primer merjenje ploščine. Otroci najprej primerjajo ploskve med seboj. Najbolje je, da začnemo s primerjanjem enakih vrst likov (npr. pravokotnikov), tako da lahko učenci še s prostim očesom ali prekrivanjem ugotovijo, kateri ima večjo, kateri manjšo ploščino. Nadaljujemo z merjenjem z relativno enoto. Podobno kot pri merjenju dolžine najprej merimo (prekrivamo) z deli telesa: s telesom samim, dlanmi, prsti, stopali. Ugotovimo, zakaj so dobljeni rezultati različni. Izkušnje pri merjenju dolžin bodo otrokom v pomoč in problem bodo znali analogno rešiti. Nato merimo z nestandardnimi konstantnimi enotami (npr. enako velikimi pravokotniki). Vse to se zdi pametno in dovolj, dokler ne želijo opisati velikosti ploščine nekemu, ki postopka merjenja ni videl. To nas spet privede do standardne enote.

Problem in cilji raziskave

Sodobno poučevanje matematike poudarja predvsem razumevanje matematičnih pojmov ter uporabo znanja. To naj bi se odražalo tudi v procesu učenja in poučevanja ter matematičnega pouka. V raziskavi tako želimo ugotoviti, v kolikšni meri pristopi učenja in poučevanja, ki so osredinjeni na učenca, povečujejo kakovost znanja učencev.

Z namenom, da bi pri učencih dosegli kakovostno znanje o merjenju, smo pri pouku uporabili procesnodidaktični pristop učenja in poučevanja (Žakelj, 2004), ki smo ga preverili z vidika učinka na kakovost in vrsto znanja pri vsebini merjenje v 4. razredu osnovne šole.

Metodologija

Skupino, v kateri smo uvedli eksperimentalni faktor (procesnodidaktični pristop), smo imenovali eksperimentalna skupina; skupino, v kateri so učitelji poučevali na tradicionalen način (transmisijski pristop), pa kontrolna skupina.

Raziskovalne hipoteze

H1: Eksperimentalna skupina bo uspešneje kot kontrolna skupina reševala naloge iz merjenja, ki preverjajo osnovna in konceptualna znanja.

H2: Eksperimentalna skupina bo uspešneje kot kontrolna skupina reševala naloge iz merjenja, ki preverjajo rutinska proceduralna znanja.

H3: Eksperimentalna skupina bo uspešneje kot kontrolna skupina reševala naloge iz merjenja, ki preverjajo kompleksna proceduralna znanja.

H4: Eksperimentalna skupina bo uspešnejše kot kontrolna skupina reševala naloge iz merjenja, ki preverjajo problemska znanja.

Raziskovalna metodologija

V raziskavi je v okviru empiričnega raziskovalnega pristopa uporabljen *pedagoški eksperiment*, ker je primeren pri proučevanju novosti, ki jih vnašamo v pouk matematike. Torej je v naši raziskavi uporabljena *eksperimentalna metoda*.

Pristop eksperimenta

Načrtovali smo *enofaktorski pristop* eksperimenta s šolskimi oddelki kot primerjalnimi skupinami z *dvema modalitetama*. Za primerjalne skupine smo vzeli obstoječe oddelke četrtega razreda v različnih osnovnih šolah.

Skupino, v kateri smo uvedli eksperimentalni faktor, smo imenovali eksperimentalna skupina; skupino, v kateri so učitelji poučevali na tradicionalen način, pa kontrolna skupina.

Vzorec eksperimenta

V raziskavo je bilo vključenih 137 učencev četrtega razreda iz slovenskih osnovnih šol. Učenci so bili razdeljeni v 2 skupini: v eksperimentalno in kontrolno skupino.

V eksperimentalno skupino (ES) je bilo vključenih 67 učencev, v kontrolno skupino (KS) pa 70 učencev.

Spremenljivke

Ime spremenljivke – končni test	Opis spremenljivk
MER 1	Dosežki učencev pri reševanju nalog iz merjenja, ki so preverjala osnovna in konceptualna znanja.
MER 2a	Dosežki učencev pri reševanju nalog iz merjenja, ki so preverjala rutinska proceduralna znanja.
MER 2b	Dosežki učencev pri reševanju nalog iz merjenja, ki so preverjala kompleksna proceduralna znanja.
MER 3	Dosežki učencev pri reševanju nalog iz merjenja, ki so preverjala problemska znanja.

Preglednica 4: Spremenljivke končnega testa znanja

Potek raziskave in zbiranje podatkov

Raziskava je potekala tri mesece v šolskem letu 2009/10 in je imela štiri faze.

1. faza	Formiranje eksperimentalne in kontrolne skupine. Pripravljanje učiteljev iz eksperimentalne skupine na eksperiment.
2. faza	Testiranje izhodiščnega znanja pred uvedbo eksperimentalnega faktorja v oddelkih četrtega razreda osnovnih šol v ES in KS.
3. faza	Vpeljava eksperimentalnega dejavnika v eksperimentalno skupino.
4. faza	Testiranje znanja ob koncu eksperimenta v ES in KS.

Preglednica 5: Prikaz poteka raziskave

Testa znanja (začetni in končni) smo za namen raziskave izdelali sami in jima določili najvažnejše merske značilnosti: veljavnost, objektivnost, zanesljivost in občutljivost.

Začetni in končni test sta vsebovala po 10 nalog iz merjenja. Naloge so preverjale ocenjevanje, primerjanje in merjenje količin (dolžina, masa, čas in denar), izbiro merilnega instrumenta, razumevanje in uporabo standardnih in nestandardnih enot, pretvarjanje količin, seštevanje in odštevanje denarnih vrednosti ob primerih iz vsakdanjega življenja.

V raziskavi je bila uporabljena taksonomija, ki izhaja iz Gagnejeve taksonomije (1985). Taksonomske ravni, ki smo jih uporabili v tej raziskavi, sta podrobno opisali avtorici Cotič in Žakelj (2004).

Upoštevali smo štiri taksonomske ravni: *konceptualno*, *rutinsko proceduralno*, *kompleksno proceduralno* in *problemsko* raven. *Konceptualna raven* se nanaša na zmožnost, da pri razmišljanju uporabljamo pojme, njihove definicije, povezave med pojmi in različne predstavitve pojmov. *Rutinska proceduralna raven* predstavlja zmožnost izvajanja (preprostih, nesestavljenih) postopkov, poznavanje in učinkovito obvladovanje algoritmov in procedur, pravil, obrazcev. *Kompleksna proceduralna raven* se nanaša na zmožnost zaporednega povezovanja (matematičnih) postopkov, izvedbo kompleksnih postopkov ter zmožnost izbire, preverjanja in utemeljevanja pravilnosti postopkov. *Problemska raven* pa se nanaša na zmožnost povezovanja in uporabe konceptualnega in proceduralnega znanja v novih situacijah, torej na zmožnost prepoznavanja in formuliranja problemov, obravnavo zadostnosti in konsistentnosti podatkov, uporabo strategij, kritično presojo smiselnosti in ustreznosti rešitve.

Obdelava podatkov

Statistična obdelava podatkov je bila izvedena s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS 16. Na začetku in koncu eksperimenta je bila s frekvenčno analizo izdelana deskriptivna statistika. Za ugotavljanje razlik v znanju matematične vsebine merjenje na vseh ravneh znanja med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine na začetku in koncu eksperimenta smo uporabili Levenov test homogenosti varianc (F) in t-preizkus.

Rezultati in interpretacija

Pri preizkusu hipotez smo se ravnali po pravilu, da je največje dopustno tveganje za zavrnitev hipoteze 5-odstotna napaka.

Na osnovi analize variance, t-vrednosti in njihove statistične pomembnosti smo ugotovili, da so razlike v dosežkih učencev eksperimentalne in kontrolne skupine na začetnem testu statistično nepomembne. V preliminarnem testu pa smo v kontrolni skupini beležili nekoliko večje standardne odklone kot v eksperimentalni skupini.

Hipoteze raziskave, da imajo učenci, ki se učijo vsebin iz merjenja po procesno-didaktičnem pristopu, v primerjavi z vrstniki, ki so deležni predvsem transmisijskega pristopa, bolj kakovostno znanje, so se potrdile. Če primerjamo razlike v aritmetičnih sredinah vseh spremenljivk med ES in KS (preglednica 6), ugotovimo, da je bila ES uspešnejša pri vseh taksonomskih stopnjah.

Test	Skupina	n	Dosežki v %	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Min	Max
	ES	67	90,67	5,44	0,567	4,00	6,00
MER 1	KS	70	85,50	5,13	0,889	2,33	6,00
	ES	67	93,50	1,87	0,255	0,67	2,00
MER 2a	KS	70	89,50	1,79	0,417	0,00	2,00
	ES	67	63,50	1,27	0,530	0,40	2,00
MER 2b	KS	70	54,00	1,08	0,601	0,00	2,00
	ES	67	59,00	1,18	0,698	0,00	2,00
MER 3	KS	70	45,00	0,90	0,817	0,00	2,00

Preglednica 6: Osnovne statistične ocene pri nalogah, ki so merile znanje reševanja nalog iz merjenja na vseh štirih taksonomskih ravneh

Z Levenovim testom homogenosti varianc (F) in t-preizkusom smo preverili, v katerih spremenljivkah sta se skupini na koncu eksperimenta statistično pomembno razlikovali (preglednica 7).

	Levenov test homogenosti varianc		t-preizkus	
	F	p	t	p
MER 1	1,850	0,176	2,157	0,033
MER 2a	6,923	0,010	1,196*	0,234
MER 2b	0,718	0,398	2,219	0,028
MER 3	4,455	0,037	2,129*	0,035

* Uporabljena je bila Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa.

Preglednica 7: Prikaz razlik v znanju reševanja matematičnih nalog po taksonomskih stopnjah ES in KS na končnem testu znanja

Analizirajmo rezultate še nekoliko natančneje. Iz preglednice 7 je razvidno, da so učenci eksperimentalne skupine statistično pomembno bolje od učencev kontrolne skupine reševali naloge, ki preverjajo poznavanje in razumevanje pojmov, ter statistično pomembno boljše reševali kompleksne proceduralne ter problemske naloge. Ko govorimo o taksonomskih ravneh matematičnega znanja oz. o vrstah znanja, je potrebno poudariti, da so za učinkovito uporabo znanja v novih situacijah potrebna tako proceduralna kot tudi konceptualna in problemska znanja. Težko bi govorili o reševanju problemskih nalog brez razumevanja pojmov in obvladovanja procedur, v vsakem primeru pa so pojmi oz. razumevanje pojmov temeljni gradniki znanja.

Kako si razlagamo rezultate? Pri učenju novih matematičnih pojmov (Rugelj, 1996) je zelo pomembno, kakšno je predznanje učencev, kako učitelj posreduje nove pojme, kako spodbuja procese, ki nastopajo pri matematičnem mišljenju. Opisani in uporabljeni pristop učenja in poučevanja, ki smo ga uporabili v raziskavi, vključuje premišljeno izbrane dejavnosti za razvoj razumevanja pojmov ter uporabo znanja in poteka izkustveno – učenci raziskujejo zakaj, kako in kaj meriti. Pri tem pridobivajo konkretne izkušnje s postopki merjenja, razmišljajo o pomenu nestandardne enote, na konkretnih primerih spoznajo smiselnost uvedbe standardne enote, opisujejo uporabo standardnih merskih enot, glede na situacije izbirajo merilne instrumente, zapisujejo meritve, razvijajo predstavo o velikosti enot, razvrščajo, primerjajo in ocenjujejo rezultate, pridobljene z merjenjem, ter jih v zadnji fazi obdelajo z orodji za obdelavo podatkov. Skozi dejavnosti lahko doživijo, da merjenje z nestandardno enoto ne more biti vedno učinkovito, *uvidijo smisel po učenju*

novih pojmov, v tem primeru standardnih enot. To so situacije, ko lahko rečemo, da se učenci učijo z razumevanjem. Učenje z razumevanjem pa povečuje trajnost in uporabnost znanja, kar so pokazali tudi rezultati raziskave.

Sklep

Lahko sklenemo, da so učenci, ki so se učili vsebin iz merjenja po procesnodidaktičnem pristopu učenja in poučevanja, dosegli bolj kakovostno znanje v primerjavi z vrstniki, ki so bili deležni predvsem transmissijskega pristopa. Učenci so po opisanem pristopu gradili znanje, izhajajoč iz konkretnih dejavnosti, v povezavi z miselnimi procesi, ki so nujni za razumevanje pojmov, v našem primeru merjenja. Pri usvajanju matematičnih vsebin so bile dejavnosti usmerjene v različne kognitivne ravni znanja, hkrati pa so učenci matematiko doživljali kot izziv in občutek uspeha (Cotič in Zuljan, 2009). S takim pristopom smo dosegli, da učenje ni bilo zgolj formalistično učenje pojmov in postopkov, odmaknjeno od realnih situacij, temveč blizu otrokovemu načinu razmišljanja in dojetanja. To so prednosti, ki učitelju omogočajo stvarnejšo sliko usvojenih matematičnih znanj pri posameznem učencu, na primer, kako se odziva pri reševanju oziroma raziskovanju določenega problema; na kakšen način uporablja svoje matematično znanje in kako ga preoblikuje glede na nove izkušnje ali na novo pridobljeno znanje; kako in kaj zmore ubesediti v odnosu z učiteljem in učenci v skupini (Cotič, 2010).

Potrebno je poudariti, da je kakovosten pouk matematike eden izmed najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na otrokove dosežke oziroma znanje pri matematiki. Če želimo imeti dober pouk, moramo kakovostno izobraziti in doizobraževati učitelja. Tudi za profesorja razrednega pouka ali matematike, ki bo pri učencu uspešno razvijal matematično znanje in pismenost, je nujno, da najprej sam razume matematiko, pri čemer ni mišljena le sposobnost ravnanja z vsebinami matematike. Globlje mora razumeti koncepte in procese ter le-te logično razložiti z uporabo ustreznega matematičnega jezika in primerov.

Zmožnost (bodočega) učitelja, da poišče več reprezentacij posameznega pojma ali vsebine ter da uvidi in nazorno pokaže povezave med različnimi matematičnimi predstavami ali zamislimi, je tesno povezana z učiteljevo samozavestjo oziroma zaupanjem v lastno znanje matematike. Pozitivne izkušnje z matematiko skupaj z ustreznim zaupanjem v lastno znanje ugodno vplivajo tako na uspešne predstavitve matematičnih vsebin na nastopih, ki jih imajo bodoči učitelji razrednega pouka in matematike, kot tudi na kakovostno poučevanje matematike. Tudi bodoči profesor razrednega pouka bi torej moral imeti v okviru študija najprej možnost razumeti matematiko in se šele nato usmeriti v didaktiko matematike. Mnogi študenti imajo namreč zakoreninjena taka prepričanja o matematiki in o učenju, s katerimi bi zelo težko uspešno poučevali matematiko (Beswick, 2005).

LITERATURA

- Beswick, K. (2005). Preservice teachers' understandings of relational and instrumental understanding. V H. L. Chick in J. L. Vincent (ur.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, vol. 2 (str. 161–168). Melbourne, PME.
- Cotič, M. (1998). Merjenje na začetku osnovne šole. *Matematika v šoli*, 5 (1–2), 11–16.
- Cotič, M. (2010). Vrednotenje matematičnega znanja in objektivnost učiteljeve ocene. *Pedagoška obzorja*, 25 (1), 39–54.
- Cotič, M. in Valenčič Zuljan, M. (2009). Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*, 35 (3), 297–310.
- Cotič, M. in Žakelj, A. (2004). Gagnejeva taksonomija pri preverjanju in ocenjevanju matematičnega znanja. *Sodobna pedagogika*, 55 (1), 182–192.
- Douglas, A. in Grouws, B. (1992). *Handbook of research on mathematics and learning. A project of the national Council of Teachers of Mathematics*. New York: Macmillian publishing company.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hodnik Čadež, T. (2001). *Vloga različnih reprezentacij računskih algoritmov na razredni stopnji*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Hodnik Čadež, T. (2003). Pomen pristopa reprezentacijskih preslikav za učenje računskih algoritmov. *Didactica Slovenica*, 18 (1), 3–22.
- Ivanuš Grmek, M., Čagran, B. in Sadek, L. (2009). *Eksperimentalna študija primera pri pouku spoznavanja okolja. 1. natis*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Markovac, J. (1990). *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Nacionalno preverjanje znanja*. (2008). Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2007/2008. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Novak, B. (2003). Odnos med učenjem in poukom v osnovni šoli z vidika transformacijske paradigme. V B. Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev. Povzetki prispevkov*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov.
- Rugelj, M. (1996). *Konstrukcija novih matematičnih pojmov*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Skemp, R. R. (1976). *Relational Understanding and Instrumental Understanding*. First published in *Mathematics Teaching*, 77, 20–26. Pridobljeno 16. 6. 2011, s <http://www.blog.republicofmath.com/archives/654>.
- Skemp, R. R. (1987). *The Psychology of Learning Mathematics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vigotsky, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Biblioteka Sazvežda.
- Žakelj, A. (2004). *Procesno-didaktični pristop in razumevanje pojmovnih predstav v osnovni šoli*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Dr. Bojan Burgar, Osnovna šola Ormož, os.ormoz@guest.arnes.si

The process of school administration and the relationship between individual and organizational needs

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.091:005.4

ABSTRACT

The article investigates the importance of individual and organizational needs in relation to the effectiveness of educational establishments in the areas of management and the guidance of schools.

The author proves that if more organizational needs are met, then less individual needs come to the forefront. The author argues that there is no balance and no necessary balanced relationship between organizational and individual needs for the effective management and administration of educational organisations.

The article shows the status of eleven areas concerning the management and guidance of schools that directly affect the process of school operation and the possibility of balancing individual and organizational needs for the satisfaction of those involved in effectively running an educational organisation.

Key words: individual needs, organizational needs, areas of management, school

Proces delovanja šole v odnosnem razmerju med individualnimi in organizacijskimi potrebami

POVZETEK

Prispevek skozi področja upravljanja in vodenja šole raziskuje pomen individualnih in organizacijskih potreb v medsebojnem razmerju do učinkovitosti vzgojno-izobraževalne organizacije.

Avtor dokaže, da bolj ko se zadovoljujejo organizacijske potrebe, manj se zadovoljujejo individualne. V prispevku trdi, da za učinkovito upravljanje in vodenje vzgojno-izobraževalne organizacije ni uravnoteženosti oziroma ni vzpostavljenega potrebnega uravnoteženega razmerja med organizacijskimi in individualnimi potrebami.

Pokaže na stanje enajstih področij upravljanja in vodenja šole, ki neposredno vplivajo na proces delovanja šole ter možnosti uravnoteženja individualnih in organizacijskih potreb za zadovoljstvo izvajalcev in uporabnikov storitev učinkovite vzgojno-izobraževalne organizacije.

Ključne besede: individualna potreba, organizacijska potreba, področja upravljanja, šola

Introduction

In any developed society the aim of non-profit organizations is not to achieve good economic results, but to fulfill a specific mission, which is defined as "a common social interest" (Kolarič et-al. 2002, p. 10). In such an environment, those that can cope and manage themselves the best are the ones who grew up in new conditions and learnt about the world through information technology (Lotherington, 2004) as well as through institutional education, which has recently been shown to be true.

Every social system – non-asset-based system – is permanently compromised due to the tensions that arise spontaneously among its different individuals and subsystems. If the connecting elements (interpersonal relations) in the system fail, tensions between the subsystems grow. System protection is not automatic. Its effectiveness depends on the quality of managerial processes, which must successfully achieve their set goals and at the same time take care of the inner psycho-social, organizational, emotional and intellectual balance of the system (Bečaj, 2001, p. 23).

¹ Personnel management is a process in which the organization is systematically integrated with its business strategy: plans for personnel requirements, developing and evaluating their work, rewards and maintaining effective relationships (Merka, 2003).

This also requires the establishment of an organizational climate that inspires employees to achieve good interpersonal cooperative relationships and quality work, which overlaps with satisfaction and work output. Consistency and successful joint cooperation prevents conflicts that hinder the efficiency and effectiveness of the organization (Klinar, 2007, p. 121). This draws attention to the flexibility limits of the individual, group and organizational work area that enable successful cooperation. It does not exclude creativity, knowledge, experience and personality traits in the process of the interpersonal relationship of human resource management¹. The internal employees' willingness is also crucial for focusing their activities to the desired goals. S. H. Schwartz wrote that values are essentially those target guidelines that explain what is desirable and what is less desirable, what is fair and unfair (Schwartz, 1995, p. 215). A clearly defined objective that would be common to all and that would strengthen the sense of equality, "which is beyond any individual and in which we can all unify" (Strinatti, 2004, p. 24), no longer exists. What remains are only individual goals, values and the direction of movement, which follow the individual and organizational needs, interests and abilities. We come to the conclusion that alongside other factors, values are the ones that create the functioning of a group based on the alignment of individual and organizational needs, interests and abilities. When establishing interpersonal relationships with individuals or a group it is important for a leader to have in mind the individual or group, the organization as a whole and its goals or needs. Therefore, the leader should use such motivational factors that will be the source of energy to motivate the staff to carry out certain activities. Lepičnik addresses three key factors that affect motivation: individual differences (personal needs, values, attitudes and interests), job characteristics (ability, job characteristics, work autonomy, professional and personal skills, information, ICT) and organizational practice (rules, politics, rewarding, practice ...) (Lepičnik, 1998). At the same time we must not overlook the professional reason for a decentralized school management, which emphasizes active participation as a factor that satisfies important human emotional and social needs, allowing the input of individual ideas, goals, interests and abilities to enrich the abilities as an added value and a satisfaction with services (Burgar, 2009, p. 171-172).

For the effective development of various interest groups and organizations further on we need to change the business and personality culture through the change of management factors by seeking a consensus between the needs of employees and the overall efficiency, effectiveness and satisfaction with the services (Burgar, 2009, p. 35).

Aim of the research and the presentation of the methodological approach

The study examined eleven areas of management and guidance of educational organizations (schools). Each area shows the relationship between organizational and individual needs.

A fundamental research hypothesis was set. We assumed the existence of the relationship between organizational and individual needs. The more the organizational needs are met, the less the individual needs come to the forefront.

The study was based on the descriptive and causal non-experimental method of empirical research.

The survey included 145 primary school teachers. The sample was collected in March 2008. Data were collected with a questionnaire, which consisted of eleven areas of management and guidance of educational organizations (schools). These areas are: the relationship with the environment, selection of the teacher, structure and roles, guidance of employed teachers, creativity and innovation, resources, problem-solving ability, teamwork, motivation, goals and concerns for teacher development. Each area contained 6 statements based on organizational and individual needs, altogether 66 statements in the questionnaire (from number 1 to 66). Teachers checked the claims at their school. If the statement was true, they circled it.

The data was processed using the SPSS computer program. The data is presented graphically (dispersive chart) and in a table (f, f %). The link between organizational and individual needs was additionally checked using Pearson's correlation coefficient (r) and was tested for its statistical significance (P) using a t-test.

Results and interpretation

Firstly we present the frequency distribution of organizational and individual needs collectively and according to individual areas of management. Following this are the results of the testing and the link between organizational and individual needs; the latter were used to confirm the assumed hypothesis

Areas of management and guidance	Sta. No.	Statements	f		f %	
			x ₁	x ₂	x ₁	x ₂
Attitude towards the environment	1	Parents generally do not come to school to discuss children's issues.		7		2.3
	12	When pupils leave school they are not adequately prepared for further education.		7		2.3
	23	We do not take enough advantages of different sources that are available outside the school.		7		2.3

Areas of management and guidance	Sta. No.	Statements	f		f %	
			x ₁	x ₂	x ₁	x ₂
Attitude towards the environment	34	There is a lack of cooperation between students and school.		14		4.7
	45	It does not deal sufficiently with their environment.		0		0
	56	School has a good image in our village.		0		0
		Total	0	35	0	11.6
Employing teachers	2	The school does not get as good teachers as it needs.	0			
	13	Teachers that we employ do not reach the professional standards that we are accustomed to.		3		1.0
	24	In our school the ones that are the best are not promoted and awarded.		8		2.7
	35	It seems that we cannot acquire the most competent teachers.		0		0
	46	Methods of choosing employees are inappropriate and inefficient.	1		0.3	
	75	As far as praise and awards are concerned, the outside personnel are more appreciated in comparison to the personnel in school.	16		5.4	
		Total	17	11	5.7	3.7
Structure and roles	3	Teachers are not sufficiently aware of their contribution to the overall work of the organization.	6		2.0	
	14	Some important tasks remain unfulfilled, as no one is actually in charge of them.		5		1.7
	25	Teachers note that the same work is doubled.		6		2.0
	36	Various assignments and tasks at school are not properly coordinated.		0		0
	47	I am not quite sure what my work and assignments are.	1		0.3	
	58	School's organization is partially coordinated with educational aims.		0		0
		Total	7	11	2.3	3.7

Areas of management and guidance	Sta. No.	Statements	f		f %	
			x ₁	x ₂	x ₁	x ₂
Guidance of co-workers	4	Leaders do not know how to bring the best out of people.	7		2.3	
	15	The school management does not control us enough.	0		0	
	26	We do not trust the school management.	0		0	
	37	While guiding people we notice selfishness.	0		0	
	48	The school management is not always supported by the subordinates.	8		2.7	
	59	Not enough concern is dedicated to the needs and welfare of teachers.		20		6.7
		Total	15	20	5.0	6.7
Creativity and innovation	5	Some departments at school are not creative enough.	14		4.7	
	16	We would have to look very carefully to find something creative at this school.		1		0.4
	27	Most good ideas fade, rather than to be embraced and used.		4		1.3
	38	We are not creative enough with forms and methods of teaching.	7		2.3	
	49	Innovations have no lasting effect.	3		1.0	
	60	We rarely review our work in order to improve it.		1		0.3
		Total	24	6	8.0	2.0
Sources	6	In comparison to other schools we have little space.	0		0	
	17	We do not know how to utilize the AV resources and books at our disposal.		8		2.6
	28	It seems we cannot achieve what we want or wish.		4		1.3
	39	The space is inefficiently utilized.	2	0.7		

Areas of management and guidance	Sta. No.	Statements	f		f %	
			x ₁	x ₂	x ₁	x ₂
Sources	50	In comparison with other schools we lack books and equipment.		2		0.7
	61	We do not achieve as much as we could with regard to the power we have.		0		0
		Total	2	14	0.7	4.6
Ability to resolve problems	7	The school management is not aware of real problems.	2		0.7	
	18	Too much effort is put into concealing the problems rather than solving them.		5		1.7
	29	We never meet in order to thoroughly consider all possible solutions.		4		1.3
	40	It seems that we have some ongoing problems with which no one is able to deal with.		5		1.7
	51	It seems to me that other schools with similar problems are better at coping with them.		1		0.4
	62	It seems that we do not learn to address school problems with our own experience as teachers.		4		1.3
		Total	2	19	0.7	6.4
Teamwork	8	Teachers do not cooperate well.	5		1.7	
	19	I notice a lack of support and cooperation among my colleagues.	6		2.0	
	30	There is not enough team spirit.		5		1.7
	41	There are too many destructive conflicts among individual groups.		4		1.3
	52	Common tasks and problems are not resolved together.		0		0
	63	Colleagues are often not comfortable in their mutual talks.	6		2.0	
		Total	17	9	5.7	3.0

Areas of management and guidance	Sta. No.	Statements	f		f %	
			x ₁	x ₂	x ₁	x ₂
Em- ployees' motivation	9	The affiliation of teachers is not as big as it should be.	7		2.3	
	20	Teachers are not valued as they deserve to be.		25		8.4
	31	People find teaching more as a burden than pleasure.	9		3.0	
	42	I do not have a chance to be as creative as I want to be.		0		0
	53	Teachers are not rewarded and praised in accordance with their efforts.		19		6.3
	64	In my work there are not enough challenges and incentives.		0		0
		Total	16	44	5.3	14.7
Aims	10	We are not clear enough on what we want to achieve in school.		5		1.7
	21	The objectives of the school are not generally accepted.		0		0
	32	We do not put enough effort in important goals.		4		1.2
	43	Teachers do not behave in such a way that would confirm examples taught to pupils.	0		0	
	54	The objectives of the school are often unrealistic.		2		0.7
	65	Teachers are not included in certain orientations of the school.		3		1.0
		Total	0	14	0	4.6
Providing for the development of employees	11	We do not put enough effort in ntegrating new teachers.	1		0.3	
	22	There is no systematic approach toward the needs for teacher training.		2		0.7
	33	It is expected from people to carry out managerial tasks with no special training.		8		2.6

Areas of management and guidance	Sta. No.	Statements	f		f %	
			x ₁	x ₂	x ₁	x ₂
Providing for the development of employees	44	Some courses are taught according to outdated methods.	3		1.0	
	55	Teachers with outstanding knowledge and skills do not have successors.		0		0
	66	Teachers and their potentials are not encouraged and developed as they ought to be.		2		0.7
		Total	4	12	1.3	4.0
		Total	104	195	34.8	65.2

Legend: x₁ - individual needs; x₂ - organizational needs

Table 1: Frequency distribution by areas of management according to organizational and individual needs

The research shows that organizational needs prevail. The ratio of overlapping organizational and individual needs based on exposed arguments according to areas of management is 104:195 statements in favor of organizational needs or 34.8 % : 65.2 % in favor of organizational needs.

We have examined the link between individual and organizational needs using a correlation graph with a regression line and statistically determined it with Pearson’s correlation coefficient and tested its statistical significance by use of a t-test.

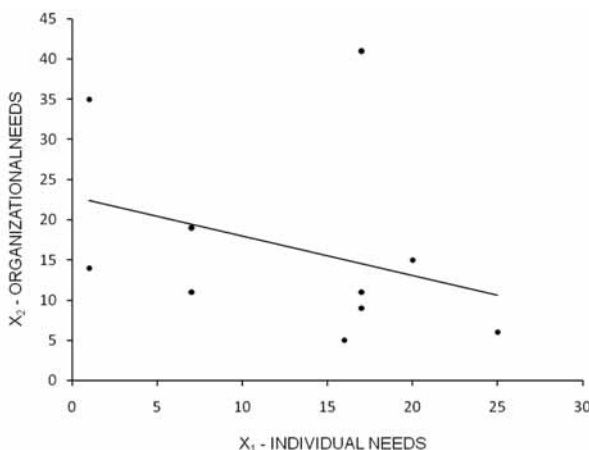


Chart 1: Dispersive chart with a regression line tests links between the variable X₁ - individual needs and variable X₂ - organizational needs

As the graph shows, the relationship between organizational and individual needs is negative, the more the organizational needs are met, the less individual needs come to the forefront.

The link was also statistically determined:

Correlation coefficient - r	Results of t-test
- 0.376	(t) = 2.130 > t (α = 2P = 0.05, g = 33) > 2.030

Table 2: Pearson's correlation coefficient (r) with the test of its statistical significance

Calculated correlation coefficient $r = -0.376$ is therefore negative and statistically significant on level $\alpha = 2P = 0.05$.

On this basis we confirm the hypothesis of the research: the more the organizational needs are met the less individual needs come to the forefront.

Further on we interpret each area individually:

a) Attitude towards the environments

In relation to the environment, organizational needs dominate, which hold back the efficiency and effectiveness of schools in certain areas of its activities. This confirms the situation of countries in transition – regulating the legislation in accordance with changes linked to the EU or the changes of government in the country. The educational system is supported by legislation, but it is in constant change.

Conclusion: The organizational principal of decentralization will give the program and organization of the school environment more integrity.

b) Employing teachers

What dominates, when selecting staff, are the unmet individual needs of employees, suggesting a lack of responsiveness of organizations to individual needs in defining the tasks or requirements of employees. There is a high degree of personnel with adequate training. The notable lack of readiness of professional staff is seen when executing concrete tasks in the educational process. Professional education and training of staff is too focused on general professional values and not enough on personal values for the effective functioning of relationships. We also note that the state puts professional staff of the school system constantly under stressful situations. We emphasize that the personal qualities of staff, alongside expert knowledge and the control over organization and management, are crucial when selecting personnel because we expect efficient and effective teaching-educational work.

Conclusion: To encourage personal relationships that will balance the satisfaction of employees and the organization as a whole so as to achieve the set goals and expectations of the internal and external environments of the organization and the employees.

c) Structure roles

Concerning structure and roles, there were deviations from what was expected. On the one hand, there is the coordination of tasks to the needs of the organization and on the other hand, the insignificant emotional contribution of individuals to the overall work of the school. The structure of our school system is still too classical and rigid. It often operates on the mechanistic-bureaucratic model of organization, emphasizing the principle of task and role centralization, despite having decentralization policy guidelines. Organic models are making inroads into work organization.

Conclusion: We should pay more attention to finding an organizational balance between organizational stability and its flexibility.

d) Guidance of co-workers

There are still too many rules and too little coordination concerning the guidance of schools - too much external motivation - employees still expect that the organization, and not themselves, is responsible for their welfare. This is why the organizational needs still have a dominant role. The management feels overloaded with mandatory, extended mandatory and above-standard programs that cause many disturbances in the organization of work, quality of service and knowledge. Still, there is a lack in program structure with a decrease in horizontal and vertical correlation.

Conclusion: More attention should be paid to management with reflection, cooperation, culturally defined relations and an organizational atmosphere of accepting and recognizing organizational and individual needs.

e) Creativity and innovation

Innovation and creativity is not an individual need yet, this is reflected in the gap between tradition and the ability to adapt to change, time required and the low standards for such needs. Employees in the education sector are required to have skills such as innovation and creativity (and their implementation) but without correlating them. Therefore, innovation of activities is coming slowly to the organization, work and management of education. Many good ideas fade away, rather than being accepted and used. It shows a lack of ability to maintain innovative processes, mostly due to the unspecified system of such activities. Human potential is not encouraged enough to keep up with the necessary technological, technical and professional development.

Conclusion: We should adjust relationships between the individual and organizational needs according to social changes and the changing of the times.

f) Sources (acquisition and use)

Resources are provided; we must put much more effort on individual needs for their effective use. Information-communication technology enables access to information but it reduces personal collaborative contact. Accommodating information-communication technology also requires a change in the work organization and management systems of educational organizations. Management functions require changes (Florjančič, 1987, p. 87).

Conclusion: Higher requirements for updating the technology of work.

g) Ability to resolve problems

The ability to solve problems shows that the number of individual problems is higher in comparison to the number of needs for resolving them.

Conclusion: We find that there is a need for change in the organization, giving greater empowerment and decision-making power to the executive levels within the organizational structure of schools, thus raising the level of responsibility as an individual need.

h) Employees teamwork

Teamwork has not been realized yet in the necessary forms because of individual reservations within the work organization. We find that communication is still running from the top down, rather than vice versa, which makes collaborative working arrangements difficult. Our communication is too slow and rigid according to realistic needs, perhaps because of the relatively cold organizational climate and unacceptable relationship between individual and organizational needs. Information-communication technology is useful for quicker information, but it reduces personal cooperative contact that positively and energetically gives meaning to working together in teams and collaborative forms of educational work.

Conclusion: To find the organizational forms of work that will give greater responsibility to groups and individuals for the distribution of tasks - fewer steps in the responsibility of group management.

i) Employee motivation

Employee motivation – low intrinsic motivation is primarily the result of unmet expectations from the environment and thus from the gap between individual and organizational needs and expectations. Economic and financial factors point to a

discrepancy between the expectations of individual needs and the realistic possibility of meeting the organizational needs, thus they have an indirect impact on employee motivation. Resources are quite realistically distributed and require rational, goal-intended use. However, this can often hinder innovation in educational establishments as an individual or organizational need. The norms and standards are not adjusted to specific conditions and this is why the situation varies from school to school. The differences are incomparable and therefore are often not motivational enough for the employees as well as for the surroundings of each school.

Conclusion: We have to look for greater consistency in the organization of a school, including the characteristics and needs of employees, while at the same time define their area of work in the organization and defining of tasks (self-acknowledgement, self-establishment, goal orientation, personal responsibility ...).

j) Aims (clarity and consensus)

The objectives of schools are too centralized at the state level, local communities and schools. The survey shows a low employee impact on the designing of strategically important goals and therefore organizational needs prevail.

Conclusion: In the future we should search tactics and ways of increasing employee participation in the formulation of school goals and thereby find a balance between organizational and individual needs.

k) Providing for the development of employees

Schools insufficiently encourage teachers' potentials and they do not develop them according to the teachers and their individual needs. Schools have high expectations of teachers in all fields of work (also in the field of task management) but provide too little additional training as an individual and organizational need of teachers. The concern for the overall development of teachers is dominated by organizational needs that do not follow the necessary education and training.

Conclusion: It is important to interview individual teachers and find a balance between organizational and individual needs for the integration of the personal, professional and career development of each and every teacher for the efficiency of work at schools.

To summarize, the school organization is still not in accordance with the characteristics of the people involved and their needs. This means that the personality structure is not aligned with the organizational structure. Further on, the survey emphasized that in our schools there is still an excessive presence of functional-organizational structure, reflecting the fact that there are still too many rules and too little coordination. We can also conclude that our education system is, despite constant

changes, in a stable position, but lacks flexibility both in the internal as well as external environment. The latter reminds us of the discrepancy between traditional values and changes, structures and roles, intrinsic motivation and effectiveness, the centralization and decentralization of goal-oriented planning and the implementation of target objectives; as well as between the required and actual staff training in relation to the program and technological changes and individual and organizational needs.

Our research has highlighted that the school system is constantly embedded in a system with technical changes and general changes represented in all areas of this research. All these areas require constant evaluation. Based on the overlap of individual and organizational needs we can conclude that the internal factors of satisfaction, viewed through achievements, responsibility, recognition, rewards, work itself and personal growth, according to the areas of management, suggest that more attention ought to be given to management in regard to work and collaborative work with culturally defined relationships. With such changes, employees would know how they work and where they have the potential for further development. This would improve the relationship between organizational and individual needs.

Conclusion

In the frame of the study concerning individual and organizational needs according to eleven areas of management and guidance of educational organizations we confirmed that the correlation between organizational and individual needs is negative and statistically significant $\alpha = 2P = 0.05$, which means the more the organizational needs are met the less individual needs come to the forefront. Practically, this means that the focus of promoting organizational needs leads to or causes the neglect of individual needs, which also means that in the eyes of employees the organization is the one that is emphasized and not individual needs. This is what restrains the employees' contribution as an added value to the effectiveness of educational organizations and the humanization of relations for the efficiency of human resources.

According to the research results we can conclude that our education system needs innovation, rapid adaptation, flexibility, flexible strategy, cooperative style of leadership in partner relationships and continuous learning - a learning organization concerned with employee development and the development of their working and social conditions. The fact is that the educational system can only be successful if it manages to properly align the interests and needs of the organization and individuals with realistic situations. A key factor in building work task relationships, communicational relationships, motivational relationships and relationships of power

as organizational and individual needs is the principal, who acts as the manager with the function of educational leader.

The study revealed the factors of efficiency and effectiveness of educational organizations and the indicators of the continuous improvement of schoolwork and the need for the orientation of educational organizations - process management. This is justified by focusing on the individual's work and process, orientation in service quality, dealing with the introduction of procedural changes and the practical realizations of a school in change.

Nevertheless, the majority of educational systems in Slovenia are already oriented towards efficiency and effectiveness. The research has shown that the quality of the principal's management is a key element that can create a critical difference in the functioning of individual schools and the employees in it. A shared vision and goals are the basic orientation in the development of a school. Culture, climate and interpersonal relationships are those that support the high-quality realization of organizational and individual goals and needs. Organizational culture and organizational climate can encourage or impede the quality realization of objectives. The development of informal structures is in need of modern organizations because it portrays interpersonal relations, which is based on the common organizational and individual goals of individuals and treats them as an urgent need. This means increasing the role of individuals based on the socialization of the individuals and the organization as a whole. We should encourage the operation of the organization by setting, meeting and building a system of individual and collective interests and directing them to achieving common goals. We must pay more attention to the situation of employees in the organization and enable them to develop in the direction of their personality and professionalism (execution of work tasks). We are obliged to establish a procedural way of working with the knowledge that each process is specific and requires a different set of skills, opportunities and motivation than those skills needed for efficient and effective educational work. This will develop professionalism, division of work and the interests of individuals concerning the organizational and individual needs. In this way, we will also achieve a humanistic quality in the organization and management of the school (motivation, well-being, personal and work freedom, cooperation, participation in decision making, achievement of objectives). This is only possible in a dynamic organization that is structured around a human being; with their personality, right to work, individual responsibility, views, actions and values as the centre of action. So we can establish a rational organization, which requires an increase of commitments, receptive to change in general and the changes in the mentality of the worker, and with it the balance of organizational and individual needs.

Educational institutions are still too strongly establishing a relationship to the environment merely as an organization. In relation to the environment organizational needs are still predominant, which restrain the efficiency and effectiveness of schools in certain activity areas. Nevertheless, we feel that with the organizational principle of decentralization, schools open up to the environment. In the selection of personnel, the methods of selection are still inappropriate or ineffective. The selection is still not made based on finding an organizational balance between managing the organizational stability and its flexibility, which would follow the individual interests and needs in implementing the mission of educational institutions. Hence there is also the realization that school management still has too many rules and too little coordination. On this basis we get the feeling that the organization is responsible for the welfare of the employees and not the individuals themselves - agreeing on external motivation. External motivation brings on more individual problems, as there are needs to resolve them inside an organization. The external motivation can also be seen as a barrier for the establishment of various forms of collaborative work, which are absent due to individual impediments in the work organization. Therefore, the objectives of the organizations are too centralized to maintain a stable educational organization, unable to balance organizational and individual needs.

DALJŠI POVZETEK

Motiv za izhodišče raziskave je bil decentralizirani šolski menedžment. Ta poudarja aktivno participacijo kot tisti dejavnik, ki zadovoljuje pomembne človeške emocionalne in socialne potrebe, omogoča vnašanje individualnih zamisli, ciljev, interesov in zmožnosti, ki bogatijo dejavnosti kot dodano vrednost posameznika organizaciji (Burgar, 2009). Tako za procesno delovanje in razvoj različnih interesnih skupin in organizacije potrebujemo tudi spremembo poslovne in osebnostne kulture skozi spremembo upravljanja in vodenja z iskanjem soglasja med potrebami zaposlenih in organizacije proti skupni učinkovitosti in uspešnosti oz. zadovoljstvu s storitvami.

Raziskava je preverila enajst področij upravljanja in vodenja vzgojno-izobraževalne organizacije (šole). Vsako področje kaže razmerje med organizacijskimi in individualnimi potrebami. Potrdili smo, da je korelacija med organizacijskimi in individualnimi potrebami negativna in statistično značilna ($\alpha = 2$, $P = 0,05$), kar pomeni: bolj ko se zadovoljujejo organizacijske potrebe, manj se zadovoljujejo individualne. Praktično to pomeni, da težišče na uveljavljanju organizacijskih potreb

vodi do zanemarjanja oz. povzročča zanemarjanje individualnih potreb. To tudi pomeni, da je v očeh zaposlenih poudarjena organizacija in manj njihove individualne potrebe. Prav to pa zadržuje prispevek zaposlenih kot dodano vrednost k učinkovitosti vzgojno-izobraževalnih organizacij in humanizacije odnosov za potrjevanje človeških virov.

Analiza stanja po enajstih področjih upravljanja in vodenja, ki neposredno vplivajo na proces delovanja šole in možnost uravnoteženja individualnih in organizacijskih potreb, kaže naslednje zaključke:

- V odnosu do okolja z organizacijskim načelom decentralizacije programsko in organizacijsko osmisлити šolo v okolje.
- Pri zaposlenih kadrih spodbujati medsebojne odnose, ki bodo uravnotežili zadovoljstvo zaposlenih in organizacije pri uresničevanju zastavljenih ciljev in pričakovanja v notranjem in zunanjem okolju šole in zaposlenega.
- Pri strukturi in vlogah posvetiti več pozornosti pri iskanju organizacijskega ravnotežja med stabilnostjo organizacije in njeno fleksibilnostjo.
- Pri vodenju nameniti več pozornosti vodenju z refleksijo, sodelovanjem, definirano kulturo odnosov ter organizacijskim ozračjem sprejemanja in potrjevanja organizacijskih in individualnih potreb.
- Na področju ustvarjalnosti in inovativnosti uravnati razmerje med individualnimi in organizacijskimi potrebami na družbene spremembe in spremembe časa.
- Viri so zagotovljeni, več je treba vložiti v individualne potrebe za njihovo učinkovito rabo z višjo zahtevo po posodabljanju tehnologije dela.
- Zmožnost reševanja problemov kaže, da je več individualnih problemov, kot je v šoli potreb za njihovo reševanje.
- Postavlja se zahteva po spremembi organizacije z večjim prenašanjem odgovornosti in odločanja v izvajalske nivoje v strukturi organizacije šole in s tem dvigniti stopnjo odgovornosti kot individualno potrebo. To pa zahteva tudi iskanje organizacijskih oblik dela z večjo odgovornostjo skupin in posameznikov za delegirane naloge – manj korakov v odgovornosti vodenja skupin.
- Iskati večjo usklajenost organizacije z lastnostmi in potrebami zaposlenih v organizaciji pri določanju njihovega delovnega mesta v organizaciji in definiranju nalog.

- Iskati taktike in načine večje participacije zaposlenih pri oblikovanju ciljev šole ter s tem uravnoteženja organizacijskih in individualnih potreb.
- S pogovorom z zaposlenimi iskati uravnoteženje med organizacijskimi in individualnimi potrebami za celosten osebni, strokovni in karierni razvoj posameznega zaposlenega za učinkovitejše delo posameznika in šole.

Povzemimo: organizacija šolstva je še premalo skladna z lastnostmi ljudi in njihovimi potrebami, kar pomeni, da osebna struktura ni usklajena z organizacijsko. Razvoj neformalne strukture je namreč potreba sodobne organizacije, saj postavlja medsebojna razmerja med področji upravljanja na osnovi skupnih ciljev organizacije in individualnih ciljev posameznika kot nujno potrebo. To pomeni povečati vlogo posameznika v njej na osnovi socializacije posameznika in organizacije kot celote.

LITERATURE

- Bečaj, J. (2001). *School autonomy as a process*. V Dbert, H.; Gleiler, E. (2001). *School autonomy in Europe*. Celje: Family.
- Bowring – Carr, C.; Davies, B.; Ellison, L. (2005). *School Leadership in the 21st Century*. London, New York: Poutledge Falmer.
- Burgar, B. (2009). *Interpersonal role of the principal manager in the function of human resource management*, doctorate dissertation. University of Maribor: Faculty for organisational sciences Kranj.
- Dimovski, V. (2006). *Reforms in the public sector are meant to the people and authority*. Management, 4 (1). Nova Gorica: Educa.
- Florjančič, J. (1998). *Personnel function - management*. Kranj: Modern organization.
- Klinar, P (2007). *Global and personnel management in a company*. V Bernik, M. (2007). et. al: *Global and personnel management from practice to practice*. Kranj: Modern organization.
- Kolarič, Z. (2002). *Private unprofitable – voluntary organizations in modern perspective*. Ljubljana: FOV Publishing.
- Kroflič, R. (2002). *Principals autonomy and pedagogical guidance*. Modern pedagogy, 53 (1).
- Lepičnik, B. (2002). *Being a principal with people at work*. V Možina et.al: Management. Radovljica: Didactics.
- Lotherington, H. (2004). *Emergent Metaheracies: What the Xbox*.
- Majer, J. (2004). *Trust as a condition for creative cooperation*. Organization, 37 (6). Kranj: Modern organization.
- Merkač, M. (2003). *Basis of employee management*. University of Kopru: Faculty for management.

-
- Novak, V. (2008). *Management*. Kranj: Modern organization.
- Resman, M. (2004). *Principal, guidance and school counsellors*. Education, 2.
- Schwartz, H.S. (1995). *The postmodern Organization, Mastering the Art Irreversible Change; Managing in the Postmodern World; America's*, The Academy of management Review, 20 (1), 215 -221.
- Shapiro, A.; Koren, A. (2007). *Autonomy and account – ability in the light of constructivist thinking*. Portorož: Debate on ICSEI conference.
- Simon H. (2010). *Hidden winners of the 21st century*. Ljubljana: Planet GV, business education Ltd.
- Strinatti, D. (2004). *An Introduction to Theories of Popular Culture*, Routledge, London/New York.
- Udovičič, K. (2004). *Methods of immaterial motivation*, doctorate dissertation. University of Ljubljana: Faculty of Business Economics.
- Zorman, M. (2006). *The development planning creates conditions for lifelong learning*. Ljubljana: Ministry of Education and Sports.
-

Monika Mithans, monika.stramec@uni-mb.si

*Dr. Mihaela Brumen, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor,
mihaela.brumen@uni-mb.si*

Jezikovno in medkulturno izobraževanje na razredni stopnji osnovne šole

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3:81'243

POVZETEK

Članek predstavlja jezikovno ozaveščanje in medkulturno razgledanost na nižji stopnji osnovne šole, ki v zadnjem času spadata, še zlasti v strokovnih krogih, med zelo aktualni temi. V prvem delu članka je opredeljeno jezikovno in medkulturno izobraževanje na nižji stopnji osnovne šole. V drugem delu so prikazani rezultati raziskave, katere osnovni namen je bil proučiti jezikovno in medkulturno ozaveščenost pri učencih razredne stopnje in ugotoviti morebitne razlike med starostnimi skupinami.

Rezultati pričujoče raziskave so pokazali, da se otroci na razredni stopnji zanimajo za učenje tujih jezikov, so tudi pozitivno naravnani do tujih kultur in njihovih pripadnikov, a jih pri komunikaciji in druženju z njimi ovira predvsem neznanje jezika in nepoznavanje njihovih kultur. To dejstvo bi se z učinkovito jezikovno politiko in uvajanjem različnih medkulturnih vsebin v nižje razrede osnovne šole dalo spremeniti. S tem bi prihodnjim generacijam omogočili mirno sobivanje v večkulturni družbi.

Ključne besede: večjezičnost, medkulturnost, učenje jezikov na razredni stopnji osnovne šole

Raising language awareness and intercultural competence in primary School

ABSTRACT

The paper presents language awareness and intercultural competence at the primary level. They are both highly important topics, especially in professional circles. The first part introduces theoretical issues of foreign language learning and intercultural understanding at the primary level. The second part presents the results of the study; its purpose was to determine language awareness and intercultural competence of primary level learners and to determine the differences between age groups.

The results of this study show that young learners at the primary level are interested in foreign languages and they show positive feelings about other cultures and their members, however, insufficient knowledge in foreign languages and culture are the main obstacles for their lack of communication and socializing with other cultures. This could be avoided by introducing an effective language policy and intercultural contents in the lower classes of primary schools. This would allow future generations to peacefully coexist in a multicultural society.

Key words: multilingualism, intercultural competence, learning languages at the primary level

Uvod

Svet se čedalje bolj povezuje in razdalje med narodi se manjšajo. Prav zaradi vse hitrejšega povezovanja prihaja vedno pogosteje tudi do trkov kultur oz. kulturnih stikov, ki lahko vodijo v dve smeri. Lahko se kulture med seboj bogatijo in dopolnjujejo ali pa se pripadniki ene ali obeh kultur zaradi tega počutijo ogrožene. Takšne situacije lahko učinkovito prepreči le medkulturno izobraževanje, ki pripravi ljudi na srečanje z drugimi kulturami. V okolju, kjer so stiki različnih kultur neizogibni, je ključnega pomena, da se posamezniki znajo jezikovno in medkulturno sporazumevati (Pižorn in Pevce Semec, 2010).

Govoriti druge in tuje jezike za razumevanje med ljudmi ne zadostuje več (Čok, 2005), in ker se ravno v obdobju otroštva izoblikuje odnos do drugih jezikov in kultur, je zelo pomembno, da se medkulturno in jezikovno izobraževanje začne čim prej.

Kulturne razlike ovirajo empatično razumevanje drugih kultur. Največja ovira za učinkovito medkulturno komunikacijo je po mnenju Štrukljeve (1994) jezikovna

različnost, saj jezik odseva stvarnost določene kulture in vpliva na opredeljevanje izkustev pripadnikov te kulture.

Medkulturno in jezikovno izobraževanje

Medkulturno izobraževanje priznava in spoštuje raznolikost na vseh področjih družbenega življenja; je izobraževanje, ki spodbuja enakost in človekove pravice (Tormey, 2005). Medkulturna vzgoja ni posamezna dejavnost, ki jo izvajamo samo v navzočnosti učencev pri vključevanju v naš šolski in družbeni kontekst, ampak zadeva vsakogar, kajti vsak med nami je lahko oz. mora biti pri vzgoji v medkulturni perspektivi hkrati subjekt, nastopajoči in akter vzgoje. Medkulturnost zahteva, da vsak na novo zaživi svojo človeškost v odnosu do sebe in do drugih (Giuseppe, 2006). Velik vpliv pri razvoju medkulturne družbe ima šola, saj lahko veliko pripomore k razvoju otrokovih medkulturnih spretnosti. Zato je medkulturno izobraževanje postalo pomemben del izobraževalne izkušnje vsakega otroka. Otroci namreč živijo v svetu, ki se vse bolj povezuje in spreminja. Medkulturno izobraževanje je primerno za vse starostne skupine, saj nudi otrokom spoznanje, da je raznolikost nekaj običajnega; tako se medkulturne sposobnosti, ki so pomembne v kasnejšem življenju, začnejo razvijati že v zgodnji mladosti (Tormey, 2005). Vzgojitelji in učitelji se morajo v šoli z otroki pogovarjati o prizadevnosti za strpnost med ljudmi ter o sprejemanju drugačnih od sebe, saj drugačnost lažje sprejemamo, če jo poznamo (Jagarinec, 2008). Šola mora dati zgled za boljše sprejemanje in vključevanje »drugačnih«. Poleg tega mora tudi učitelj z lastnim zgledom dati jasno vedeti, da smo kljub drugačnosti enakopravni in da je naša dolžnost, da vsakega sprejmemo takšnega, kakršen je.

S tem se strinja tudi Giuseppe (2006), ki pravi, da je prav vzgojitelj oz. učitelj prvo sredstvo pri medkulturni vzgoji in da temelji najpomembnejši del metodologije medkulturne vzgoje na »drži«, ki jo mora udeleženci tako v vzgojnem kot didaktičnem odnosu.

Zormanova in Zudič Antoničeva (2006) navajata, da cilje medkulturne vzgoje delimo na kognitivne, afektivne in psihosocialne. Med pglavitne kognitivne cilje prištevamo poznavanje tuje kulture in glavne premike v njenem zgodovinskem razvoju, poznavanje skupnih značilnosti, delno poznavanje jezika druge kulture ter preoblikovanje etnocentričnega pogleda na svet. Med afektivne cilje uvrščamo znanja, kako omiliti predsodke do ljudi drugačnega izvora, razviti sposobnost empatije in strpnost ter sposobnost »kulturnega prehajanja« z začasnim poistovetenjem z drugo kulturno identiteto. Psihosocialni cilji zajemajo navezovanje stikov z ljudmi izven svoje narodnostne skupine, razvoj strpnosti do neizogibnih jezikovnih nespozumov, miroljubno reševanje sporov, ki nastanejo kot posledica medkulturnih in

večjezičnih nesporazumov, sporazumevalno zmožnost v obeh kulturah in iskanje novih kulturnih modelov.

Medkulturno izobraževanje mora biti povezano z vsemi predmeti in s splošnim življenjem v šoli, saj le tako obstaja večja verjetnost, da se bodo določene spretnosti resnično razvile. Zato bi moralo biti v središču vseh področij šolskega življenja. Odražati bi se moralo v učnih načrtih (Skubic Ermenc, 2007), v šolski politiki, praksi in pri samem poučevanju (Tormey, 2005).

Večina predsodkov se pridobi v času primarne socializacije (Grobin, 2006), zato so ravno otroci in mladi tisti, na katere se osredotočamo v procesu medkulturnega učenja. »Če želimo preseči zgolj večkulturno situacijo in jo narediti medkulturno, se moramo načrtno in sistematično posvečati razvijanju medkulturnega zavedanja že od zgodnje stopnje vzgojno-izobraževalnega sistema« (Zorman in Zudič Antonič, 2006, str. 232). Po Taylorjevem mnenju (1995, v Grobin, 2006) želi medkulturno poučevanje pri mladih doseči prepoznavanje neenakosti, nepravilnosti, rasizma, stereotipov in predsodkov ter jih usposobiti za boj proti tem razsežnostim.

Med osnovne komponente medkulturnega izobraževanja spada tudi znanje jezikov. Jeziki nam namreč omogočajo tudi razumevanje in sprejemanje idej ter misli drugih civilizacij, kar je predpogoj za širitev obzorij in znanja. Učenje tujega jezika je poleg usvajanja jezika tudi možnost za spoznavanje tujih navad in običajev, torej priložnost za vzgajanje medkulturne strpnosti (Roškar, 2008).

Učenje tujih jezikov bi se moralo začeti že v zgodnjem otroštvu, saj se mlajši učenci po mnenju Petre Gams, učiteljice razrednega pouka in učiteljice angleškega jezika na razredni stopnji, učijo hitreje in z manjšim naporom (Rus, 2009; Mustar, 1994).

Kljub velikemu pomenu učenja tujih jezikov in številnim razlogom, ki govorijo v prid zgodnjemu učenju tujega jezika (Mustar, 1994), se obvezno učenje tujega jezika v Sloveniji začne šele v 4. razredu.

Na osnovnih šolah najdemo veliko primerov zgodnjega učenja tujih jezikov, ki pa se spopada s številnimi težavami. Poučevanje je še vedno nesistematično; pouka se udeležuje le nekaj učencev iz vsakega razreda, kar onemogoča zagotavljanje vertikale; pouk se izvaja ob neugodnih terminih; skupine so neustrezno sestavljene; učiteljice so premalo seznanjene s tem, kako naj učijo; premalo učiteljic ima ustrezno dodatno izobrazbo za zgodnje učenje; na voljo ni dovolj materialov in še bi lahko naštevali (Lipavic Oštir, 2010).

Danes ni več nobenega dvoma o tem, da poteka vsako usvajanje tujega jezika v medkulturnem stiku učenčeve materinščine in tujega jezika ter mora zato upoštevati vse posebnosti le-tega (Kramsch, 1993; Skela, 1994, v Grosman, 2005).

Pri pouku tujega jezika je tradicionalno paradigmo v sedanjem času zamenjal medkulturni pristop, ki se namesto na usvajanje leksikalno-gramatične kompetence osredotoča na usvajanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti (Kramsch, 2003, v Bernjak, 2009). »Potreba po razvijanju medkulturne zmožnosti pri pouku tujih jezikov izhaja iz neločljive povezanosti jezika in kulture« (Šečerov, 2008, str. 466). Ta zmožnost predstavlja ključ do razumevanja med različnimi narodi. V večkulturnem okolju bo lahko uspešen le tisti posameznik, ki bo poleg jezikovnih razvil tudi medkulturne zmožnosti (prav tam).

Fidlerjeva (2008) opozarja, da se žal vse pogosteje pozablja na to, da je vedno več učencev v razredu iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij. To dejstvo pomeni veliko prednost, ki jo je mogoče izkoristiti za doseganje več pomembnih ciljev, kot so npr. širjenje jezikovnih obzorij učencev in s tem večanje interesa za različne jezike in kulture, večanje strpnosti do manj znanih in družbeno manj priznanih jezikov in kultur, njihovih govorcev ter ohranjanje kulturne dediščine učencev, katerih materni jezik ni slovenščina; hkrati bi ti učenci razvili pozitivno samopodobo in pozitiven odnos do slovenske kulture. Žal pa slovenski izobraževalni sistem govorcev drugih jezikov ne spodbuja, da bi ohranili svojo kulturno dediščino, saj se jezikovno in medkulturno ozaveščanje z vključevanjem vseh jezikov, zastopanih v razredu, zgodi le redko in je povsem prepuščeno iznajdljivosti in spretnosti posameznih učiteljev, ni pa sistemsko vgrajeno v učne načrte.

Empirična raziskava

V današnjem času je ključnega pomena, da se posamezniki znajo jezikovno in medkulturno sporazumevati. Odnos do tujih jezikov in kultur se izoblikuje v obdobju otroštva, zato je zelo pomembno, da se jezikovno in medkulturno učenje začne čim prej. Čeprav številne izkušnje doma in v tujini (Orešič, 1994; Brumen, 2003; Čok, 1994; Čok idr., 1999; Pižorn, 2008) potrjujejo, da ima učenje tujega jezika v zgodnji mladosti številne prednosti, to področje žal ni zakonsko urejeno.

S pričujočo raziskavo smo želeli dokazati, da si otroci želijo učiti se tujih jezikov in da imajo pozitiven odnos do tujcev – torej že obstajajo temelji, na katerih lahko gradimo uspešno zgodnje jezikovno in medkulturno izobraževanje.

Namen

Namen pričujoče raziskave je ugotoviti:

- poznavanje različnih tujih jezikov med otroki na razredni stopnji osnovne šole,
- željo otrok po učenju tujih jezikov,

- mnenje otrok o razlikah med jeziki,
- ali so si otroci pridobili medkulturne izkušnje z obiski tujih držav,
- kako otroci sprejemajo ljudi iz tujih držav (ali se družijo (igrajo) z vrstniki, ki prihajajo iz drugih držav, ali bi imeli prijatelja, ki prihaja iz tuje države),
- počutje otrok ob srečanju s tujci.

Pri tem nas zanimajo razlike med starostnimi skupinami otrok.

Raziskovalna metodologija

Raziskovalni vzorec

Osnovno populacijo, ki smo jo proučevali, predstavljajo učenci 1., 2., 3. in 4. rzedra osnovne šole. Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu 117 učencev dveh podeželskih in ene primestne osnovne šole. Vzorec zajema 17,9 % šestletnih, 20,5 % sedemletnih, 22,2 % osem- in devetletnih ter 17,1 % desetletnih otrok.

Postopek zbiranja podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki smo ga izdelali sami v skladu z nameni raziskave in ob upoštevanju najpomembnejših merskih značilnosti (veljavnost, zanesljivost, objektivnost).

Anketni vprašalnik je razdeljen na dva dela. V prvem delu je predstavljen namen anketiranja, podana so kratka navodila učencem in nekateri splošni podatki o učencu (npr. starost). Drugi del vprašalnika obsega vprašanja, ki obravnavajo razgledanost učencev na razredni stopnji glede različnih jezikov in njihovo poznavanje drugih kultur.

Končno zbiranje podatkov je potekalo v mesecu maju 2010 na različnih osnovnih šolah. Po predhodnem pogovoru z učitelji smo anketne vprašalnike poslali po e-pošti. Učenci so ob nadzoru in pomoči učitelja rešili vprašalnike, ki so nam jih vrnili po pošti.

Statistične metode

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

Obdelava podatkov

V prvi fazi obdelave smo izločili 6 anketnih vprašalnikov, ker učenci niso odgovorili na vsa vprašanja. Podatki anketnih vprašalnikov so statistično obdelani v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS 17.0 za Windows.

Uporabili smo prikaz v obliki preglednice absolutnih (f) in odstotnih ($f\%$) frekvenc ter χ^2 -preizkus razlik med frekvencami. V primerih, ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 ali so bile teoretične frekvence manjše od 1, smo uporabili χ^2 -preizkus z razmerjem verjetnosti.

Rezultati in interpretacija

Rezultati

Rezultati raziskave kažejo, da otroci poznajo veliko različnih tujih jezikov, da se jih želijo učiti in se zavedajo razlik med jeziki, a jih še ne znajo natančno definirati. Medkulturne izkušnje si je večina otrok pridobilo le z obiski drugih držav, saj v razredih in v svojem življenjskem okolju nimajo ali ne poznajo otrok iz drugih držav. Kljub temu so otroci pozitivno naravnani do ljudi drugih kultur, kajti večina bi imela prijatelja iz druge države. V nasprotju s to pozitivno naravnanoostjo pa se večina otrok ob srečanju s tujimi ljudmi ne počuti dobro. Glede vprašanja, v čem se ljudje razlikujejo med seboj, je razveseljivo dejstvo, da otroci niso navajali le zunanjih lastnosti posameznika, ampak je večina otrok kot razliko navedlo tudi to, da govorimo ljudje različne jezike.

Odnos učencev na razredni stopnji do znanja tujih jezikov

S prvim sklopom vprašanj smo želeli ugotoviti, katere tuje jezike poznajo otroci, v čem se po njihovem mnenju jeziki med seboj razlikujejo in ali bi se učili še kakšnega tujega jezika.

Med učenci obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,000$) v poznavanju tujih jezikov. Šestletni učenci so navajali samo angleščino, nemščino in hrvaščino. V nasprotju z njimi je 20,9 % sedemletnih, 53,8 % osemletnih, 65,4 % devetletnih in 75 % desetletnih učencev poleg teh treh jezikov navedlo tudi druge (španščino, francoščino, italijanščino, madžarščino itd.). Da ne poznajo nobenega tujega jezika, je navedlo 16,7 % sedemletnih učencev.

Otroci so navedli kar pestro paleto različnih jezikov. V tem obdobju otroci jezik povezujejo z državo in tako sta devetletnika »izumila« *brazilščino* in *meksikanščino*,

afriške jezike pa so nekateri učenci združili v enega. Takšne rezultate dobimo tudi zato, ker je, kot pravi Wiegend (1992, v Cynthia, 2008), mladim učencem težko ločevati med geografskimi enotami (težko jim je npr. razumeti, da so mesta v okrožjih, okrožja v državah in države na celinah).

Najpogosteje so učenci navajali poznavanje angleščine, in sicer 65 % učencev, sledita ji nemščina (60,7 %) in hrvaščina (44,4 %). Takšna razporeditev ne preseneča, saj prav angleščina prevladuje kot prvi tuji jezik v primarnem izobraževanju, sledi ji nemščina. Ta dva jezika prevladujeta tudi kot interesni dejavnosti ali kot tečaja na nižji stopnji osnovne šole ter se tudi v medijih najpogosteje pojavljata. Hrvaščina je učencem znana zato, ker je to jezik naših sosedov in ker Slovenci na Hrvaškem pogosto preživljamo počitnice. To se odraža tudi v odgovorih učencev, saj večina navaja prav Hrvaško kot tujo državo, ki so jo že obiskali.

Otroke smo spraševali tudi po njihovem mnenju, v čem se jeziki razlikujejo med seboj. Med različno starimi otroki obstaja statistično značilna razlika ($P < 0,00$) glede na njihovo mnenje o razlikah med jeziki.

Da se jeziki razlikujejo po črkah, je dejalo 42,3 % osemletnih in 25,0 % sedemletnih otrok. 23,1 % devetletnikov je dejalo, da ne vedo, v čem se jeziki razlikujejo, razlike pa ne ve tudi 20,8 % sedemletnih ter 14,3 % šestletnih otrok. Da se jeziki razlikujejo *po državah*, sta omenila sedem- in desetletni otrok.

Medkulturna zmožnost se razvija na različnih ravneh, mlajši otroci večinoma dosejajo raven prepoznavanja, to pomeni, da se jim počasi razvija občutljivost za različnost jezikov in kultur (Šečerov, 2007 in 2008), kar je razvidno tudi pri tem vprašanju. Otroci se že zavedajo razlik med jeziki, a jih še niso zmožni jasno definirati.

Zanimalo nas je tudi, ali se otroci želijo učiti tujih jezikov in zakaj. Med starostnimi skupinami glede želje učiti se jezikov obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,049$), čeprav so odstopanja majhna. Negativen odnos do drugih jezikov je navedlo največ šestletnih otrok (28,6 %). Med desetletniki pa ni nikogar, ki se ne bi želel učiti še kakšnega drugega jezika.

Odgovore učencev, ki kažejo pozitiven odnos do drugih jezikov, smo razdelili v tri skupine:

- **Zanimanje za jezike:** ker so jim jeziki všeč, ker jih učenje tujih jezikov veseli, ker so jim jeziki zanimivi, da bi znali različne jezike, da bi znali čim več jezikov.
- **Zanimanje za točno določene jezike:** *japonščina*, ker so lepi znaki, ker jim je japonščina všeč; *nemščina*, ker ima otrok sorodnike v Nemčiji in bi jih rad obi-

skal, da bi svoje starše naučili nemško, ker bi radi hodili v Nemčijo; *angleščina*, ker zna brati angleško, če bi se izgubil, bi se lahko z ljudmi pogovarjal angleško; *kitajščina*.

- **Zanimanje za tuje jezike z razlogom:** da bi lahko druge otroke učili jezike, da bi lahko potovali, da bi se lahko pogovarjali z ljudmi iz tujine, da bi razumeli druge ljudi, da bi razumeli risanke, da ne bi potrebovali podnapisov, da bi lahko v drugi državi igrali nogomet.

Večina učencev je odgovorilo, da bi se jezika učili, ker jih to *veseli*, da bi se lahko *pogovarjali z drugimi in jih razumeli*.

Tisti, ki so odgovorili negativno, so večinoma zapisali, da se jezika ne bi učili, ker je to *težko* in je potrebno *dodatno učenje*. Med zanimivejšimi odgovori je odgovor devetletnika, ki je navedel, da se ne bi učil nobenega tujega jezika več, ker jih zna že dovolj. Prav ta učenec je pri prejšnjih vprašanjih navedel, da pozna angleški, nemški, srbski in hrvaški jezik.

Tudi v naši raziskavi se je potrdilo dejstvo, da je zanimanje za učenje tujih jezikov na zgodnji stopnji zelo veliko in strinjamo se z mnenjem Dagarin Fojkarjeve (2009), da bi bilo smiselno to učenje zakonsko urediti ter na ta način poenotiti začetek učenja tujega jezika in učencem omogočiti enakovredne pogoje za učenje tujih jezikov, saj je ravno zgodnje otroštvo, ki ga Simona Roškar (2008) primerja z odprtim oknom, ki se počasi zapira, najprimernejši čas za učenje tujih jezikov.

Medkulturna razgledanost otrok

Z naslednjim sklopom vprašanj smo želeli podrobneje raziskati medkulturno razgledanost anketiranih otrok.

Zanimalo nas je, ali so v razredih anketiranih otrok prisotni učenci, ki prihajajo iz drugih držav, ali govorijo tuji jezik, kajti prisotnost otrok iz drugih kulturnih okolij predstavlja veliko prednost, saj jo lahko po mnenju Fidlerjeve (2008) izkoristimo za širjenje jezikovnih obzorij učencev in tako povečamo njihov interes za jezike in različne kulture, povečujemo strpnost do manj znanih jezikov in kultur ter njihovih govorcev. Ugotovili smo, da v nobenem razredu, ki smo jih zajeli v raziskavo, ni učenca, ki bi prihajal iz druge države. Vzroke za to lahko iščemo v dejstvu, da smo anketiranje izvajali na podeželskih in primestnih šolah, kjer je število ljudi iz drugih kulturnih okolij manjše kot v mestih. Torej so anketirani učenci žal prikrajšani za medkulturne stike znotraj matičnega razreda.

V raziskavi smo želeli tudi ugotoviti, ali so si anketirani učenci medkulturne izkušnje pridobili z obiskom tujih držav. Med različno starimi učenci obstaja stati-

stično značilna razlika glede obiskov tujih držav ($P = 0,04$). Med starostnimi skupinami so tuje države obiskali že vsi šestletni otroci, ki so navajali le Hrvaško in Avstrijo, ter večina osem- (96,2 %), devet- (84,6 %) in desetletnih (85,0 %) otrok. Prav tako je kakšno drugo državo obiskalo 58,3 % sedemletnih otrok. Večinoma so otroci bili na Hrvaškem in v Avstriji. To je razumljivo, saj sta to naši sosednji državi, kjer Slovenci pogosto preživljamo dopust ali se tja odpravljamo po nakupih. Med drugimi državami so učenci navajali značilne turistične destinacije (Egipt, Turčija, Španija, Grčija). Desetletna učenca sta med državami, ki sta jih obiskala, navedla tudi Afriko in Pariz. Iz tega lahko razberemo, da tudi desetletniki še ne ločujejo povsem med geografskimi enotami, čeprav Wiegend (1992, v Cynthia, 2008) predvideva, da 9- do 11-letni otroci že razumejo odnos del – celota (razumejo, da so mesta v okrožjih, okrožja v državah in države na celinah) in prepoznajo ter razumejo pomen nacionalnih simbolov. Tudi osemletnik je namesto Hrvaške navedel kraj Vodice. Za to starostno skupino je značilno, da še ne razumejo odnosa del – celota.

Otroke smo povprašali, ali se igrajo z otroki iz drugih kulturnih okolij.

Ali se igraš z otroki, ki prihajajo iz drugih držav ali govorijo drug jezik?	Starost otroka					Skupaj
	6 let	7 let	8 let	9 let	10 let	
Da	9 42,9 %	7 29,2 %	13 50,0 %	13 50,0 %	11 55,0 %	53 45,3 %
Ne	12 57,1 %	17 70,8 %	13 50,0 %	13 50,0 %	9 45,0 %	64 54,7 %
Skupaj	21 100 %	24 100 %	26 100 %	26 100 %	20 100 %	117 100 %
Izid χ^2-preizkusa	$\chi^2 = 3,891$; $P = 0,421$					

Preglednica 1: Števila (f) in strukturni odstotki učencev (f %) o izkušnjah z igranjem z otroki iz drugih držav ali otroki, ki govorijo tuji jezik, glede na starost ter izid χ^2 -preizkusa

Izid χ^2 -preizkusa nam kaže, da med starostnimi skupinami ni statistično značilne razlike ($P = 0,421$) v izkušnjah z igranjem z otroki, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja. 54,7 % otrok se s temi otroki ne igra. Glede na strukturne odstotke pa lahko opazimo manjše razlike. S temi otroki se ne igrajo predvsem sedemletniki (70,8 %), medtem ko se z njimi igra 55,0 % desetletnikov. Med vzroki, zakaj se ne igrajo s temi otroki, so otroci najpogosteje navajali, da *ne poznajo nikogar* ali dejstvo, da *ne znajo njihovega jezika*. Med vzroki, da se igrajo s temi otroki, pa so navajali predvsem, da se z njimi *igrajo na morju*, da se igrajo z njimi, ker so si *v sorodu*, ker

so njihovi prijatelji oz. ker so prijazni. Iz tega lahko razberemo, da večina anketiranih otrok o otrocih, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja, nima negativnega mnenja, ampak so jih pripravljene sprejeti medse, le da za to nimajo dovolj priložnosti in da jih pri tem ovira predvsem dejstvo, da ne znajo njihovega jezika. Šole bi lahko s sodelovanjem v partnerstvu šol učencem omogočile več stikov z otroki iz drugih držav in jim tako ponudile možnost za pridobitev medkulturnih izkušenj v okviru šole, saj so po mnenju Pevec Semčeve (2008) prav mednarodna šolska partnerstva najbolj izvirna oblika primerov medkulturne vzgoje, ki povečujejo razumevanje za druge kulture, jezike, zgodovino in življenje mladih ljudi.

V preglednici 2 prikazujemo mnenja učencev o tem, ali bi imeli prijatelja iz druge države.

Ali bi imel prijatelja iz druge države?	Starost otroka					Skupaj
	6 let	7 let	8 let	9 let	10 let	
Da	13 61,9 %	12 50,0 %	13 50,0 %	16 61,5 %	13 65,0 %	67 57,3 %
Ne	8 38,1 %	12 50,0 %	13 50,0 %	10 38,5 %	7 35,0 %	50 42,7 %
Skupaj	21 100 %	24 100 %	26 100 %	26 100 %	20 100 %	117 100 %
Izid χ^2-preizkusa	$\chi^2 = 1,948$; $P = 0,745$					

Preglednica 2: Števila (f) in strukturni odstotki učencev (f %) o želji po prijatelju iz druge države glede na starost ter izid χ^2 -preizkusa

Iz preglednice 2 je razvidno, da med starostnimi skupinami v želji po prijatelju iz druge države ni statistično značilne razlike ($P > 0,05$). Prijatelja iz druge države bi imelo 57,3 % anketiranih otrok; imeli pa bi ga predvsem zato, da bi jih *naučil svojega jezika oz. več tujih besed*. Med redkejšimi razlogi so otroci navajali tudi *igro*; možnost, da bi ga *naučili slovenščino*, ter dejstvo, da *imajo radi prijatelje*. Odgovori kažejo, da so učenci nižje stopnje osnovne šole notranje motivirani za učenje drugih jezikov in da pozitivna socialna interakcija in igralne dejavnosti spodbujajo h komuniciranju in druženju z vrstniki iz drugih okolij.

Med vzroki, zakaj ne bi imeli prijatelja iz druge države, so otroci najpogosteje navajali dejstvo, da ga *ne bi razumeli* (govorijo drugače). Omenili so tudi, da bi se *nelagodno počutili*. Zanimiv je odgovor sedemletnika, ki je navedel, da ne bi imel prijatelja iz druge države, ker ga ne bi razumel in ker ne bi imel enakih igrač. Tudi

ti odgovori nam pričajo o tem, da sta oviri za sklepanje prijateljstev lahko nepoznavanje jezika in socialna interakcija.

Ugotoviti smo želeli tudi doživljanje anketiranih otrok ob srečanju z ljudmi iz drugih držav. Odgovore na to vprašanje smo glede na konotacijo čustev, ki otroke navdajajo ob srečanju s tujimi ljudmi, razdelili v tri kategorije: *negativna* in *pozitivna* čustva ter *dejstvo, da se otroci ne srečujejo s tujimi ljudmi*.

Med starostnimi skupinami obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,000$) glede doživljanja ob srečanju s tujimi ljudmi. Kar 59,0 % otrok je izrazilo, da se ob srečanju s tujci ne počutijo dobro, pozitivne občutke ob srečanju s tujci je navedlo 36,8 % anketiranih otrok. Opazna je razlika med starostnimi skupinami, saj se ob srečanju s tujci ne počutijo dobro predvsem mlajši učenci. Tako je kar 100 % šestletnih, 58,3 % sedemletnih in 61,5 % osemletnih otrok navedlo, da jih ob srečanju z ljudmi iz drugih kulturnih okolij navdajajo negativna čustva. O istih čustvih ob srečanju z ljudmi iz drugih kulturnih okolij se je izreklo 38,5 % devetletnih in 40,0 % desetletnih otrok. Dejstvo, da se toliko otrok ob srečanju z ljudmi iz drugih kulturnih okolij ne počuti dobro, je zaskrbljujoče in v nasprotju z odgovori na vprašanje, ali bi imeli prijatelja iz druge države, pri katerem je večina anketiranih otrok odgovorilo pritrnilno. Vzrok za takšno počutje otrok lahko zelo verjetno iščemo v nezadostnem poznavanju tujih kultur.

Nepoznavanje navad in običajev nekega naroda namreč vodi v njihovo zavračanje (Jagarinec, 2008). Posledica nepoznavanja tuje kulture, vedenjskih in življenjskih vzorcev, zgodovine in drugih značilnosti naroda se odraža tudi v napakah, ki jih učenci počnejo v procesu učenja in usvajanja tujega jezika tako v pisni kot v ustni komunikaciji (Chen, 1989 in Collier, 1989, v Štrukelj, 1994). To predstavlja še enega izmed razlogov, zaradi katerih se mora poznavanju kulturnih posebnosti posvečati večja pozornost.

Nazadnje nas je zanimalo mnenje učencev, ali se ljudje iz različnih držav razlikujejo in po čem. Med starostnimi skupinami ni statistično značilne razlike ($P = 0,923$) glede mnenja o tem, ali se ljudje iz različnih držav razlikujejo. Več kot 90 % otrok je mnenja, da se ljudje iz različnih držav med seboj razlikujejo. Učenci so naštevali predvsem naslednje razlike med ljudmi iz različnih držav:

- **zunanost** (barva kože, različne oči, velikost, različni obrazi, različna oblačila),
- **jezik**,
- **drugo** (različna hrana, drugačno obnašanje, različna veroizpoved, zastava).

Večina učencev je kot razliko navedlo *barvo kože in jezik oz. različno govorico*. Jezik kot glavno razliko, ki ovira učinkovito medkulturno komunikacijo, navajajo tudi številni strokovnjaki, med njimi tudi Štrukljeva (1994), ki pravi, da prav jezik odseva stvarnost določene kulture in vpliva na opredeljevanje izkustev njenih pripadnikov.

Da se ljudje razlikujejo *po prehrani*, sta navedla dva sedemletna učenca, *različno veroizpoved* je omenil desetletnik, *različno zastavo* pa devetletni otrok.

Spodbudno je dejstvo, da se učenci pri navajanju razlik niso osredotočili samo na zunanost pripadnikov različnih kultur, ampak so navajali tudi druge razlike, kajti za uspešno medkulturno komunikacijo je na začetku pomembno, da se posamezniki zavedajo medkulturnih razlik in jih nato tudi ponotranjijo.

Znanje o različnosti jezikov in kultur še vedno ni dovolj razširjeno, zato ljudje pričakujejo, da se bodo pripadniki drugih kultur obnašali tako kot oni sami (Byram in Morgan, 1994, v Grosman, 2006). To dejstvo lahko presežemo le, če bomo z ozaveščanjem o jezikovnih in kulturnih razlikah začeli že v zgodnji mladosti, saj se ravno v primarni socializaciji pridobi večina predsodkov.

Po Byramu (1997) sestavljajo medkulturno zmožnost *znanje, spretnosti in odnos do drugačnosti*. Cynthia (2008) meni, da usvojijo te zmožnosti večinoma starejši učenci, ki se jezika učijo dalj časa in imajo tudi več življenjskih izkušenj. Nekaj elementov teh zmožnosti je primernih tudi za mlajše učence, to se odraža tudi v odgovorih na vprašanje »*Ali se ljudje iz različnih držav razlikujejo in v čem?*«. Tukaj vidimo, da imajo mlajši učenci že določeno znanje o različnosti med ljudmi in posredno tudi kulturami.

Sklep

Čeprav je zgodovina človeštva predvsem zgodovina kulturnih stikov in s tem povezanih medsebojnih vplivov in spreminjanja obstoječega stanja, predstavljajo večjezičnost in medkulturno učenje ter razgledanost novost v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Sobivanja v skupnosti se je potrebno naučiti tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu in pri tem spoštovati razvoj posameznikove identitete ter razvijati kritičen odnos do drugačnosti, ravno zato naj bi prav osnovna šola, še zlasti prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, postala prostor, kjer se znanje, jezik in kultura prepletajo in dopolnjujejo.

V naši raziskavi smo ugotovili, da:

- poznajo otroci pestro paleto tujih jezikov;
- se že zavedajo razlik med jeziki, a jih še niso zmožni jasno definirati;
- se večina želi učiti še kakšnega drugega jezika;
- so pripravljene imeti prijatelja, ki govori tuji jezik, a jih pri tem ovira predvsem nepoznavanje jezika;
- se verjetno zaradi nepoznavanja tujih kultur in drugačnosti bojijo tujih/drugačnih ljudi in posledično niso tako odprti do drugih kultur in ljudi;
- razlik med ljudmi iz različnih kulturnih okolij ne vidijo le v zunanjih posameznikovih lastnostih, ampak tudi v jeziku, ki ga govorijo.

Spodbudno je dejstvo, da se večina učencev želi učiti še katerega tujega jezika in to njihovo pozitivno naravnost bi morali izkoristiti ter jim omogočiti, da se sistemsko že na nižji stopnji osnovne šole seznanijo s tujimi jeziki, kajti odnos do jezikov in kultur se izoblikuje prav v obdobju otroštva (Byram in Doyé, 1999, v Cynthia, 2008; Byram, 1997).

Tudi druge raziskave (Dagarin Fojkar, 2009) kažejo, da je na nižji stopnji osnovne šole veliko zanimanja za učenje tujih jezikov.

Zaradi trenutnih neurejenih razmer bi bilo učenje tujih jezikov in z njim povezano medkulturno učenje smiselno zakonsko urediti in tako poenotiti začetek učenja tujega jezika. Na ta način bi uredili jezikovno vertikalo otrok in vsem omogočili enakovredne pogoje za tuje jezikovno učenje (prav tam).

Otroci na razredni stopnji gledajo v svet še vedno z radovednimi očmi, in če jim bomo v tem razvojnem obdobju ponudili možnosti medkulturnega izobraževanja – spoznavanje tujih kultur, običajev in jezikov, jim bomo odprli poti do uspešne medkulturne komunikacije in zmanjšali njihov strah pred tujci, saj se ljudje bojimo tistega, česar ne poznamo. Tudi Byram in Doyé (1999, v Cynthia, 2008) menita, da je mogoče temelje za medkulturne kompetence vzpostaviti že v osnovni šoli, saj osnovnošolski otroci že imajo nekaj delnih kompetenc oz. znanj (fr. *savoirs*) o družbenih praksah. Delna kompetenca (fr. *savoir être*), odnos odprtosti in radovednosti, je še posebej primerna za otroke te starostne skupine (Byram, 1997).

Poleg zakonske neurejenosti učiteljem pri posredovanju večjezičnih in medkulturnih vsebin povzročajo težave tudi učbeniki (Jazbec in Dagarin Fojkar, 2010), ki ne vsebujejo dovolj tem o kulturni raznolikosti, zato morajo učitelji uporabljati dodatna gradiva (Šečerov, 2008).

Učinkovito jezikovno in medkulturno izobraževanje bomo prihodnjim generacijam lahko omogočili le z učinkovito jezikovno politiko tako na evropski kot na državni ravni, z vključitvijo več medkulturnih vsebin in jezikov v učne načrte osnovne šole in s pripravo primernih didaktičnih gradiv.

LITERATURA

Bernjak, E. (2009). Medkulturna paradigma slovenistike v medkulturnem okolju. V M. Stabej (ur.), *Infrastruktura slovenščine in slovenistike* (str. 57–63). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Pridobljeno 13. 4. 2010, s <http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp28/Bernjak.pdf>.

Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje: teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon (etc.): Multilingual matters.

Cynthia, M. (2008). *Primary languages: effective learning and teaching*. Exeter: Learning Matters.

Čok, L. (1994). Spremljati otroka v svet drugega jezika in kulture. V L. Čok (ur.), *Učiti drugi/tuji jezik – kje, koga, kako* (str. 93–102). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Čok, L. (2005). Posameznik in jezik v medkulturnem in jezikovnem stiku. V V. Mikolič in K. Marc Bratina (ur.), *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije* (str. 23–34). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.

Dagarin Fojkar, M. (2009). Modeli poučevanja tujega jezika v otroštvu – pregled stanja v Evropi in drugje po svetu. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Fidler, S. (2008). Jezikovno in medkulturno uzaveščanje z večjezičnim pristopom. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (str. 422–439). Ljubljana: Tangram.

Giuseppe, M. (2006). Medkulturnost izziva svet vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 57 (posebna izdaja), 168–180.

Grobin, I. (2006). *Interkulturni stiki in interkulturno učenje*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Grosman, M. (2005). Medkulturnost kot izziv sodobnih družb. V V. Mikolič in K. Marc Bratina (ur.), *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije* (str. 35–47). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.

Grosman, M. (2006). *Razsežnost branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.

Jagarinec, A. (2008). Upoštevanje multikulturnosti in strpnosti v šoli. *Razredni pouk*, 10 (3), 24–26.

Jazbec, S. in Dagarin Fojkar, M. (2010). Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfoliev učiteljev. V A. Lipavc Oštir in S. Jazbec (ur.), *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole* (str. 31–56). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 23. 3. 2011, s <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.

Lipavic Oštir, A. (2010). Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah. V A. Lipavic Oštir in S. Jazbec (ur.), *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole* (str. 16–31). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 23. 3. 2011, s <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.

Mustar, S. (1994). Tuji jezik integriran v vse vzgojne dejavnosti. V F. Balič, Z. Ketiš, M. Zupan, J. Pantar in T. Prešeren (ur.), *Dodatne dejavnosti v vrtcu* (str. 185–188). Maribor: Skupnost vzgojno-varstvenih zavodov Slovenije.

Orešič, H. (1994). Tuji jeziki na razredni stopnji osnovne šole – predstavitev projekta. V L. Čok (ur.), *Učiti drugi/tuji jezik – kje, koga, kako* (str. 123–129). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pižorn, K. in Pevce Semec, K. (2010). Izhodišča za uvajanje dodatnih jezikov v 1. VIO. V A. Lipavic Oštir in S. Jazbec (ur.), *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole* (str. 106–168). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 23. 3. 2011, s <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.

Pevce Semec, K. (2008). Na poti od kulture k interkulturi. *Razredni pouk*, 10 (3), 32–38.

Roškar, S. (2008). Dva bregova reke, ena pravljica. *Razredni pouk*, 10 (3), 19–23.

Rus, N. (2009). *Zgodnje učenje tujega jezika*. Pridobljeno, 1. 2. 2011, s <http://bibaleze.si/clanek/malcek/zgodnje-ucenje-tujega-jezika.html>.

Skubic Ermenc, K. (2007). Interkulturnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, 22 (1/2), 128–135.

Šečerov, N. (2007). *Razvijanje in (samo)vrednotenje medkulturne zmožnosti*. Pridobljeno 18. 4. 2010, s http://www.zrss.si/pdf/NEM_Razvijanje%20in%20%28samo%29ocenjevanje%20kulturne%20zmoznosti_Neva%20Secerov.pdf.

Šečerov, N. (2008). Učiteljeva vloga pri razvijanju medkulturne zmožnosti. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (str. 465–479). Ljubljana: Tangram.

Štrukelj, I. (1994). Interkulturalna komunikacija in učenje tujih jezikov. *Uporabno jezikoslovje*, 2 (3), 51–71.

Tormey, R. (2005). *Intercultural Education in the Primary School*. Pridobljeno 30. 3. 2010, s <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/intercultural.pdf>.

Zorman, A. in Zudič Antonič, N. (2006). Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57 (posebna izdaja), 232–245.

*Dr. Maja Umek, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta,
maja.umek@pef.uni-lj.si*

*Mag. Marjeta Rztresen, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta,
marjeta.rztresen@pef.uni-lj.si*

Kako pripraviti študenta na inkluzivno šolo: evalvacija novega modela nastopov pri didaktiki družboslovja

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.3

POVZETEK

Inkluzivni pouk poudarja optimalen razvoj potencialov vseh učencev. Izhodišče pouka je vsak posamezen učenec z vsemi svojimi razvojnimi, socialnimi, kulturnimi in drugimi posebnostmi. Načrtovanje in vodenje pouka, osredinjenega na učenca, je študentom razrednega pouka v preteklih letih pri nastopih družboslovja predstavljalo eno glavnih zahtev in tudi težav. Ugotovili smo, da je eden od razlogov teh težav tudi v klasični naravnosti in organizaciji hospitacij in nastopov, zato smo zasnovali nov model nastopov in ga v študijskem letu 2010/11 prvič izvedli. V prispevku predstavljamo evalvacijo tega novega modela nastopov pri didaktiki družboslovja z vidika osredinjenosti pouka na učence. Ugotavljali smo: stališča študentov o inkluziji, načine prilagajanja pouka učencem s posebnimi potrebami ter mnenje študentov in učiteljev o novem modelu nastopov.

Ključne besede: inkluzivni pouk, didaktika družboslovja, nastopi in hospitacije

How to prepare students for inclusive schools: evaluation of a new model of pedagogical praxis within the didactics of social science

ABSTRACT

Inclusive schools emphasize the optimal development of all students. The teaching process starts with each individual student, where their developmental, social and cultural features are taken into consideration. In recent years, the planning and management of the inclusive approach to teaching has been one of the main aims - and also problems - of student teachers when they undergo their practical pedagogical training in the didactics of social sciences. We found that one of the reasons for these problems is the classical orientation and organization of student teacher observation and the demonstration lessons. With this in mind, we invented a new model of pedagogical praxis within the didactics of social science. In this article we present this model and the first evaluation of its use conducted by student teachers, teacher mentors and lecturers who work and study the didactics of social science.

Key words: inclusive school, didactics of social science, pedagogical praxis

Uvod

V študijskem letu 2010/11 smo nastope pri predmetu didaktika družboslovja v programu Razredni pouk temeljito prenovili, ker je bilo predmet potrebno posodobiti in uskladiti z novim bolonjskim učnim načrtom, spremembami v šolah, želeli pa smo tudi povečati učinkovitost študija. Izhajali smo iz nove vloge učitelja in zelenih kompetenc, zapisanih v bolonjskem visokošolskem študijskem programu Razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Razdevšek Pučkova in Rugelj (2006) sta ugotovila, da je v oceni med doseženimi in zelenimi kompetencami diplomantov naše fakultete največji razkorak pri kompetenci uporaba specialpedagoških znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami. Hkrati pa je potreba po tovrstnem znanju z vse večjim vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v »večinske« šole vse večja. V šolskem letu 2004/05 je imelo 1,8 % celotne generacije učencev osnovne šole odločbe o posebnih potrebah, 2009/10 pa že 4,5 % (Vršnik Perše, 2010). Med kompetencami, ki jih je v času študija potrebno bolj poglobljeno razvijati, so se v raziskavi (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006) pokazale še naslednje: sposobnost komuniciranja, sodelovalno/timsko delo, organiziranje aktivnega in samostojnega učenja, usposabljanje učencev za učinkovito učenje, avtonomnost, (samo)kritičnost, (samo)refleksivnost, (samo)evalviranje in prizadevanje za kakovost.

Že površna analiza klasično vodenih nastopov pokaže, da študenti pri njih ne morejo pridobivati vseh naštetih kompetenc.

Pri klasični izvedbi nastopov je študent morda enkrat hospitiral v oddelku, kjer je kasneje, po temeljiti učni pripravi, preverjeni s strani vodje nastopov na Pedagoški fakulteti, izvedel nastop, ki so ga opazovali kolegi, vodja nastopov in oddelčni učitelj. Opazovanje nastopa je bilo različno strukturirano. Pretežni del opazovanja je bil namenjen nastopajočemu študentu (komunikacija, jezik, obvladovanje in vodenje učencev, navodila, vprašanja, didaktična zgradba ure ...), manjši del pa opazovanju učencev (aktivnost, motiviranost, čakanje ...). Vlogi nastopajočega in opazovalcev sta bili navadno povsem ločeni. Tudi tradicionalno ime za to obliko učenja – nastopi in hospitacije odraža način dela, ki v sodobni šoli ni več dovolj učinkovit tako z vidika sodobnih teorij profesionalnega učenja študentov kakor tudi z vidika sprememb v vzgojno-izobraževalnem procesu na osnovni šoli. Z nastopi in hospitacijami, usmerjenimi na nastopajočega, ohranjamo tradicionalno vlogo učitelja, kljub temu da od študentov ves čas pričakujemo in zahtevamo, da načrtujejo in izvajajo na učenca in učne cilje osredinjen pouk. Vendar študenti pri nastopih ne poznajo učencev, niti ne morejo ugotoviti učinkov pouka, čeprav ob koncu ure preverijo znanje. Ker so študenti ves čas obremenjeni s svojim nastopom, saj ga vsi prisotni pri uri »ocenjujejo«, je zanje nemogoče, da bi v ospredje postavili učenca in ne sebe. Takšni nastopi so povsem umetne situacije.

S tovrstnimi nastopi smo bili specialni didaktiki vse manj zadovoljni, saj večina študentov ni razvila zmožnosti ciljnega načrtovanja pouka z usmeritvijo na novo znanje učencev. Ostali so pri enačenju dobrega pouka z zanimivimi dejavnostmi za učence. O učencih so razmišljali kot o abstraktnem učencu določenega razreda, in če določena dejavnost ni uspela, kot so si zamislili, je bil komentar navadno v smislu: »Dejavnost je dobro izbrana, samo ti učenci se niso odzvali ustrezno. V drugem oddelku bi bilo povsem v redu.« Pri posameznih nastopih so se študenti seznanjali le z urami pridobivanja znanja, le redko s ponavljanjem, poglobljanjem, urjenjem in nikoli s preverjanjem in ocenjevanjem znanja kot glavnim ciljem učne enote.

Zato smo se odločili, da nastope in hospitacije v okviru vaj didaktike družboslovja zastavimo drugače. Pri tem smo zasledovali naslednje cilje:

- a) nastope in hospitacije bolj osrediniti na posamezne učence in upoštevati vse učence, še posebej učence s posebnimi potrebami, od učno manj zmožnih do nadarjenih;
- b) načrtovanje in analizo pouka osrediniti na učne cilje in učne dosežke učencev;
- c) izvesti vse faze pouka: od preverjanja predznanja, pridobivanja novega znanja in utrjevanja, do preverjanja in ocenjevanja;

- d) težo in odgovornost študentov prerazporediti med nastopajočim in hospitantami, tako da je za načrtovanje pouka odgovorna skupina 4–5 študentov, čeprav posamezno uro vodi en študent.

Naš cilj je bil transformirati pogled študentov na načrtovanje pouka in na vrednotenje kakovosti pouka pri družboslovju. V tem prispevku se bomo ustavili pri prvem cilju –osrediniti dejavnosti študentov pri nastopih in hospitacijah na učence. Prikazali bomo prve izkušnje in ocene učinkovitosti novega modela z vidika študentovega upoštevanja posameznih učencev posameznega oddelka, tudi učencev s posebnimi potrebami, in to v celotnem procesu od načrtovanja pouka, prek izvedbe in analize pouka, do končne evalvacije.

Teoretična izhodišča

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavljata neodtujljivo pravico otrok do ustreznega in učinkovitega izobraževanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Naša država je podpisala vrsto mednarodnih dokumentov o nediskriminaciji in inkluzivnem izobraževanju vseh otrok, Kavklerjeva (2008) jih navaja vsaj sedem. Inkluzivni pouk poudarja optimalen razvoj potencialov vseh učencev in ustreza potrebam vseh otrok. Izhodišče pouka je vsak posamezen učenec z vsemi svojimi razvojnimi, socialnimi, kulturnimi in drugimi posebnostmi. Od inkluzivne šole se pričakuje, da ima v njej vsak otrok priložnost, da se uči skupaj z vrstniki, da po svojih močeh prispeva k boljšim dosežkom skupine in da je uspešen (prav tam). Če želimo študente uspešno pripraviti za delo v inkluzivni šoli, morajo že v času dodiplomskega študija pridobiti stališča, spretnosti in znanje za delo v vse bolj raznolikih oddelkih.

Študenti se pri nastopih in hospitacijah družboslovja srečujejo z učenci, ki imajo zelo različne potrebe, vendar so načrtovanje in izvedbo pouka do sedaj pripravljali za povprečnega učenca. Upoštevanje raznolikosti učencev študentom predstavlja eno največjih težav tako pri načrtovanju pouka kot pri izvedbi. Za to je več razlogov: glede na stopnjo svojega profesionalnega razvoja so usmerjeni predvsem nase in manj na učence; učencev v razredu, kjer izvajajo nastope, ne poznajo; pri načrtovanju so usmerjeni na dejavnosti učencev in manj na učne cilje, do katerih vodijo različne poti; njihovo didaktično znanje in znanje učne vsebine je še pomanjkljivo; pedagoške spretnosti še niso rutinirane.

Ravnanje posameznega učitelja je namreč vodeno in utemeljeno na njegovem sistemu prepričanj, vrednot in principov. Učiteljeve kognicije so bistveni del učiteljeve profesionalnosti, niso pa edine. Pomembne so tudi pripravljenost, zavzetost za učenje in spreminjanje, rutinirane spretnosti ravnanja in celostnega razmišljanja v danem kontekstu ter sposobnost prepoznavanja in uspešnost razreševanja problemskih situacij na vse bolj kompleksni ravni (Valenčič Zuljan, 2001). V Sloveniji

je kar nekaj raziskav o profesionalnem razvoju učiteljev (Valenčič Zuljan, 2001; Kalin, 2001; Kalin in Šteh, 2007; Cencič, Polak in Devjak, 2005; Cvetek, 2003; Razdevšek Pučko, 2004; Javornik Krečič in Ivanuš Grmek, 2007). Večinoma izhajajo iz faznih modelov poklicnega razvoja učiteljev, ki prikazujejo zaporedne faze poklicnega razvoja od učitelja novinca do eksperta. Učitelj napreduje v načinu zaznavanja in presojanja situacije, v stopnji zavestnosti svojih odločitev in predelanosti lastnih izkušenj ter v zmožnosti predvidevanja dogajanja v razredu in v načinu vodenja razreda (Valenčič Zuljan, 2001). Nas zanima predvsem prva faza, v kateri je študent bodoči učitelj, in kako mu pomagati, da bo lažje dosegel naslednje faze. To fazo sta Vonk in Schras (1996, v Cencič idr., 2005) poimenovala obdobje idealnih predstav. Nanjo pomembno vplivajo študijski program, visokošolski učitelji in predvsem praktične izkušnje. Valenčič Zuljanova (2001) je poudarila pomen načrtno predelave študentovega lastnega pojmovanja učenja, pouka, znanja, učiteljeve in učenčeve vloge ter razumevanja dejavnikov, ki pospešujejo ali ovirajo njegov poklicni razvoj. Vendar učitelj začetnik ne glede na svoje pojmovanje pouka deluje na osnovi poenostavljenega modela (Valenčič Zuljan, 2001). Menimo, da ustrezna pojmovanja učitelju začetniku omogočajo, da hitreje preide na naslednjo fazo, zato smo bili pri spremljanju učinkov drugačne zasnove nastopov in hospitacij pozorni tudi na pojmovanja in stališča študentov, med drugim tudi do inkluzije.

Ker je usmerjenost na napredek učencev ena od značilnosti višjih faz učiteljevega profesionalnega razvoja, menimo, da posamezen študent še ne more v zadostni meri upoštevati značilnosti vseh učencev določenega oddelka. Zato smo organizacijo nastopov zgradili na timskem delu študentov. Zmožnost timskega dela je tudi ena od kompetenc, ki jih morajo študenti usvojiti v času študija. Polakova (2007) navaja ugotovitve raziskav, da so učitelji, ki si med seboj pomagajo in se medsebojno podpirajo, pri pedagoškem delu bolj uspešni in bolj zadovoljni. Podpora se ne kaže le v konkretnem sodelovanju in neposredni pomoči pri pedagoškem delu, temveč tudi pri izmenjavi izkušenj, idej in občutkov ob problemih ali uspehih ter pri sproščeni izmenjavi strokovne ali osebne pomoči.

Nov model nastopov pri didaktiki družboslovja

Po novem modelu smo nastope prvič izvedli v prvi polovici zimskega semestra študijskega leta 2010/11 na štirih osnovnih šolah. Nastopi so potekali 7 tednov po 4 ure enkrat tedensko. Na vsaki šoli je bila skupina 15 študentov razdeljena v 3 podskupine s po 5 študentov; vsaka je imela nastope v 1 oddelku. Študentom smo prek e-učilnice predstavili cilje in potek nastopov, njihove obveznosti, cilje tematskih sklopov, ki jih bodo poučevali, ter navodila za prvi dan na šoli.

Vsak študent je bil pozoren na 4–6 učencev. Skozi celoten proces je spoznaval izbrane učence in jim postopno vse bolj prilagajal pouk. Najprej so študenti opa-

zovali učence pri uri z njihovo učiteljico. Učencem so se predstavili. Prvo uro, ki so jo vodili, so z različnimi metodami preverili predznanje vsakega učenca; obvezen je bil pogovor z opazovanimi učenci. Izhajali so iz učnih ciljev tematskega sklopa. Na osnovi predznanja so najprej načrtovali celoten tematski sklop in nato naslednjo učno enoto. Sledili sta dve blok uri s poudarkom na pridobivanju novega znanja ter s sprotnim preverjanjem napredovanja učencev in ugotavljanjem njihovih posebnosti. Po vsaki učni enoti so študenti izmenjali spoznanja o učencih in njihovem znanju, razmislili, s katerimi učnimi pristopi bi lahko posamezen učenec bolj napredoval, in zamisli poskusili vgraditi v pripravo naslednje učne enote. Sledila je učna enota utrjevanja in preverjanja znanja. V zadnji učni enoti na šoli so študenti znanje učencev preverili in ocenili ter tako spoznali učinek svojega poučevanja. Način dela je zahteval veliko sodelovanja med študenti in večina skupin je prerasla v tim. Učiteljice mentorice na šoli so imele v vseh fazah dejavnosti študentov pomembnejšo in aktivnejšo vlogo kot pri klasičnih nastopih. Zadnje srečanje s študenti je potekalo na fakulteti, kjer smo ugotavljali napredek študentov, ovrednotili vse faze tako izvedenih nastopov in ugotavljali učinke z vidika zastavljenih ciljev.

Študenti so se po prvem srečanju dogovorili, na kakšen način bodo spremljali učence in vodili zapiske svojih opažanj. Vsaka skupina študentov je v spletno učilnico pripela preglednico za opazovanje učencev oz. opisala način opazovanja. Študenti so opazovali: kaj vidijo, da posamezen učenec dela, ali je miselno prisoten, kako to vidijo, koliko časa učenec učinkovito dela, ali je motiviran za delo, zapisovali so si dobra vprašanja, komentarje učencev ...

Za večjo usmerjenost v spremljanje in upoštevanje učencev pri načrtovanju pouka smo študentom pripravili preglednico (preglednica 1). Vanjo so po vsaki učni enoti za vsakega učenca zapisali ugotovitve in predloge za prihodnjo učno uro.

Študent/ka:		Učenec/ka:
Datum:	Kako je sodeloval/a	
	Uspešnost realiziranih predlogov	
	Predlogi za prihodnjo učno uro	

Preglednica 1: Sprotno spremljanje učencev; predlogi za individualizacijo

Ob koncu tematskega sklopa so študenti ocenili učenčev napredek glede na začetno preverjanje znanja ter ovrednotili doseganje učnih ciljev pri končnem preverjanju (ocenjevanju) znanja. Svoje ugotovitve so zapisali v dano preglednico (preglednica 2).

Študent/ka:	Učenec/ka:		
Ocenite napredek učenca od prvega do končnega preverjanja znanja (kaj se je naučil, kaj zna bolje narediti).			
Učni cilji:	realiziran		
	celotno	delno	ni

Preglednica 2: Napredek učenca in končni dosežki

Preglednici in navodila so študenti dobili v spletni učilnici in ju izpolnjeni tja tudi oddali. Zamisel, da bi se skupine druga od druge tudi učile, se v prvi izvedbi še ni uresničila, ker svojih izdelkov niso sproti objavljali.

Evalvacija novega modela nastopov

Eden od vidikov vrednotenja novega modela hospitacij in nastopov je bil osredinjenost študentov na učenca v celotnem procesu nastopov in hospitacij. Postavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali bodo študenti med nastopi spremenili svoja stališča do inkluzije pri družboslovju?
- V kolikšni meri se bodo študenti osredotočali na učenca in prilagodili pouk konkretnim učencem (diferencirali, individualizirali, ustrezno vključevali učence s posebnimi potrebami ...)?
- Kaj bodo študenti menili o spremljanju posameznih učencev pri nastopih?
- Kaj bodo učitelji mentorji menili o novem modelu nastopov in njegovem vplivu na učence?

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatke smo zbrali z opazovanjem študentov (anekdotski zapisi), intervjuvanjem učiteljic mentoric, anketnima vprašalnikoma za študente in učiteljice mentorice ter z analiziranjem izdelkov študentov. Anketna vprašalnika sta vsebovala vprašanja odprtega tipa in petstopenjsko ocenjevalno lestvico stališč. Anketiranci so s pomočjo petstopenjskih Likertovih lestvic izražali stopnjo strinjanja s sklopi trditev, ki merijo posamezne elemente glede individualizacije in diferenciacije pri pouku družboslovja. Vrednost 1 pomeni, da se anketiranci s trditvijo nikakor ne strinjajo, medtem ko vrednost 5 pomeni zelo močno stopnjo strinjanja s trditvijo.

Za analizo smo uporabili kvalitativne in kvantitativne tehnike. Kvalitativna obdelava podatkov je zajemala urejanje gradiva, pripisovanje pojmov in kategorij, izbor in definiranje relevantnih pojmov, vzpostavljanje odnosov med kategorijami in oblikovanje zaključkov. Pri kvantitativni analizi ocenjevalne lestvice stališč, opravljeni s SPSS-programom, smo uporabili deskriptivno statistiko (aritmetično sredino, standardni odklon) in t-test za odvisne vzorce.

Nastope pri didaktiki družboslovja smo po novem modelu prvič izvajali od oktobra do novembra 2010 na 4 osnovnih šolah v Ljubljani. Sodelovali so 57 študentov 4. letnika Oddelka za razredni pouk, 24 učiteljic mentoric in dve vodji nastopov s Pedagoške fakultete v Ljubljani.

Rezultati in interpretacija

Najprej bomo predstavili stališča študentov o različnih vidikih diferenciacije/individualizacije pouka s poudarkom na pouku družboslovja v prvih petih razredih. Primerjali bomo stališča študentov pred nastopi in po njih. Analiza izdelkov 10 študentov prikazuje, kako so si študenti predstavljali individualizacijo in pomoč učencem. Nato analiziramo prednosti in slabosti spremljanja učenja in napredka učencev, kot so jih videli študenti. Iz odgovorov študentov na odprto vprašanje, kaj so pridobili na nastopih, sklepamo na (ne)ozaveščanje pomena osredinjenosti pouka na učenca. Na koncu pa analiziramo primerjavo kakovosti nastopov po novem modelu s klasičnimi nastopi, kot so jih ocenile učiteljice mentorice.

Stališča študentov do individualizacije in diferenciacije pri pouku družboslovja

Pri analizi smo upoštevali mnenja 53 študentov, ki so svoja stališča izrazili pred nastopi in po njih. Študenti so imeli na voljo 12 trditev, s katerimi so izrazili stopnjo strinjanja po petstopenjski lestvici (5 – povsem se strinjam ..., 1 – nikakor se ne strinjam).

Trditve	pred po	N	M	SD
Pouk družboslovja je v glavnem prilagojen povprečnim učencem.	1 2	53	3,42 3,47	0,969 1,250
Individualne značilnosti in potrebe učencev se upoštevajo predvsem pri utrjevanju in urjenju znanja.	1 2	53	3,09 3,28	1,305 1,133
Specifične potrebe in značilnosti učencev manj vplivajo na pouk družboslovja kot na pouk slovenščine in matematike.	1 2	53	3,25 3,04	1,254 1,414
Študenti ne moremo diferencirati/individualizirati pouka, ker učencev ne poznamo dovolj.	1 2	53	3,55 3,79	1,170 1,321
Pri zgodovinskih temah je poznavanje socialnega okolja posameznih učencev manj pomembno.	1 2	53	2,53 2,53	0,823 1,103
Študenti ne moremo obravnavati tem, kot so npr. brezposelnost, ločitev, nasilje, odvisnosti ipd., ker učencev ne poznamo dovolj.	1 2	53	2,79 2,55	1,291 1,234
Upoštevanje socialnega in kulturnega porekla učencev je pri nekaterih temah, npr. geografskih, manj pomembno.	1 2	53	2,26 2,25	0,858 1,017
Pri frontalni obliki poučevanja ni potrebno prilagajati pouka učencem s posebnimi potrebami.	1 2	53	1,51 1,47	0,724 0,723
Za učence s posebnimi potrebami je najprimernejša individualna oblika dela.	1 2	53	2,91 3,02	1,131 1,135
Preverjanje in ocenjevanje znanja je potrebno vedno prilagoditi učencem s posebnimi potrebami.	1 2	53	3,66 4,23	1,126 0,974
Študenti imamo dovolj znanja za diferenciacijo in individualizacijo pouka.	1 2	53	2,91 2,75	0,904 1,125
Z opazovanjem posameznih učencev 5–7 ur pri pouku družbe pridobim dovolj podatkov o zmožnostih in posebnostih posameznega učenca z vidika tega predmeta.	1 2	53	2,83 2,40	0,995 1,230

Preglednica 3: Stališča študentov do individualizacije in diferenciacije pri pouku družboslovja

Študenti so se najbolj strinjali s trditvijo, da je preverjanje in ocenjevanje znanja vedno potrebno prilagoditi učencem s posebnimi potrebami, in po nastopih je bilo strinjanje s to trditvijo toliko večje, da se je razlika pokazala tudi statistično pomembna ($t(52) = -2,90, p = 0,005$). Druga trditev, s katero so se najbolj strinjali, je, da študenti ne morejo diferencirati/individualizirati pouka, ker učencev ne poznajo dovolj, vendar je bila razpršenost rezultatov pri tej trditvi velika. Večina študentov se torej zaveda pomembnosti poznavanja učencev; če izhajamo iz novega modela nastopov, se zavedajo pomembnosti opazovanja učencev in osredinjanja pouka nanje. Najmanj pa so se študenti strinjali s trditvijo, da pri frontalni obliki ni potrebno prilagajati pouka učencem s posebnimi potrebami. Pri tej trditvi so bili tudi najbolj enotni, s čimer so pokazali zavedanje, da inkluzivno usmerjeno delo daje optimalne možnosti za razvoj vsem učencem pri vseh oblikah in metodah dela. Največja razpršenost rezultatov se je pokazala pri trditvi, da specifične potrebe in značilnosti učencev manj vplivajo na pouk družboslovja kot na pouk slovenščine in matematike. Morda na to razpršenost mnenj vpliva vsebinska zgradba predmetov. Pri slovenščini in matematiki so vsebine bolj povezane in soodvisne kot pri družboslovju. Tudi zunanja diferenciacija v osnovni šoli vključuje samo ta predmeta in tuji jezik, družboslovja pa ne. Vendar je za uspešno napredovanje učencev potrebna notranja diferenciacija pri prav vseh predmetih.

Zanimiva je visoka stopnja strinjanja s trditvijo, da je za učence s posebnimi potrebami najprimernejša individualna oblika. Verjetno študenti poznajo premalo učnih pristopov, s katerimi je mogoče pomagati učencem s posebnimi potrebami tudi pri drugih oblikah dela, zato so se odločili za individualno obliko kot najprimernejšo obliko pomoči. Lahko pa se tu odraža tudi negativno stališče do inkluzije, ki so ga posamezni študenti med samim procesom nastopov večkrat izrazili.

Stališča študentov, povezana s poučevanjem osnovnih treh tematskih področij družboslovja – zgodovine, geografije in sociologije, pa kažejo, da se študenti zavedajo pomena poznavanja socialno-kulturnega okolja, iz katerega prihajajo posamezni učenci. Menijo, da je to najbolj potrebno pri socioloških temah in najmanj pri zgodovinskih. Precej visoka stopnja strinjanja s trditvijo »Pouk družboslovja je v glavnem prilagojen povprečnim učencem« tudi po nastopih pa kaže, da bo potrebno nameniti veliko večji poudarek individualizaciji in diferenciaciji pouka družboslovja, in to tako na dodiplomskem študiju kot pri dodatnih usposabljanjih učiteljev.

Stališče, s katerim se pred nastopi bolj strinjajo kot po nastopih, je: »Z opazovanjem posameznih učencev 5–7 ur pri pouku družbe pridobim dovolj podatkov o zmožnostih in posebnostih posameznega učenca z vidika tega predmeta.« Študenti so že med samimi nastopi ugotovili, da je opazovanje učencev težko. Nekatere skupine si niso zadale dovolj jasnih ciljev, zato so morale v procesu nastopov spreme-

niti način opazovanja. Tudi časovno jim je bilo težko uskladiti poučevanje in opazovanje oz. individualno pomoč nekaterim učencem in opazovanje. V intervjujih so poudarili predvsem premajhno število ur, ki jim je bilo na voljo za opazovanje učencev.

Naslednje stališče, s katerim so se študenti bolj strinjali pred nastopi kot po njih, je: »Študenti imamo dovolj znanja za diferenciacijo in individualizacijo pouka.« Med samim procesom so se študenti soočili s teoretičnim nepoznavanjem individualizacije in diferenciacije; primanjkovalo jim je znanja o učencih s posebnimi potrebami; imeli so težave pri prepoznavanju primanjkljajev in niso vedeli, na kakšen način bi lahko učencem pomagali. Strinjanje s trditvijo, da ne morejo diferencirati/individualizirati pouka, ker učencev ne poznajo dovolj, je po nastopih še višje kot pred nastopi, kar potrjuje zgoraj omenjena stališča. Stališče ima sicer veliko razpršenost, kar kaže na mnenje nekaterih študentov, da so v tem času uspeli spoznati učence in jim pouk uspešno prilagoditi.

Dobljeni rezultati podpirajo naše stališče o pomenu tako organiziranih nastopov in o pomenu na učenca osredinjenega pouka. Kažejo pa tudi, da je potrebno študente na tovrstne nastope bolje pripraviti že v okviru predhodnih vaj in predavanj pri didaktiki družboslovja ter tudi pri drugih specialnih didaktikah. Nekateri študenti so svoja stališča pred nastopi in po njih spremenili, kar kažejo srednje vrednosti. Razlike razen pri eni trditvi sicer niso statistično pomembne, nakazujejo pa tendenco proti večjemu zavedanju pomembnosti individualizacije in diferenciacije pouka družboslovja.

Kako so si študenti predstavljali individualizacijo in pomoč učencem

Študenti so predloge za prilagoditev pouka opazovanim učencem po vsaki učni uri zapisali v preglednico z naslovom *Sprotno spremljanje učencev, predlogi za individualizacijo (glej preglednico 1)*, ki je del končnega poročila skupine študentov.

Študenti so imeli že pri ugotavljanju znanja in učnih posebnosti učencev velike težave, še težje pa jim je bilo napisati predloge, kako opazovanemu učencu omogočiti, da bo dosegel še večji napredek. Pri teh nalogah so študenti potrebovali veliko spodbud in pogovorov, da so razumeli njihov pomen, in še več, da so jih sprejeli. Sprva so mnogi izražali nezadovoljstvo, ko pa smo jim pokazali, da sprejemamo njihova občutja, in jim pomagali, da so jih tudi sami razumeli, je delo steklo bolj sproščeno. Vse dejavnosti, ki so jih študenti izvajali pri nastopih, smo predstavili kot skupen proces novega učenja, ki ga doživljamo vsi, študenti, učitelji mentorji in vodje nastopov. Naslednja preglednica prikazuje, kako so si študenti predstavljali pomoč učencem in individualizacijo.

Predlogi 10 študentov, kako opazovanim učencem bolj prilagoditi pouk	Frekvenca
Ni predloga	44
Vprašanja višjega nivoja, kompleksnejše naloge	17
Individualno delo	16
Dodatno utrjevanje	10
Dodatna motivacija, spodbuda	9
Dodatne naloge	9
Delo v skupini	8
Usmerjanje pozornosti	7
Bolj razgibana ura	4
Umirjanje	6
Več praktičnega dela	6
Še enkrat razložiti	3
Krepiti samozavest	3
Organizirati več aktivnosti	3
Vključitev igre v pouk	3
Opazovanje?? Vključiti, ko kdaj dvigne roko	3
Manj nalog, lažje naloge	3
Pohvala kot spodbuda	2
Zaradi težav z branjem ustno preverjanje	2
Delo v paru	1
Navodilo: »Preden odgovoriš, premisli.«	1
Menjati pristop	1
Ne izpostavljati pred razredom	1

Preglednica 4: Predlogi desetih študentov za individualizacijo

Vseh zapisanih predlogov (analizirali smo izdelke 10 študentov) za prihodnjo učno uro je bilo 162 (za učence dveh oddelkov). Največ predlogov (66 %) je bilo na področju sprememb oblik in metod dela, prilagoditvi procesa učenja (individualno delo, delo v skupini, usmerjanje pozornosti ...). 16 % predlogov je bilo namenjenih sposobnejšim učencem (dodatne naloge, naloge višjega nivoja ...) in 10 % predlogov učencem, ki imajo težave na učnem področju (lažje naloge, dodatno utrjevanje ...). Študenti so se pri predlogih usmerjali tudi na področje osebnostnih značilnosti učencev – 6 % (krepiti samozavest, ne izpostavljati pred razredom ...).

Pri 27 % učencev študenti niso imeli predlogov za povečanje učinkovitosti pouka. Največkrat je bilo to pri povprečnih učencih ali učencih, pri katerih so predloge uvajali enkrat ali dvakrat in so bili pri tem uspešni, tako da po mnenju študentov nadaljnje ideje niso bile več potrebne.

Ugotovili smo, da so študenti razmišljali tako o uspešnejših učencih kot o tistih, ki so potrebovali dodatno pomoč in prilagoditve. Prilagoditve so bile zapisane precej splošno, s konkretizacijo in izvedbo zamisli pa so imeli študenti težave. S to dejavnostjo so bili študenti iz ure v uro bolj pozorni na učence in njihovo znanje. Sredi pouka tematskega sklopa pa so večinoma povsem dojeli, da je njihova glavna naloga, da učenci dosežejo zastavljene učne cilje, predvsem pa standarde znanja iz učnega načrta.

Spremljanje učenja in napredka učencev pri nastopih

V anketi smo ob zaključku nastopov in hospitacij študente z odprtim vprašanjem vprašali, kaj menijo o spremljanju posameznih učencev pri nastopih. Zanimali so nas način spremljanja, opazovanje med poukom in njihove odločitve na podlagi opazovanja. Študenti so ocenjevali tako pozitivne kot negativne vidike ter podali predloge za spremljanje učencev. 41 študentov (71,9 %) se je do spremljanja posameznih učencev opredelilo pozitivno. 8 (14,1 %) jih ni navedlo nobene pomankljivosti ali predloga.

Kaj so o prednostih spremljanja učenja učencev zapisali študenti	Frekvenca
Spremljanje je pomembno, zanimivo.	15
Bolj pozoren si na posameznega učenca, njegove potrebe.	8
Vidiš napredek.	7
Sistematično spremljanje s preglednico, povzetki ob koncu ure.	3
Pomemben je pogovor ob koncu ure.	2
Izziv je spremljati in poučevati.	1
Omogoča primerjavo učinkovitosti posameznih dejavnosti.	1
Samostojnost pri izboru načina opazovanja.	1
Ocena lastnega napredka na osnovi opazovanja učencev.	1
Spremljanje petih učencev.	1
Nova izkušnja.	1
Skupaj	41

Preglednica 5: Prednosti, ki so jih navedli študenti o spremljanju napredka določenih učencev

Največ študentov (15) pomembnosti spremljanja učencev ni argumentiralo, 14 jih je kot prednost navedlo, da so tako pozorni na posameznega učenca in njegove potrebe, da vidijo njegov napredek. 7 študentov je pohvalilo posamezne načine spremljanja učencev, 1 študent je poudaril, da na osnovi spremljanja učencev spozna učinkovitost posameznih dejavnosti, 3 pa so to videli kot osebno korist – oceno lastnega napredka, novo izkušnjo in izziv.

Pomanjkljivosti opazovanja učencev med poukom in odločitve na osnovi ugotovitev je zapisalo 50 študentov. 7 jih ni napisalo ničesar, 14 pa je bilo takšnih, ki so pri tem vprašanju zapisali samo minuse in nobenega plusa. Kompleksnost naloge – opazovanje in upoštevanje sprotnih ugotovitev pri načrtovanju in izvajanju pouka je nekaterim študentom povzročala veliko težav. Težave, ki so jih navedli, smo grupirali in prikazali v preglednici 6.

Kaj so o slabostih spremljanja učenja učencev zapisali študenti	Frekvenca
Težko je bilo opazovati potek ure, občasno pomagati in se osredotočati na posamezne učence.	18
Način opazovanja je bil zahteven, ni bil dovolj jasen.	14
Potrebno je bilo opazovati preveč učencev.	14
Težko je definirati, ugotavljati znanje, oblikovati mnenje.	3
Opazovanje je bilo nesmiselno.	1
Skupaj	50

Preglednica 6: Težave, ki so jih navedli študenti pri spremljanju učencev

Študenti so tudi med nastopi delovali kot skupina in so si občasno pomagali. Opazovanje učencev jih je oviralo pri spremljanju ure. Še težje pa so spremljali »svoje« učence, kadar so vodili uro. To se je najbolj pokazalo v skupinah, kjer smo vztrajali pri 3-minutnem beleženju dejavnosti opazovanih učencev. Način sprotne opazovanja se je 14 študentom zdel zahteven oziroma so se jim navodila zdela premalo jasna. Menili so, da je 5–7 učencev preveč za opazovanje. Trije so imeli težave z ugotavljanjem znanja ali oblikovanjem mnenja o učencih, kar je bila naloga po vsaki učni uri.

Predloge za izboljšanje te dejavnosti je dalo 20 študentov. Polovica jih je predlagala opazovanje manjšega števila učencev; največkrat so predlagali 3, nekajkrat le 1, 2. Polovica je predlagala spremembe v načinu opazovanja učencev (npr. prvo opazovanje pri hospitaciji učiteljice, študenti naj dobijo izdelano shemo za opazovanje, znanje učencev preveriti naslednjo uro in ne ob koncu ure ...). En študent je

menil, da bi bilo bolje nuditi individualno pomoč učencem kot jih opazovati, eden pa, da bi bilo bolje dati poudarek na opazovanje nastopajočega.

Študenti so nam sporočili, da je spremljanje dejavnosti učencev med uro in ugotavljanje njihovega napredka potrebno bolje premisliti. Potrebujejo več pomoči in jasnejša navodila. Slaba tretjina jih še ni prepoznala pomena poglobljenega opazovanja učencev in ugotavljanja novega znanja vsako uro. Splošen občutek uspešnosti ure jim je zadostoval ali pa so težko sprejemali povratno informacijo o kakovosti pouka z vidika znanja učencev, ki je bilo pogosto slabše, kot so pričakovali. Kar pogosto so bili razočarani nad pridobljenim znanjem učencev.

Kaj so študenti pridobili pri nastopih didaktike družboslovja

Na odprto vprašanje je odgovorilo vseh 57 študentov. Njihove odgovore smo razvrstili v naslednje skupine.

Kaj so študenti navedli kot najpomembnejšo pridobitev pri nastopih	Frekvenca
Izkušnja timskega dela	25
Izvedba celotnega tematskega sklopa	22
Občutek za posebnosti posameznega učenca	12
Nova izkušnja	12
Izkušnja preverjanja znanja	9
Didaktična znanja	9
Več samozavesti	2

Preglednica 7: Najpomembnejša pridobitev pri nastopih didaktike družboslovja

Glede na odgovore študentov smo lahko z novim načinom izvedbe nastopov zadovoljni. Najpogosteje so navedli ravno posebnosti teh nastopov: izkušnjo timskega dela (25), izvedbo celotnega tematskega sklopa (22), osredotočenost na posamezne učence (12) in izkušnjo preverjanja znanja (9). Sledijo splošnejši odgovori: nova izkušnja (12) in didaktična znanja (9), o katerih lahko le domnevamo, da so povezani z drugačno organizacijo nastopov in hospitacij. Odgovora »več samozavesti« pa kažeta, da se 2 študenta zavedata vpliva vseh dejavnosti tudi na njihovo osebno rast.

Ocene mentoric o kakovosti letošnjih nastopov

Ob koncu nastopov so tudi mentorice evalvirale nov model nastopov pri didaktiki družboslovja. Anketni vprašalnik je izpolnilo 22 učiteljic mentoric.

	Bolje pri prenovljenih nastopih	Bolje pri klasičnih nastopih	Enako dobro
Aktivnost učencev	11	1	10
Diferenciacija pouka	12	1	9
Individualizacija pouka	15	0	7
Učinkovitost pouka	15	1	6
Pristnost odnosa študentov do učencev	13	0	9
Splošna ocena nastopov	20	0	2

Preglednica 8: Primerjave kakovosti nekaterih vidikov pouka med prenovljenimi in klasičnimi nastopi, ki so jih naredile mentorice

Pri oceni aktivnosti učencev, diferenciaciji in individualizaciji pouka so mentorice – razen v dveh primerih – izbirale oceni »bolje« ali »enako dobro« v prid novemu modelu nastopov.

Kar 15 učiteljic je bolje ocenilo nov model z vidika individualizacije in učinkovitosti pouka. Na osnovi tega sklepamo, da je bil naš osnovni cilj spremembe nastopov, osredinjenost na učenca, v večini timov študentov dosežen.

Še več učiteljic mentoric (20) pa se je za nov pristop odločilo pri skupni oceni. Ta ocena vključuje tudi ocene drugih vidikov, ki jih v članku ne analiziramo, npr. tematski pristop, timsko delo, kakovost učnih priprav, učne metode, strategije vodenja pouka, fleksibilnost, odgovornost študentov ...

Učiteljice mentorice smo prosili, naj navedejo prednosti in pomanjkljivosti, ki jih po njihovem mnenju prinaša nov model nastopov. Med prednostmi novega modela za učence so zapisale: individualni pristop (7), večja pestrost dela, drugačen pristop (9), ves čas isti študenti, študenti in učenci se med seboj bolj povežejo, sproščeno vzdušje (5), blok ure (2), ugotavljanje predznanja otrok, preverjanje znanja (3), vsi učenci so neprestano zaposleni (5), ustno bolj aktivni (2), bolj motivirani (1), učenci dobijo sprotno povratno informacijo (1).

Učiteljice mentorice so zapisale veliko manj pomanjkljivosti kot prednosti. Med pomanjkljivostmi z vidika učencev so navedle: učenci so bili preveč zbegani, manj aktivni (2), ni bilo novih pristopov (1), učenci so izgubili rdečo nit pri nastopih 1-krat na teden (3), učenci bi morali študente prej spoznati (1).

Zaključek

Študenti so pozitivno ocenili implementacijo novega modela nastopov pri didaktiki družboslovja; nov način jim predstavlja pridobivanje specialnih didaktičnih znanj, ki jih pri drugih nastopih niso deležni. Predvsem so izpostavili timski pristop pri nastopih in seznanitev z izpeljavo celotnega tematskega sklopa, s katerim so se srečali prvič.

V okviru tega prispevka nas je najbolj zanimalo mnenje študentov na področju spremljanja učenja in napredka učencev. Študenti 4. letnika so se pri nastopih osredinjali na posameznega učenca in pouk vsaj delno prilagajali konkretnim potrebam učencev. Večina študentov je spremljanje učencev opredelilo pozitivno in tudi kot nujno potrebno za kakovosten, na učenca osredinjen pouk. Študenti so pri načrtovanju in izvedbi nastopov poskušali upoštevati vse učence, še posebej učence s posebnimi potrebami, tudi nadarjene. Za vsakega učenca posebej so vsak teden razmišljali o najboljših načinih pouka. Menili so, da je ta zalogaj ob samih pripravah na pouk prevelik, zato so predlagali spremljanje manjšega števila učencev ali celo spremljanje samo 1 učenca. Z vidika kakovosti opazovanja je potrebno o tej ideji razmisliti, vendar bi bili študenti s tem prikrajšani za spoznavanje raznolikosti učencev in njihovih potreb. Bolj kot z opazovanjem učencev so imeli študenti težave s prepoznavanjem vrste težav in s pomanjkanjem znanja, kako učencem pomagati. Pri študiju bi morali spoznati več načinov učenja učencev z različnimi potrebami. Potrebovali bi nabor strategij ravnanja za posamezno vrsto prilagoditev.

Pri vseh trditvah, do katerih so se študenti opredeljevali pred nastopi in po njih, se kažejo tendence k spremembi stališč, povezanih z inkluzijo. Vendar se je statistično pomembna razlika pokazala samo pri trditvi, da je preverjanje in ocenjevanje znanja vedno potrebno prilagoditi učencem s posebnimi potrebami. Tega se študenti po nastopih še bolj zavedajo.

Menimo, da izstopanje le preverjanja in ocenjevanja kaže na to, da se študenti še ne zavedajo povsem pomena učnega procesa in pomena upoštevanja posebnosti učencev v celotnem učnem procesu. Morda pa lahko vzroke poiščemo tudi v tem, da so se študenti pri nastopih didaktike družboslovja prvič soočili z ocenjevanjem in so izkusili, kako težko je nekaterim učencem v omejenem času doseči učne cilje.

Študenti so po nastopih ugotovili, da je čas, namenjen nastopom pri didaktiki družboslovja, prekratek, da bi lahko z opazovanjem pridobili dovolj podatkov o zmožnostih in posebnostih posameznih učencev. Zavedamo se, da je študent – bodoči učitelj šele v prvi fazi profesionalnega razvoja in še ne more v zadostni meri upoštevati značilnosti vseh učencev, vendar sodeluje v timu, ki mu pri tem pomaga.

Izkušnjo timskega dela je skoraj polovica študentov izpostavilo kot najpomembnejšo pridobitev pri nastopih didaktike družboslovja. Večina timov je delovalo kakovostno v celotnem procesu, kar je bilo videti tako pri kakovosti načrtovanja pouka in izvedbi kot pri analizi. Medsebojna podpora študentov je bila velika v večini timov, kar je po našem mnenju vplivalo tudi na večjo kakovost učenja študentov. Dve študentki sta kot najpomembnejšo pridobitev teh nastopov izpostavili povečanje samozavesti.

Ugotavljamo, da so tudi učitelji mentorji pozitivno ocenili uvajanje novega modela nastopov pri didaktiki družboslovja in opazili veliko prednosti v primerjavi s prejšnjimi, klasično izvedenimi nastopi; to se je pokazalo tako pri splošni oceni nastopov kot pri ocenah, povezanih z individualizacijo in diferenciacijo pouka.

Vsi študenti so bili od prve do zadnje ure nastopov aktivni in odgovorni za izvedbo na učenca osredinjenega pouka. Dosegli smo večjo osredinjenost študentov na učence in pogostejše razmišljanje o pouku skozi učne cilje. Inkluziji pa bo potrebno nameniti večji poudarek skozi celoten študij. Novi model nastopov in hospitacij pri didaktiki družboslovja je pokazal vrsto prednosti pred klasično organizacijo nastopov, vendar pa smo ugotovili tudi nekaj pomanjkljivosti, ki jih bo potrebno odpraviti.

LITERATURA

- Bizjak, I. (1999). Osebna in strokovna rast zaposlenih. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (2), 42–46.
- Cencič, M., Polak, A. in Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 56 (5), 100–113.
- Cvetek, S. (2003). Profesionalnost in profesionalizem v poučevanju in izobraževanju za poklic učitelja. *Sodobna pedagogika*, 54 (3), 78–96.
- Javornik Krečič, M. (2007). Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji. *Sodobna pedagogika*, 58 (1), 191–195.
- Javornik Krečič, M. in Ivanuš Grmek, M. (2007). Vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 58 (1), 30–48.
- Kalin, J. (2002). Ravnatelj kot razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), 150–166.
- Kalin, J. in Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanja znanja, učiteljeve in učenčeve vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*, 58 (1), 10–27.
- Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 9–20). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, 52–74.

Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V S. Tancig in D. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 30–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 122–140.

Vršnik Perše, T. (ur.). (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

*Mateja Orthaber, Zavod Antona Martina Slomška,
mateja.orthaber@gmail.com*

*Katja Potočnik, Osnovna šola Voličina,
potochnik.katja@gmail.com*

Prehranjevalne navade učencev drugega in tretjega triletja osnovne šole

Pregledni znanstveni članek

UDK 613.2:373.3(497.4-18)

POVZETEK

Temelj zdravega prehranjevanja za otroke in mladostnike je pestra, kakovostna in raznovrstna prehrana, ki je dobra popotnica za nadaljnje življenje. Zato smo predstavili statistiko prehranjevalnih navad otrok in mladostnikov v osnovni šoli ter organizacijo šolske prehrane v naši državi. Osnovni namen raziskave je bil proučiti osnovne značilnosti prehranjevalnih navad učencev, njihovo mnenje in odnos do prehranjevanja doma in v šoli glede na starost, spol in šolo. Pokazalo se je, da med učenci različnega spola, starosti in kraja šolanja obstajajo razlike v prehranjevalnih navadah, v zadovoljstvu s šolsko prehrano in v drugih posebnostih prehranjevanja.

Ključne besede: zdrava prehrana, prehranjevalne navade, osnovna šola

Eating habits of students in the second and third years of elementary school in northeastern Slovenia

ABSTRACT

The fundamental elements of healthy eating for children and adolescents is a high-quality and varied diet that will help develop good habits for future life. Therefore, we presented some statistics on the eating habits of children and adolescents in elementary school and the organization of school meals in our country. The primary purpose of this study was to examine the basic characteristics of the eating habits of students. We included their opinions and attitudes toward eating at home and school according to age, gender and school. It appears that there are differences in eating habits, satisfaction with school meals and other nutritional issues among students of different gender, age and place of schooling.

Key words: healthy nutrition, eating habits, elementary school

Uvod

Dandanes se predvsem v razvitih državah, za katere je značilno preobilje raznovrstnih živil in prehranskih izdelkov, množično pojavljajo zdravstvene težave vse več ljudi kot posledica neuravnotežene in neustrezno izbrane prehrane, kar je z vsemi novostmi in hitrejšim tempom življenja prinesla postmoderna družba. Boleznim, ki so posledica neustreznega prehranjevanja, so podvrženi že otroci v svojem zgodnjem obdobju življenja, ko se njihove prehranjevalne navade šele izoblikujejo, v poznejšem življenjskem obdobju pa se tako psihične kot tudi fizične težave v tej smeri pogosto le še stopnjujejo in širijo. Ustrezna prehrana otroka in mladostnika je tako bistven predpogoj za zdrav telesni in duševni razvoj otroka, zato je otroke potrebno vzgajati in jih poučevati o zdravi in uravnoteženi prehrani ter njenem pomenu za zdravje organizma.

Debelost je zdravstveni in družbeni problem razvitega sveta. V nasprotju z dolgo zgodovino, ko je debelost kot redek pojav večinoma veljala za simbol bogastva, plodnosti in zdravja, je v sodobnosti množična prisposoba za prepuščanje užitkom, nediscipliniranost telesa in pomanjkanje samonadzora. Medtem ko je vitkost močno zaželen lepotni ideal, debelost velja za grdo, nezaželeno in je stigmatizirana. V želji po doseganju kulturnega ideala vitkosti je večina posameznikov, še posebej žensk, nezadovoljnih s svojim videzom in imajo negativno telesno samopodobo (Stefanova, 2008).

Hamilton Ekeke in Thomas (2007) navajata, da imajo na prehranjevanje otroka med 5. in 8. letom starosti najpomembnejši vpliv njegovi starši, po 8. letu pa na otrokovo prehranjevanje pomembneje vplivajo oglaševanje prehrabnih izdelkov po televiziji, pritiski s strani vrstnikov in formalno izobraževanje o prehrani.

V Sloveniji dajejo poseben poudarek obveščanju otrok in staršev o zdravem življenju in v sklopu tega tudi o zdravem načinu prehranjevanja zdravstvene, vzgojno-varstvene in vzgojno-izobraževalne institucije. V tem okviru se vzpostavljajo in izvajajo tudi razni projekti v slovenskih vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

Statistika prehranjevalnih navad otrok in mladostnikov v Sloveniji

Problemi razvitih držav, ki se soočajo s čedalje večjo populacijo prekomerno težkih in debelih ljudi ter posledično z boleznimi kot rezultatom neustreznega prehranjevanja, se (kot kažejo raziskave, ki so bile narejene v Sloveniji) z globalizacijo, s povezovanjem držav med seboj tako na gospodarski kot tudi na politični ravni, s konkurenčnostjo ter s čedalje bolj podobnim stilom življenja širijo tudi v našo državo.

Na podlagi podatkov Zdravstvenega statističnega letopisa Inštituta za varovanje zdravja RS iz leta 2002 ugotavljajo, da trend v 90. letih 20. stoletja kaže naraščanje števila slabo hranjenih otrok (kar pomeni podhranjenost ali prekomerno hranjenost), tako v različnih starostnih skupinah otrok in mladostnikov kakor pri dekletih in dečkih (Gabrijelčič Blenkuš, Pograjc, Gregorič, Adamič in Čampa, 2005).

V raziskavi, ki jo je izvedla priznana slovenska zdravnica M. Avbelj s sodelavci (2005, v Sedej, 2009), je avtorica prišla do ugotovitve, da je delež prekomerne prehranjenosti med petletnimi otroki 18,4 % pri dečkih in 20,9 % pri deklicah. Delež debelosti je pri dečkih 9,0 % in pri deklicah 7,9 %. Med mladostniki in mladostnicami je 17,1 % fantov in 15,4 % deklet prekomerno prehranjenih ter 6,2 % fantov in 3,8 % deklet debelih (Hlastan Ribič in Pokorn, b. l.).

Presečna raziskava, ki jo je leta 2004 na področju današnje Slovenije izvedel Strel s sodelavci, je ugotavljala razliko v telesnih značilnostih in gibalni dejavnosti otrok in mladine v obdobju od leta 1983 do 2003. Strel (2004) je s sodelavci ugotavljal primerno in prekomerno telesno težo in debelost s pomočjo indeksa telesne mase (v nadaljevanju ITM), odstotka maščobne mase in kožne gube nadlahti. Raziskava je pokazala, da se je v letu 2003 v primerjavi z letom 1983 delež otrok in mladostnikov s primerno telesno težo, starih od 7 do 19 let, zmanjšal, bistveno pa se je povečal delež otrok in mladostnikov s prekomerno telesno težo. Povečanje ITM, odstotka maščobne mase in kožne gube nadlahti se je še posebej povečal pri otrocih, starih od 9 do 12 let. Raziskava je tudi pokazala, da se pri dekletih povečuje število tistih z izjemno nizko telesno težo.

Kot je že v podobni raziskavi o odnosu osnovnošolcev do hrane zapisala Čehova (2009), se večina današnjih otrok v Sloveniji prehranjuje z enolično, pusto in nezdravo prehrano, kljub temu da se zavedajo, katera hrana je zdrava in katera ni. Prav tako je prišla do spoznanja, da se za nezdravo prehrano pogosteje odločajo učenci iz primestnih osnovnih šol kot učenci, ki obiskujejo mestne šole.

Iz prej omenjenih raziskav, narejenih v Sloveniji, lahko sklenemo, da se je v zadnjih letih pri nas povečalo število neustrezno hranjenih otrok in mladostnikov. Razloge za to pripisujemo predvsem hitremu načinu življenja, socialnemu standardu večine potrošnikov, medijem in kulturi.

Pomanjkljivosti in nepravilnosti v prehrani otrok v Sloveniji

Otroci in mladostniki v Sloveniji imajo po oceni Sedejeve (2009) manjše število dnevnih obrokov od priporočenega, opuščajo zajtrk (manj pogosto večerjo) in se neredno prehranjujejo. Zanje je značilen sedeč življenjski slog in pogosto se pojavlja tudi prekomerno dosoljevanje hrane.

Kot navaja Mrzlikarjeva (1997), je bilo dobro desetletje nazaj za slovenske otroke zaskrbljujoče stanje vnosa sladkorja v telo. Sedemletni otrok je namreč po njenih ocenah pojedel v povprečju od 60 do 70 g sladkorja na dan. To je toliko, kolikor je dovoljeno odraslemu človeku. Več kot četrtnina dnevnih količin sladkorja je izviralo iz sladkih pijač, preostalo je bilo v čokoladah, bombonih, pudingih, piškotih in podobnem. Avtorica je prišla tudi do spoznanja, da mlajši otroci popijejo tretjino manj mleka kot mladostniki, ker se slednji že bolj zavedajo, da so mleko in mlečni izdelki bogata zaloga življenjsko pomembnih hranil.

Hlastan Ribič, Maučec Zakotnik, Korošič Seljak in Pokorn so v raziskavi, objavljeni leta 2008, ugotovili, da veliko otrok zaradi prehranskih navad v družini odklanja zelenjavo, zato ne zaužijejo dovolj vlaknin. Otroci, ki odklanjajo zelenjavo, v večini primerov pojedjo več mesa kot tisti, ki zelenjavo jedo.

Prav tako so v raziskavi, narejeni na področju Slovenije, ugotovili, da veliko otrok odklanja navadno vodo in čaj ter pije sladke in gazirane pijače, ki lahko škodujejo tako njihovemu zobovju kot tudi splošnemu zdravju (Hlastan Ribič in Pokorn, b. l.).

Neredni obroki in hitra hrana

V otrokovi prehrani je potreben red, ki mora po oceni Pokorna (1991) vsebovati pet uravnoteženo sestavljenih obrokov na dan, saj je pogoj za varovanje zdravja in zdravljenje. Žal pa se velikokrat dogaja, da zaradi časovne stiske otroci pojedjo le tri obroke na dan in pogosto je na njihovem jedilniku hitro pripravljena hrana ali pa kar hrana iz restavracij (npr. McDonald's). Prav tako bi po ocenah Pokorna moral biti najobilnejši dnevni obrok kosilo, najmanj obilna pa večerja (na primer jogurt, sadje, košček peciva in podobno).

Izbirčnost pri hrani

Povsod v osnovnih šolah po Sloveniji lahko zaznamo izbirčnost učencev pri hrani. Učenci so izbirčni bodisi zaradi okusov, ki jih niso navajeni ali jim ne gredo v slast, bodisi zaradi prepričanja, da nekatera vrsta hrane ni zanje, ker je ne marajo. Slednji zato določene vrste hrane ne želijo niti poskusiti in jo avtomatsko zavrnejo (Odbijanje hrane in izbirčnost, 2010).

Kot navaja Pokorn (1991), človek pod vplivom navad in razvad (kot posledica družbenega okolja) oziroma neustreznega učenja (pomanjkljive prehrambno-zdravstvene vzgoje) poruši naravni ritem prehrane. Priučene slabe prehrabne navade v mladosti lahko povzročijo, da se pri človeku ukorenini določen nezdrav socialni ritem prehrane. Posledice so podhranjenost, prehranjenost in številna obolenja, ki so v povezavi z neustrezno prehrano (degenerativne bolezni in bolezni presnove).

Šolska prehrana

Obroki hrane v osnovnošolski prehrani so organizirani, zelo splošni in vnaprej načrtovani. Otrok je vključen v nek prehrabni program, v katerem so njegovi vrstniki in tudi drugi ljudje. Prehrana postane zelo uniformirana in po zgledu drugih. »Za šolskega otroka je pomembno, da si obroki sledijo na vsake 4 ure, kar vzdržuje krvno glukozo na primernem nivoju« (Pokorn, 2004, str. 159).

Na podlagi zgoraj navedenih ugotovitev smo v okviru izvedene empirične raziskave proučili osnovne značilnosti prehranjevalnih navad učencev ter njihovo mnenje in odnos do prehranjevanja doma in v šoli.

Namen raziskave

Namen raziskave je bil proučiti štiri bistvena področja prehranjevanja osnovnošolcev. Vprašanja v anketi so bila razdeljena v naslednje sklope:

1. osnovne značilnosti prehranjevanja učencev v OŠ,
2. odnos učencev do različnih živil,
3. mnenje učencev o svojem prehranjevanju,
4. prehranjevanje učencev v šoli in njihov odnos do šolske prehrane.

Pri tem so nas zanimale predvsem razlike med učenci glede na razred, ki ga obiskujejo, in šolo oz. okolje, v katerem se šola nahaja.

Metodologija

V okviru raziskovanja prehranjevalnih navad osnovnošolcev v Sloveniji smo izvedli raziskavo, ki je temeljila na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. Raziskovanje je potekalo na neslučajnostnem namenskem vzorcu 85 učencev drugega in tretjega triletja dveh osnovnih šol v Sloveniji. Zajeti neslučajnostni vzorec učencev je opredeljen na nivoju inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Vzorec, v katerem so bili vključeni učenci četrtil in osmih razredov, je bil izveden na dveh osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji. Ena osnovna šola je v mestu Maribor, druga pa na podeželju.

Definitivni anketni vprašalnik je bil izveden v maju 2010, sondažni pa nekaj dni pred definitivnim. Anketiranje je potekalo skupinsko in ne vodeno.

Anketni vprašalnik je zajemal podatke o osnovnih značilnostih prehranjevanja učencev, odnosu učencev do različnih živil, mnenju o njihovem prehranjevanju in prehranjevanju v šoli ter odnosu do šolske prehrane.

Vsako vprašanje je posebej statistično obdelano. Odgovori in odvisne zveze so prikazani v preglednicah z absolutnimi (f) in odstotnimi (f %) frekvencami. Podatki so obdelani ročno (kalkulatorsko) in s programom SPSS, v katerem smo uporabili χ^2 -preizkus.

Rezultati in diskusija

Rezultati ankete so zapisani v preglednicah, pod katerimi je poleg opisa preglednice zapisana še krajša diskusija o posamezni tematiki.

Analiza osnovnih značilnosti prehranjevanja učencev v OŠ

število obrokov \ razred	četrti		osmi		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) manj kot 3	4	7,3	4	13,3	8	9,4
b) 3	16	29,1	3	10,0	19	22,4
c) 4 do 5	35	63,6	19	63,3	54	63,5
d) več kot 5	3	6,7	1	2,5	4	4,7
skupaj	58	100	27	100	85	100

$$\chi^2 = 12,660; P = 0,005$$

Preglednica 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Koliko obrokov na dan zaužiješ?« glede na razred

Med osnovnošolci, ki smo jih zajeli v anketo, je največ (63,5 %) takšnih, ki imajo na dan od 4 do 5 obrokov, tem pa sledijo učenci, ki zaužijejo 3 obroke dnevno (22,4 %). Najmanj (4,7 %) je tistih, ki zaužijejo dnevno več kot 5 obrokov.

Kakor je pokazal χ^2 -preizkus ($\chi^2 = 12,660$; $P = 0,005$), obstaja statistično značilna razlika med razredoma, ki ju obiskujejo učenci, glede na število obrokov na dan. Opazimo lahko, da večina četrtošolcev (63,6 %) in večina osmošolcev (63,3 %) obeduje od 4- do 5-krat dnevno in kar 29,1 % učencev četrtilih razredov se prehranjuje le 3-krat na dan. Kljub temu da se učenci obeh starostnih skupin v več kot polovici primerov prehranjujejo, kot naračajo zdravstvene smernice, pa je velik delež takšnih, ki jedo manj kot 3-krat dnevno. Posebej je to pogost pojav pri osmošolcih (13,3 %). Iz tega lahko razberemo, da se adolescenti veliko bolj ukvarjajo s količino in vrsto prehrane. Gre za specifično obdobje, za katero bi torej hipotetično mogli trditi, da se njihove prehranjevalne navade izražajo tudi v odstopanju od prevladujočih prehranjevalnih navad druge populacije.

razred \ zajtrk	četrti		osmi		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) da	43	78,2	17	56,7	60	70,6
b) ne	9	16,4	13	43,3	22	25,9
c) včasih	3	5,5	0	0,0	3	3,5
skupaj	55	100	30	100	85	100

$$\chi^2 = 9,076; P = 0,011$$

Preglednica 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Ali začneš dan z zajtrkom?« glede na razred

Večina anketiranih učencev (70,6 %) začne dan z zajtrkom. Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da več kot četrtnina anketiranih (25,9 %) izpušča ključni obrok v dnevno.

Iz izida χ^2 -preizkusa je razvidno, da obstaja statistično značilna razlika pri uživanju zajtrka med učenci četrtilih in osmihih razredov ($\chi^2 = 9,076$; $P = 0,011$). Kar 78,2 % četrtošolcev zjutraj redno zajtrkuje v nasprotju s komaj 56,7 % osmošolcev. Tudi druge podobne raziskave (npr. Čeh, 2009) so pokazale, da učenci nižjih razredov večinoma redno jedo zajtrk, medtem ko je delež starejših učencev, ki zajtrkujejo redno, manjši. Takšne rezultate smo pričakovali, saj najverjetneje izhajajo iz dejstva, da za zajtrk učencev nižjih razredov poskrbijo starši (tako da jim ga naročijo v šoli ali ga doma pripravijo sami). Starejši učenci so pri tem bolj prepuščeni lastni presoji in odločitvi, kar se pogosto kaže v pomanjkanju časa in interesa.

zajtrk \ šola	podeželska		mestna		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) da	28	84,8	32	61,5	60	70,6
b) ne	5	15,2	17	32,7	22	25,9
c) včasih	0	0,0	3	5,8	3	3,5
skupaj	33	100	52	100	85	100

$$\chi^2 = 7,059; P = 0,029$$

Preglednica 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Ali začneš dan z zajtrkom?« glede na šolo

Iz izida χ^2 -preizkusa je razvidno, da obstaja statistično značilna razlika pri uživanju zajtrka med učenci obeh šol ($\chi^2 = 7,059; P = 0,029$). Iz zgornjih rezultatov lahko razberemo, da več podeželskih (84,8 %) kot mestnih (61,5 %) učencev zjutraj redno zajtrkuje. Po osmih do dvanajstih urah spanja je nivo sladkorja v krvi nizek. Telo potrebuje obrok, iz katerega bo dobilo potrebno glukozo (Zakaj je zajtrk dober za vas?, 2007). To pa je tudi eden od pomembnejših razlogov, zakaj je zajtrk tako pomemben. Telo namreč potrebuje energijo za aktivacijo skozi ves dan.

Ker je na podeželju več staršev, ki so zaposleni na kmetijah in zgodaj zjutraj ne hodijo v službo, lahko sklepamo, da ti tudi pogosteje pripravljajo svojim otrokom zajtrk. V mestu se namreč pogosteje dogaja, da morajo starši zgodaj v službo, in tako so otroci prepuščeni lastni organiziranosti in pripravi na šolo.

živila \ šola	podeželska		mestna		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) sadje in zelenjava	7	21,2	9	17,3	16	18,8
b) mlečni izdelki	1	3,0	3	5,8	4	4,7
d) meso in mesni izdelki	6	18,2	11	21,2	17	20,0
e) sladkarije in slani prigrizki	1	3,0	2	3,8	3	3,5
f) sestavine so enakovredno razporejene	18	54,5	15	28,8	33	38,8
skupaj	33	100	52	100	85	100

$$\chi^2 = 15,755; P = 0,008$$

Preglednica 4: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Kaj se najpogosteje znajde na tvojem jedilniku?« glede na šolo

Največ učencev (38,8 %) sestavine na svojem jedilniku enakovredno razporeja. Sledijo jim učenci (20,0 %), ki imajo na jedilniku najpogosteje krompir, riž, testenine in kruh. 3,5 % anketiranih pa najpogosteje v obrokih zauživa sladkarije in slane prigrizke.

Razlika med šolama je statistično značilna. Pri več kot polovici učencev iz podeželske OŠ (54,5 %) je rezultat pokazal, da so sestavine pri uživanju živil enakovredno razporejene – za razliko od mestne osnovne šole, kjer so prav tako v večini, vendar z zelo nizkim deležem (28,8 %). Rezultat kaže na to, da so učenci iz podeželskega okolja deležni veliko več raznovrstnih živil. Na podeželju imajo družine možnost same pridelati raznoliko hrano. Otroci in mladostniki potrebujejo za zdrav razvoj določeno količino energije in za življenje potrebne hranilne snovi, ki jih pridobivajo iz hrane, prav zato je skrbno načrtovanje prehrane za njih nujno potrebno (Gabrijelčič Blenkuš idr., 2005).

hitra prehrana \ šola	podeželska		mestna		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) nikoli	1	3,0	1	1,9	2	2,4
b) enkrat na mesec	23	69,7	21	40,4	44	51,8
c) dva- do trikrat na mesec	8	24,2	19	36,5	27	31,8
d) več kot trikrat na mesec	1	3,0	11	21,2	12	14,1
skupaj	33	100	52	100	85	100

$$\chi^2 = 10,174; P = 0,017$$

Preglednica 5: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Kolikokrat na mesec se prehranjuješ s hitro prehrano (pica, hamburger, pečeni krompirček)?« glede na šolo

Več kot polovica anketiranih učencev (51,8 %) zaužije hitro prehrano enkrat na mesec. Po številčnosti jim sledijo tisti, ki se s hitro prehrano prehranjujejo dva- do trikrat mesečno. 2,4 % učencev pa je trdilo, da hitre prehrane sploh ne jedo.

Kakor kaže izid χ^2 -preizkusa, obstaja statistična razlika v pogostosti uživanja hitre hrane glede na šolo. Večina vseh učencev najpogosteje uživa hitro hrano enkrat na mesec. Pri tem prevladujejo podeželski otroci z 69,7 %. Rezultati kažejo tudi na to, da kar 21,2 % mestnih učencev in le 3,0 % podeželskih uživa hitro hrano več kot 3-krat na mesec. Sklepamo lahko, da je učencem mestne osnovne šole hitra

hrana dostopnejša, saj jim po njo ni treba iti daleč. Učenci, ki so doma na podeželju, imajo do restavracij s hitro prehrano daleč, zato morajo prositi starše, da jih peljejo do njih.

Čehova (2009) je v svoji raziskavi, v katero je vključila prehranjevanje s hitro prehrano (ocvrti krompirček), prišla do podobnih rezultatov, saj se po njenih podatkih 64,9 % učencev osnovne šole prehranjuje z ocvrtim krompirčkom manj kot 3-krat na mesec. Sledijo jim tisti učenci, ki se z njim prehranjujejo od 4- do 9-krat mesečno (22,5 %).

Strokovnjaki (npr. Walker, 2004) poudarjajo, da če je prehrana preveč enolična, nekakovostna in neprimerna, se vse to odraža tudi na zdravju telesa. Telo namreč ob pomanjkanju določenih nujno potrebnih snovi ne more delovati optimalno.

Analiza odnosa učencev do različnih živil

izbirčnost \ šola	četrti		osmi		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) da	6	10,9	10	33,3	16	18,8
b) ne	11	20,0	7	23,3	18	21,2
c) včasih	38	69,1	13	43,3	51	60,0
skupaj	55	100	30	100	85	100

$$\chi^2 = 7,434; P = 0,024$$

Preglednica 6: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Ali si izbirčen/na pri prehranjevanju?« glede na razred

Iz preglednice 6 lahko razberemo, da je kar 60,0 % anketiranih učencev izbirčnih včasih, tem pa sledijo učenci, ki niso izbirčni (21,2 %).

Izid χ^2 -preizkusa kaže statistično značilno razliko. Večina četrtošolcev meni, da so izbirčni včasih (69,1 %), enakega mnenja je tudi večina osmošolcev, le v veliko manjši meri (43,3 %). Nekoliko bolj kot četrtošolci so izbirčni osmošolci (33,3 %). Razloge za dobljene rezultate lahko najdemo, če se zavedamo, da so osmošolci v adolescenčnem obdobju, za katerega je značilno specifično vedenje. S tem povezano se v tej starostni skupini spremenijo tudi odnos do hrane in navade prehranjevanja.

Analiza mnenja učencev o svojem prehranjevanju

moja prehrana \ šola	četrti		osmi		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) zelo zdrava	6	10,0	0	0,0	6	7,1
b) zdrava	27	49,1	10	33,3	37	43,5
c) zadovoljiva	15	37,3	17	56,7	32	37,6
d) nezdrava	2	3,6	1	3,3	3	3,5
e) ne vem	5	9,1	2	6,7	7	8,2
skupaj	55	100	30	100	85	100

$$\chi^2 = 10,174; P = 0,017$$

Preglednica 7: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Kaj meniš, kakšna je tvoja prehrana?« glede na razred

Večina anketiranih učencev meni, da je njihova prehrana zdrava (43,5 %), večina drugih pa je mnenja, da je le-ta zadovoljiva (37,6 %).

Obstaja statistično značilna razlika v mnenju o svojem prehranjevanju med četrtošolci in osmošolci. Več kot polovica osmošolcev (56,7 %) meni, da je njihova prehrana zadovoljiva. Nihče od njih ne misli, da je zelo zdrava. Skoraj polovica učencev četrtih razredov (49,1 %) je mnenja, da uživajo pretežno zdravo hrano. Iz dobljenih rezultatov v preglednici lahko sklepamo, da mlajšim učencem še vedno v veliki meri obroke pripravljajo njihovi starši ali jih pretežno jedo v šoli. Zaradi tega so tudi bolj zdravi. Starejši učenci se glede hrane večkrat odločajo sami, si jo sami pripravijo ali kupijo in ne dajo toliko na kakovost kot na okus.

Analiza prehranjevanja učencev v šoli in njihov odnos do šolske prehrane

število obrokov \ šola	četrti		osmi		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) enega	12	21,8	17	56,7	29	34,1
b) dva	19	34,5	12	40,0	31	36,5
c) tri	18	32,7	1	3,3	19	22,4
d) štiri	6	10,9	0	0,0	6	7,1
skupaj	55	100	30	100	85	100

$$\chi^2 = 21,820; P = 0,000$$

Preglednica 8: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Koliko obrokov imaš v šoli?« glede na razred

Iz preglednice 8 lahko razberemo, da ima večina učencev (36,5 %) dva obroka v šoli, tem pa sledijo tisti, ki imajo en obrok – malico (34,1 %). Najmanj je takšnih, ki imajo kar štiri obroke v šoli (7,1 %).

Pokazala se nam je statistično značilna razlika. Več kot polovica osmošolcev (56,7 %) zaužije v šoli en obrok in večina četrtošolcev (34,5 %) ima v šoli dva obroka. Nihče od osmošolcev nima v šoli štirih obrokov. Rezultati kažejo na dejstvo, da učenci na začetku drugega triletja v šoli dopoldne malicajo, imajo kosilo in pogosto tudi popoldansko malico, saj so po večini vključeni v obvezno podaljšano bivanje. Učenci zadnjega triletja imajo v šoli večinoma le dopoldansko malico, nekateri tudi kosilo.

zadovoljstvo \ šola	četrtri		osmi		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) da	15	27,3	7	23,3	22	25,9
b) ne	2	3,6	6	20,0	8	9,4
c) včasih	38	69,1	17	56,7	55	64,7
skupaj	55	100	30	100	85	100

$$\chi^2 = 6,102; P = 0,047$$

Preglednica 9: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Si zadovoljen/na s šolsko prehrano?« glede na razred

Večina anketiranih učencev (64,7 %) je le včasih zadovoljnih s šolsko prehrano. Sledijo jim tisti, ki so s šolsko prehrano zadovoljni. Slednjih je več kot četrtnina (25,9 %).

Izračunali smo statistično značilno razliko. Večina četrtošolcev (69,1 %) in večina osmošolcev (56,7 %) je včasih zadovoljnih s šolsko prehrano. Do podobnih rezultatov je v svoji raziskavi prišla tudi Čehova (2009), saj je po njenih podatkih 73,5 % učencev včasih zadovoljnih s šolsko prehrano, skoraj vedno zadovoljnih pa 21,2 % učencev.

Sklepamo lahko, da ima vsak učenec svoj okus in svoje jedi, ki so mu ljube. V osnovnih šolah je na razpolago večinoma le en meni in jasno je, da vsem učencem vedno pač ni mogoče ugoditi. Vsak pa pride kdaj pa kdaj na svoj račun. Prav zaradi tega naj bi vsaka šolska kuhinja imela organizatorja šolske prehrane, za kar mora biti strokovno usposobljen. Prehrano načrtuje iz zdravstvenega, ekonomskega, socialnega, vzgojnega in gastronomsko-kulinaričnega vidika (Simčič, 2005).

Sklep

Rezultati ankete so pokazali, da se tako mestni kot podeželski otroci večinoma prehranjujejo zdravo in zelo dobro poznajo značilnosti, prednosti in slabosti zdravega načina uživanja hrane. Podatki pri raziskovanju razlik med učenci različne starosti in kraja šolanja so pokazali, da med njimi obstajajo razlike v prehranjevalnih navadah, v zadovoljstvu s šolsko prehrano in v drugih posebnostih prehranjevanja.

Rezultati ankete so pokazali, da ima večina učencev povprečno od 4 do 5 obrokov dnevno. Zaskrbljujoč pa je podatek, da imajo nekateri učenci na dan še vedno manj kot 3 obroke. Če med seboj primerjamo četrti in osmi razred osnovne šole, lahko iz dobljenih podatkov razberemo, da imajo učenci osmih razredov pogosteje manj kot 3 obroke dnevno. Do podobnih rezultatov pa smo prišli tudi, ko smo primerjali obe šoli, saj se je izkazalo, da obstaja veliko več učencev mestne šole, ki imajo manj kot 3 obroke dnevno. To lahko povežemo s hitrim tempom življenja, ki je še posebej izražen v mestih. Dobljeni podatki kažejo tudi na to, da velika večina učencev zjutraj redno zajtrkuje. Pogosteje zajtrkujejo četrtošolci in v večji meri podeželski otroci. Zadnji podatek kaže na to, da se življenje meščanskih otrok tudi dandanes razlikuje od podeželskih in temu primerno so izraženi tudi rezultati te raziskave. Glede na pogostost uživanja hitre hrane pa so se pokazale večje razlike med podeželsko in mestno osnovno šolo, saj velik delež mestnih učencev v nasprotju s podeželskimi posega po hitri hrani več kot trikrat na mesec. Ta rezultat je bil tudi pričakovan, saj je učencem mestne osnovne šole hitra hrana dostopnejša.

Rezultati narejene ankete prikazujejo prehranjevalne navade učencev na dveh osnovnih šolah v Sloveniji. Ker je bila anketa narejena na manjšem vzorcu, rezultatov ne moremo posploševati na severovzhodno Slovenijo. V prihodnje bi bilo smotno takšno anketo narediti na večjem vzorcu in jo razširiti na celotno Slovenijo. Zanimivo pa bi bilo tudi primerjati prehranjevalne navade otrok v Sloveniji z otroki drugih evropskih in neevropskih držav. Zdravo življenje je edino varovalo zdravja, zato, kolikor se le da, poskrbimo za naše zdravo prehranjevanje ter ga privzgojimo tudi našim zanamcem.

LITERATURA

Čeh, M. (2009). *Odnos osnovnošolcev do hrane*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Gabrijelčič Blenkuš, M., Pograjc, L., Gregorič, M., Adamič, M. in Čampa, A. (2005). *Smernice zdravega prehranjevanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (od prvega leta starosti naprej)*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

Hamilton Ekeke, J. T. in Thomas, M. (2007). Primary children's choice of food and their knowledge of balanced diet and healthy eating. *British Food Journal*, 109 (6), 457–458.

Hlastan Ribič, C., Maučec Zakotnik, J., Korošič Seljak, B. in Pokorn, D. (2008). *Praktikum jedilnikov zdravega prehranjevanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (od prvega leta starosti naprej)*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje in Zavod RS za šolstvo.

Hlastan Ribič, C., Pokorn, D. (b. l.). *Zdrava otroška prehrana ... ob kateri otroci tudi uživajo*. Pridobljeno 26. 4. 2010, s <http://www.zdruzenje-nutricionisti-dietetiki.si/Brosura%20Zdrava%20otroska%20prehrana%20.pdf>.

Mrzlikar, H. (1997). *Prehrana zdravega in bolnega otroka*. Ljubljana: ČZD Kmečki glas.

Odbijanje hrane in izbircnost. (2010). Pridobljeno 6. 2. 2011, s <http://druzina.ena.com/Otroci/Vzgoja/Odbijanje-hrane-in-izbircnost-nam-lahko-zagreni-zivljenje.html>.

Pokorn, D. (1991). Ritem prehrane otroka. *Zdravstveni obzornik*, 25 (5/6), 291–295. Pridobljeno 26. 4. 2010, s http://www.obzornikzdravstvenenege.si/Celoten_clanek.aspx?ID=b82076d6-11fa-4817-8b58-45667ef93a69.

Pokorn, D. (2004). *Prehrana v različnih življenjskih obdobjih*. Ljubljana: Založba Marbona d.o.o.

Sedej, I. (2009). *Stanje prehranjenosti v Sloveniji*. Pridobljeno 8. 5. 2010, s http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WAadfFsACVcj:www.oslog-dragomer.org/nportal/images/stories/dokumenti/stanje_prehranjenosti.ppt+avbelj+magdalena&cd=14&hl=sl&ct=clnk&gl=si&client=firefox-a.

Simčič, I. (2005). *Prehrana v osnovnih šolah*. Pridobljeno 1. 5. 2011, s

<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6&plD=12&rID=1252>.

Stefanova, V. (2008). *Doživljanje in stigmatizacija debelosti pri mladih*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Strel, J., Kovač, M. in Jurak, G. (2004). *Study on young people's lifestyle and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance. Case of Slovenia – Long version*. Ljubljana: Fakulteta za šport. Pridobljeno 10. 4. 2011, z www.sp.uni-lj.si/didaktika.

Walker, N. (2004). *Zdrava prehrana in solate: vegetarijanski vodnik*. Ljubljana: Aura.

Zakaj je zajtrk dober za vas? (2007). Pridobljeno 1. 5. 2011, s

<http://lifestyle.ena.com/prikaziCL.asp?CIID=10839>.

Martina Sinkovič, OŠ Jurija Dalmatina Krško, sinkovic.tina@gmail.com

Značilnosti metode razlage na razredni stopnji osnovne šole

Strokovni članek

UDK 37.091.3:373.3

POVZETEK

V članku je predstavljena metoda razlage v osnovni šoli. V teoretičnem delu so predstavljeni pojem pouka in pouk kot komunikacijski proces ter učne metode pri pouku. Podrobneje so predstavljeni metoda razlage, njene značilnosti, vrste oz. načini razlage, prednosti in slabosti te metode ter napotki za kakovostno razlago. Predstavljeno je tudi opazovanje pouka kot eden izmed načinov spremljanja pouka. V empiričnem delu je predstavljena raziskava, ki je bila izvedena na osnovni šoli Jurija Dalmatina Krško – tri tedne smo opazovali pouk v 2. razredu pri treh predmetih ter zapisovali ugotovitve. Ugotavljali smo, koliko je metoda razlage zastopana na razredni stopnji osnovne šole. Zanimalo nas je tudi, ali se s katerimi metodami pri pouku kombinira, kako je ta kombinacija uspešna ter koliko časa metoda razlage pri določenih šolskih urah traja. Spremljanje pouka je potekalo s pomočjo opazovalnega lista.

Ključne besede: pouk, učne metode, metoda razlage, opazovanje pouka

Characteristics of the method of explanation at the lower level of primary school

ABSTRACT

The article presents the method of explanation in primary school. The theoretical part introduces the concept of school, teaching as a communicative process and teaching methods in lessons. The method of explanation, its characteristics and types of explanations are presented in detail. The empirical work presents our survey which was carried out at the Jurij Dalmatin primary school in Krsko, where we observed the teaching of three different school subjects in the second grade for three weeks, and wrote down observations. We wanted to find out to which extent the method of explanation is represented at the lower primary level. We were also interested in analyzing a combination of different methods in the classroom, the success of this combination and the duration of the method of explanation in certain school lessons. School lessons were monitored by use of an observation sheet.

Key words: school, teaching methods, method of explanation, lesson observation

Uvod

Pouk je najpomembnejša funkcija izobraževanja in vzgajanja. Za mlade je v pogledu njihovega kognitivnega razvoja odločilnega pomena. Svojo podlago ima v zunajšolskem naravnem učenju in v samoizobraževanju, hkrati pa ju povezuje s šolskim poučevanjem in učenjem, pri čemer so med njima pogosti prehodi, ki so skoraj neopazni (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003).

Razlaga je ena od tradicionalnih metod poučevanja in učitelji jo zelo pogosto uporabljajo. V razlago vključujejo tako argumentiranje kot retorična vprašanja. Pri razlagi gre lahko za: pripovedovanje, predavanje, predstavitev ali preprost govor (Educativ info, 2011).

Razlaga omogoča učencem, da dojamejo bistvo stvari in spoznajo vzročno-posledične zveze. Učitelj razlaga abstraktno in splošno npr. objektivne zakonitosti, vzročno-posledične zveze, pojme, pravila, načela, metode, zakone, definicije, sklepe, dokaze itd. Učence opozarja na dejstva (Cencič, Mi. in Cencič, Ma., 2002).

Metoda razlage pri pouku

Metoda ustnega razlaganja je akromatska ali monološka metoda, za katero je značilno, da govori samo eden – ali učitelj ali učenec (Tomič, 2000).

Značilna je torej enosmerna komunikacija, najpogosteje je to učiteljevo govorno sporočanje učencem. Primerna je za obravnavo teoretičnih vsebin in snovi, ki jih učenci brez učiteljevega vodenja ne bi zmogli sami uspešno usvojiti. Učitelj z razlago učencem posreduje sistematično urejene strukture, ki jih učenci sprejemajo z lastno miselno aktivnostjo. Učitelj z razlago vzpostavlja stik med obravnavano snovjo in učenčevimi psihičnimi strukturami. Ta stik med učenci, učiteljem in snovjo pa ni samo kognitiven, ampak zajema tudi čustveno doživljanje in procese vrednotenja (Blažič idr., 2003).

Pri razlagi poteka tudi neverbalna komunikacija, ki vzpostavlja povratno zvezo in se razvije v dvosmerni komunikacijski proces med učitelji in učenci. Ti si med seboj sporočajo tudi s svojim gibanjem, držo, izrazom obraza, telesnimi gibi in ravnanjem. Učitelj s svojo pozornostjo in odzivanjem na neverbalna sporočila učencev razvija stik z njimi in ga povezuje z govornim in drugim dogajanjem (prav tam).

Razlaga najpogosteje poteka v frontalni obliki (učitelj snov razlaga celemu razredu). V tem primeru morajo biti učenci razvrščeni tako, da učitelja vsi vidijo in slišijo. Primerna je polkrožna postavitev, vendar učenci ne smejo biti obrnjeni v stran od izvora svetlobe. Med razlago naj bo učitelj spredaj v sredini. Od tega prostora naj se ne oddaljuje, naj ne hodi po prostoru in učencem govori za hrbtom (prav tam).

Zelo uporabna je za večje skupine, učitelj lahko v razlago vnaša tudi svoje izkušnje in tako popestri pouk (McCarthy, 1992).

Razlago je potrebno podkrepiti z ustreznimi primeri za boljše razumevanje učencev. Pomembno je, da so informacije primerne razvojni stopnji učencev (Tiwari, 2010).

Vrste razlage

Razlaga poteka na več različnih načinov. Učitelj učencem posreduje snov tako, da jo uspešno sprejemajo, usvajajo, čeprav v vseh primerih ne gre za razlago.

Pripovedovanje

Je ustno razlaganje objektivnih dogodkov in subjektivnih doživetij. Lahko je obsežno in podrobno z vnašanjem čustvenih doživetij, z mnogimi zapleti (Poljak, 1974).

V šolskem pouku je precej pogosto, vendar vsako pripovedovanje še ni način metode razlage. Lahko je le učiteljevo jezikovno prikazovanje leposlovnih, umetniških in poljudnoznanstvenih vsebin, ki ima namen, da si učenci o nečem ustvarijo lastno

predstavo. Pripovedovanje mora biti detajlirano (učitelj jasno predstavi pomembne podrobnosti), lokalizirano, aktualizirano, sistematično logično in razumljivo. Za pripovedovanje je pomembno tudi, da je motivacijsko, napeto, privlačno, čustveno zavzeto, jasno in nazorno (Blažič idr., 2003).

Opisovanje

Uporablja se, kadar želimo z besedo izraziti zunanje lastnosti predmetov ali pojavov. Opisujemo lahko vse tisto, kar doživljamo. Poljak (1974) glede na kakovost opisovanja loči dve vrsti:

- znanstveno opisovanje (podrobno – bistvene značilnosti so popolnost, detajlnost, natančnost, objektivnost),
- umetniško opisovanje (navedemo tiste detajle, ki zadoščajo, da se v poslušalčevi zavesti ustvari slika opisanega predmeta).

Da bi bilo opisovanje znanstveno, mora tisti, ki opisuje, dobro poznati predmet opisovanja.

Blažič idr. (2003) opisovanje razdelijo na:

- poljudnoznanstveno opisovanje (manj zahtevne in učencem bližje predmete),
- znanstveno opisovanje (vsebine so oblikovane v znanstvenem jeziku, ki je poln abstraktne simbolike, za učence je lahko zelo zahtevno),
- umetniško opisovanje (težišče je na vzburjanju in izražanju subjektivnega doživljanja objekta opisovanja).

Pojasnjevanje

Je najvišja in hkrati najtežja oblika metode razlage. Pojasnjujemo lahko pojme, pravila, sklepe, zakone, metode, hipoteze itd. Pri pojasnjevanju moramo uporabljati dovolj določene miselne operacije, saj drugače pride do nerazumevanja. Učiteljevo pojasnjevanje in učenčevo razumevanje sta vzročno-posledično povezana – brez pojasnjevanja ni razumevanja oz. posledica slabega pojasnjevanja je slabo razumevanje. K uspehu pojasnjevanja prispevajo viri znanja in uporaba drugih metod (Poljak, 1974).

Pojasnjevanje je po svoji naravi glasno razmišljanje, katerega cilj je, da pri učencih sproži razmišljanje. Vedno se nanaša na notranje procese, odnose in zakonitosti. Vsako pojasnjevanje mora biti ponazorjeno z ustreznim primerom in učitelj mora vedno preveriti, ali so ga učenci razumeli (Tomič, 2000).

Učencem stvari pojasnujemo z analognimi primeri, s prisposodobami in z že znanimi in usvojenimi abstrakcijami. Pomembno je, da učenci pri tem sodelujejo tako, da povejo, ali so pojasnjevanje razumeli in kako so ga razumeli, pri tem pa se opirajo na svoje znanje. Učitelj naj pazi, da neznanih pojmov ne pojasnjuje z novimi nejasnostmi (Blažič idr., 2003).

Predavanje

Predavanje je daljše in kontinuirano razlaganje. Značilna je visoka stopnja sistematičnosti in trdna logična struktura snovi. Zahteva dolgotrajno pozornost, miselno naprežanje in intenzivno aktiviranje domišljije. Ni primerno za mlajše učence. Izvaja se pretežno na fakultetah in v zadnjih letnikih srednje šole. Potrebno ga je kombinirati z drugimi metodami, da bi se izognili pasivnosti poslušalcev (Tomič, 2000).

Raziskava o vključevanju metode razlage v pouk

Namen raziskave

Metoda razlage je prisotna pri vsaki učni uri, zato je bilo raziskovalno vprašanje usmerjeno v to, da ugotovimo, koliko je metoda razlage zastopana na razredni stopnji osnovne šole, ali se s katerimi metodami pri pouku kombinira, kako je ta kombinacija uspešna ter koliko časa metoda razlage pri določenih šolskih urah traja.

V okviru empiričnega dela smo želeli proučiti:

- V kolikšni meri se metoda razlage uporablja v 2. razredu osnovne šole?
- Pri katerih predmetih je metoda razlage najbolj zastopana?
- Pri katerih predmetih je metoda razlage najbolj učinkovita?

Opredelitev vzorca

Raziskovalni vzorec so predstavljale ure pouka na osnovni šoli Jurija Dalmatina Krško, ki smo jih opazovali za potrebe raziskave. Za potrditev naših domnev smo metodo razlage opazovali pri naslednjih predmetih: slovenščina, matematika in spoznavanje okolja.

Postopki zbiranja podatkov

V opazovanje pouka je bila vključena učiteljica, ki poučuje v 2. razredu osnovne šole Jurija Dalmatina Krško. Pouk smo opazovali tri tedne, in sicer slovenščino 10 ur (5 ur na teden), matematiko 5 ur (4 ure na teden) in spoznavanje okolja 5 ur (3 ure na teden).

Opis instrumentarija

Za opazovanje pouka smo pripravili opazovalni list. Nanj smo najprej zapisali osnovne podatke o učni uri, nato pa smo učno uro razčlenili na uvodni del (uvodno motivacijo), osrednji del in zaključek. Zapisovali smo, v katerem delu učne ure se omenjena metoda pojavi, koliko časa traja ter s katerimi metodami se v določenem delu ure, če sploh, kombinira. Zanimali so nas tudi počutje in odzivi učencev na razlago, zato smo na opazovalni list zapisali tudi ta opažanja.

Prikaz rezultatov in interpretacija

Metodo razlage smo opazovali pri treh učnih predmetih, kjer smo predvidevali, da se bo najpogosteje pojavila. To so: slovenščina, matematika in spoznavanje okolja.

Ura	Predmet	SLO			MAT			SPO		
		M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z
1.		1	3,5	1,5	1	9,5	1,5	0,5	5,5	2
2.		1	4,5	1	0,5	8,5	1	2	10	1
3.		1	3,	0,5	1,5	3	0,5	1,5	7	1,5
4.		1	4,5	1,5	1,5	4	1,5	2	3	2
5.		1	3	1	2	3,5	1	1,5	2,5	2
6.		1	2,5	1						
7.		1,5	2,5	1,5						
8.		1,5	2	0,5						
9.		1	2	0,5						
10.		2	3	2,5						
Skupaj		12	30,5	11,5	6,5	29,5	5,5	7,5	28	8,5
		54	41,5	44						

Legenda: M – motivacija, O – osrednji del, Z – zaključek

Preglednica 1: Časovni prikaz metode razlage pri določenih urah (v min.)

Iz preglednice 1 je razvidno, da je bila metoda razlage največkrat uporabljena pri 1. in 2. uri matematike ter pri 2. in 3. uri spoznavanja okolja. Pri omenjenih urah je šlo za usvajanje novih vsebin. Skupno je učiteljica za razlago največ časa porabila pri urah spoznavanja okolja (44 min.).

Spoznavanje okolja

Preden smo se lotili sistematičnega opazovanja, smo predvidevali, da se metoda razlage največ pojavlja ravno pri spoznavanju okolja, saj tu učenci spoznajo največ novih pojmov, zato potrebujejo največ razlage, pojasnjevanja, opisovanja.

ura \ učne metode	m. razgovora			m. prikazovanja			m. demonstracije			m. dela s tekstom			m. razlage		
	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z
1.	x	x	x	/	/	/	/	x	/	/	/	/	x	x	x
2.	x	x	x	x	x	/	/	x	/	/	/	/	x	x	x
3.	x	x	x	/	x	/	/	/	/	/	/	/	x	x	x
4.	x	x	x	/	x	/	/	/	/	/	x	/	x	x	x
5.	x	x	x	/	/	/	/	/	/	/	/	/	x	x	x

Legenda: M – motivacija, O – osrednji del, Z – zaključek

Preglednica 2: Kombinacija metode razlage z drugimi metodami pri predmetu spoznavanje okolja

Iz preglednice 2 je razvidno, da je bila metoda razlage uporabljena pri vseh učnih urah. Pri vsaki učni uri jo je učiteljica kombinirala z metodo razgovora (pri motivaciji, v osrednjem delu in zaključku). Sledi metoda prikazovanja, ki je bila uporabljena enkrat v uvodni motivaciji in trikrat v osrednjem delu, metoda demonstracije, ki je bila uporabljena pri 2 urah v osrednjem delu, in nazadnje metoda dela s tekstom, ki jo je učiteljica uporabila samo enkrat v petih opazovanih urah.

Spoznavanje okolja smo opazovali 5 šolskih ur. Učenci so v tem času spoznavali učne vsebine iz tematskega sklopa Jaz in zdravje (poglavja o zdravi prehrani – 2 uri) in tematskega sklopa Jaz in narava (poglavje o travniku in travniških rastlinah – 3 ure). Ugotovili smo, da je bila metoda razlage zastopana pri vsaki uri, vendar jo je učiteljica nekoliko pogosteje uporabljala pri tematskem sklopu Jaz in narava, ko so obravnavali travnik in travniške rastline.

Ugotovili smo, da se pri spoznavanju okolja metoda razlage pogosto uporablja, da je neenakomerno razporejena čez celo učno uro in da je pri različnih tematskih sklopih različno zastopana. Nikoli ne poteka več kot 2 minuti strnjeno in se vedno kombinira z drugimi učnimi metodami, najpogosteje z metodo razgovora in tudi z metodo prikazovanja, dela s tekstom in metodo demonstracije. Drugih učnih metod v času opazovanja pouka ni bilo. Ker so učne ure pri spoznavanju okolja načrtovane tako, da učenci veliko praktično delajo, se metoda razlage največ uporablja za podajanje navodil, sledijo pa še opisovanje, pojasnjevanje in pripovedovanje.

Matematika

Pouk matematike smo opazovali 5 šolskih ur. Učenci so takrat obravnavali števila do 100, in sicer prištevanje in odštevanje enic k desetnicam. Opazovali smo 2 šolski uri usvajanja novih vsebin ter 3 šolske ure utrjevanja. Metoda razlage je bila zastopana pri vsaki učni uri, a pogosteje pri 2 urah usvajanja novih vsebin.

učne metode ura	m. razgovora			m. prikazovanja			m. demonstracije			m. dela s tekstom			m. razlage		
	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z
1.	x	x	x	x	x	/	/	x	/	/	x	/	x	x	x
2.	x	x	x	x	x	/	/	x	/	/	x	/	x	x	x
3.	x	x	x	/	/	/	/	/	/	/	x	/	x	x	x
4.	x	x	x	/	/	/	/	/	/	/	x	/	x	x	x
5.	x	x	x	/	/	/	/	/	/	/	x	/	x	x	x

Legenda: M – motivacija, O – osrednji del, Z – zaključek

Preglednica 3: Kombinacija metode razlage z drugimi metodami pri predmetu matematika

Iz preglednice 3 je razvidno, da je učiteljica metodo razlage kombinirala z razgovorom pri vsaki učni uri, metodo pisnih del v osrednjem delu vsake učne ure (zapisovanje v zvezek ali reševanje učnega lista). Uporabila je tudi metodo prikazovanja (dvakrat v uvodnem in dvakrat v osrednjem delu) ter metodo demonstracije (dvakrat v osrednjem delu).

V uvodu je bila metoda razlage uporabljena skupno 6,5 minute pri vseh učnih urah. Pri uvodni motivaciji je učiteljica več časa porabila za razlago pri urah utrje-

vanja, v osrednjem delu učne ure pa je razlago namenila več časa pri urah usvajanja novih vsebin in manj razlago pri motivaciji. Metodo razlage je pri uvodni motivaciji vsake učne ure kombinirala z metodo razgovora, dvakrat pa tudi z metodo prikazovanja.

V osrednjem delu je omenjeno metodo uporabljala pogosteje pri urah usvajanja novih vsebin, a razlaga ni bila strnjena, saj je trajala večkrat po 1–2 minuti. Več kot 2 minuti skupaj ni trajala pri nobeni učni uri. Pri učnih urah utrjevanja snovi je učiteljica metodo razlage uporabljala za natančno podajanje navodil za samostojno delo in opisovanje posameznih nalog. Učenci so dobili učne liste ali pa so samostojno reševali naloge (v Računanje je igra). Za podajanje navodil je učiteljica porabila prvič (pri prvi uri) 3 minute, drugič (pri drugi uri) 4 minute in tretjič 3,5 minute. Pri vsaki nalogi se je ustavila, pojasnila, kaj je potrebno narediti, in preverila, ali so vsi učenci razumeli. Metodo razlage je torej kombinirala z razgovorom.

Pri uri usvajanja novih vsebin je pri obeh urah porabila skupaj 18 minut za razlago nove snovi. Razlaga ni potekala strnjeno, ampak večkrat po nekaj minut, ves čas pa se je prepletala z razgovorom, metodo prikazovanja, demonstracijo (link kocke, stotični kvadrat, pozicijsko računalo) in metodo pisnih del (učenci so si zapisovali v zvezek).

V zaključku učne ure je metodo razlage uporabljala za podajanje navodil za domačo nalogo in pospravljanje učilnice. Pri vsaki učni uri je razlaga v zaključnem delu trajala 1–1,5 minute.

Slovenščina

Ker je slovenščina v drugem razredu osnovne šole zelo obsežna, smo jo opazovali najdlje, in sicer 10 šolskih ur. Opazovali smo 4 šolske ure učenja malih pisanih črk, 4 šolske ure obravnave neumetnostnega besedila in 2 šolski uri književnosti.

učne metode ura	m. razgovora			m. prikazovanja			m. demonstracije			m. dela s tekstom			m. razlage		
	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z
1.	x	x	x	/	/	/	/	x	/	/	x	/	x	x	x
2.	x	x	x	/	/	/	/	x	/	/	x	/	x	x	x
3.	x	x	x	/	/	/	/	x	/	/	x	/	x	x	x
4.	x	x	x	/	/	/	/	x	/	/	x	/	x	x	x
5.	x	x	x	/	/	/	/	/	/	/	x	/	x	x	x

ura \ učne metode	m. razgovora			m. prikazovanja			m. demonstracije			m. dela s tekstom			m. razlage		
	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z	M	O	Z
6.	x	x	x	x	x	/	/	/	/	/	x	/	x	x	x
7.	x	x	x	/	/	/	/	/	/	/	x	/	x	x	x
8.	x	x	x	/	/	/	/	/	/	/	x	/	x	x	x
9.	x	x	x	/	/	/	/	/	/	/	x	/	x	x	x
10.	x	x	x	/	/	/	/	/	/	/	x	/	x	x	x

Legenda: M – motivacija, O – osrednji del, Z – zaključek

Preglednica 4: Kombinacija metode razlage z drugimi metodami pri predmetu slovenščina

Iz preglednice 4 je razvidno, da se metoda razlage pri vsaki učni uri dopolnjuje z metodo razgovora (v uvodnem in osrednjem delu ter v zaključku), metodo pisnih del (v osrednjem delu), metodo demonstracije (v osrednjem delu) ter metodo prikazovanja.

Metoda razlage se je največkrat pojavila pri učnih urah obravnave malih pisanih črk. Tu se je največkrat pojavila pri uvodni motivaciji in v osrednjem delu. Pri uvodni motivaciji je učiteljica pri vsaki obravnavi črk pripovedovala zgodnico o določenih črkah, ki je trajala po 1 minuto. Sledila je metoda razgovora, nato osrednji del z metodo demonstracije vsake obravnavane črke ter zopet metoda razgovora. Učenci so si črke zapisovali v svoje zvezke. Pri teh urah so se torej uspešno prepletale štiri metode, in sicer metoda razlage, metoda demonstracije, metoda pisnih del in metoda razgovora. V zaključnem delu je učiteljica uporabila metodo razlage za podajanje navodil za domačo nalogo.

Pri urah obravnave neumetnostnega besedila je bila metoda razlage v uvodnem delu zelo malo zastopana (5 minut pri vseh urah). Učiteljica jo je uporabila za podajanje navodil in jo kombinirala z metodo razgovora. Enako je bilo tudi v osrednjem delu. Metoda razlage je bila uporabljena le za podajanje navodil in se je ves čas prepletala z metodo razgovora. Skupno je trajala 10 minut pri vseh učnih urah, seveda ne strnjeno, ampak večkrat po minuto ali še manj. V zaključku jo je učiteljica uporabila le za podajanje navodil za domačo nalogo in pospravljanje zvezkov ter za pripravo na naslednjo uro. Enkrat je uporabila metodo prikazovanja, in sicer pri ogledu videoposnetka Tomažev svet.

Enako se je ponovilo pri dveh opazovanih urah književnosti. Uri sta temeljili večinoma na metodi razgovora v uvodni motivaciji ter metodi pisnih del in ponovno metodi razgovora v osrednjem delu. Metoda razlage je v uvodnem delu skupno trajala 3 minute, v osrednjem delu 5 minut ter v zaključnem delu 3 minute. Učiteljica jo je uporabila samo za podajanje navodil za delo in pojasnjevanje nekaterih neznanih besed.

Sklep

Razlaga je najtežja oblika verbalne metode. Učitelj se pri razlagi osredotoči na težje razumljive pojme, na bistvo in ga poenostavi, pojasni in analizira. V učencih mora sprožiti miselne procese, aktivirati funkcioniranje njihovih možganov, tako da je rezultat tega razumevanje. Če učitelj tega ne uspe, je rezultat nerazumevanje. Učenci razlago sicer poslušajo, a je ne razumejo (Cencič, Mi. in Cencič, Ma., 2002).

Pri opazovanju pouka pri matematiki, slovenščini in spoznavanju okolja smo ugotovili, da se metoda razlage največkrat pojavi pri pouku spoznavanja okolja, saj gre tu pri vseh tematskih sklopih za usvajanje veliko novih pojmov. Blažič (2003) pravi, da je razlaga primerna za obravnavo teoretičnih vsebin in snovi, ki jih učenci brez učiteljevega vodenja sami ne bi zmogli uspešno usvojiti. Pri pouku spoznavanja okolja se učenci srečajo z novimi pojmi, zato je pri takšnih urah razlaga nujno potrebna metoda.

Pri matematiki in slovenščini se metoda razlage uporablja pretežno za podajanje navodil za samostojno delo in reševanje nalog ter za podajanje navodil za domačo nalogo. Še zlasti se to pokaže pri pouku matematike. Pri obeh predmetih se opazovana metoda nenehno kombinira še z metodo razgovora, metodo prikazovanja in metodo pisnih del, nekoliko manj pogosto pa z metodo demonstracije.

Ker je dolgotrajno miselno delo in poslušanje razlage zahtevno zlasti za mlajše učence, ki še nimajo dobro razvite sposobnosti pozornosti, je učence potrebno spodbujati k sodelovanju s tem, da kombiniramo metodo razlage še z drugimi metodami, zlasti prikazovanjem in pogovorom. Učinek tega sta spodbujena pozornost in tudi miselna aktivnost. Tako dosežemo, da je razumevanje tudi rezultat iskanja novih miselnih zvez in povezovanja z že obstoječimi spoznavnimi strukturami (Cencič, Mi. in Cencič, Ma., 2002).

Pomembno je, da otrokom zagotovimo kakovosten pouk, ki jih bo vodil po poti do novega znanja. Veliko je odvisno od učitelja, zato menimo, da bi se morali učitelji v tej smeri nenehno dodatno izobraževati, saj bi le tako znali ubirati prave poti, ki v otroške glave »prinašajo« znanje, razumevanje, logično razmišljanje ... Pri tem bi učiteljem moral pomagati tudi Zavod za šolstvo, ki bi na svojih študijskih skupi-

nah na temo raznolikih učnih metod organiziral razne delavnice, na katerih bi predstavljali primere dobre prakse. S tem bi učitelji vedno znova dograjevali svoje znanje in se učili tudi na izkušnjah kolegov in kolegic.

LITERATURA

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Cenčič, Ma. in Cenčič, Mi. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Educativ info (2011). *Explanation – a method of teaching*. Pridobljeno 6. 2. 2011, s <http://www.educativ.info/edu/licee2.html>.

McCarthy, P. (1992). *Common teaching methods*. Pridobljeno 25. 4. 2010, s <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/comteach.htm>.

Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: DZS.

Strmčnik, F. (1999). Značilnosti pouka. *Sodobna pedagogika*, (3), 126–138.

Štefanc, D. (2003). *Pouk kot komunikacijski proces*. Pridobljeno 25. 4. 2010, s <http://www.stefanc.net/docs/komunikacija.pdf>.

Tiwari, M. (2010). *Teaching Methods in Education*. Pridobljeno 6. 2. 2011, s <http://www.buzzle.com/articles/teaching-methods-in-education.html>.

Tomić, A. (2000). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

SPLOŠNO O REVIMI

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE (The Journal of Elementary Education) je revija Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. V njej so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Avtorji prispevkov s strokovnega vidika pišejo o problemih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Namen revije je spodbujati objavo izvirnih znanstvenoraziskovalnih člankov in tudi prispevkov, ki poročajo o strokovnem delu, raziskovanju v praksi ipd.

Revija za elementarno izobraževanje izhaja štirikrat letno. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku. Razvrščeni so v naslednje kategorije: izvirni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek, kratki znanstveni članek, referat na znanstvenem posvetovanju, strokovni članek idr. Dodatek k reviji vsebuje povzetke knjig, kratke članke, seznam znanstvenih srečanj ipd.

NAVODILA AVTORJEM

Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati naslednja navodila:

- Kategorijo prispevka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi dveh anonimnih recenzij opravi uredništvo.
- Prispevki naj bodo pripravljene v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Microsoft Word). Pisava besedila naj bo velikosti 12, oblika pisave Times New Roman. Besedilo naj bo napisano z 1,5-vrstičnim razmikom, obojestransko poravnano, robovi naj bodo 2,5 cm.
- Dolžina prispevka s povzetskoma v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo ter ključnimi besedami naj ne presega 16 strani (okoli 30.000 znakov).
- Povzetek in ključne besede naj bodo na začetku prispevka, velikost pisave 10.
- Dolžina povzetka naj obsega do 200 besed.
- Opombe naj bodo navedene sproti (na dnu strani), velikost pisave 10.
- Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
- Literatura naj vsebuje pomembna dela, ki jih je avtor uporabljal med pisanjem članka. Seznam naj bo urejen po abecednem vrstnem redu, velikost pisave 10.

- Odstavki naj bodo ločeni z vrinjeno vrstico, brez začetnega zamika.
- Slike (grafi in drugi grafični prikazi, fotografije ...) in tabele smiselno vključite v prispevek. Pod slikami oz. nad grafi navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, ležeče, velikost 10 (primer: *Slika 1: Naslov slike*). Fotografije naj bodo izostrene in kontrastne (znotraj DIN A4-formata).
- Struktura izvirnih znanstvenih prispevkov naj se praviloma drži metodologije IMRAD (Introduction, Method, Results And Discussion), ostali prispevki pa so lahko strukturirani tudi drugače.
- Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati APA-standarde glede citiranosti in navajanja virov. Primeri:

Knjige: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov, kraj, založba.

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Članki v revijah: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, ime revije, letnik, številka, strani.

Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. *Šport*, 50 (1), 11–15.

Prispevki v zbornikih: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani, kraj, založba.

Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

- Vključevanje reference v tekst: če gre za dobesedno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Lipovec, 2005, str. 9), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Lipovec, 2005).
- Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, in elektronski naslov (e-mail).
- Kakovost prispevkov zagotavlja uredništvo z dvema anonimnima recenzijama. Uredniki si pridržujejo pravico, da naredijo uredniške spremembe in spremenijo obliko besedila tako, da je skladno s slogom revije. Za objavljene prispevke se ne plačujejo honorarji.

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov **zalozba.pef@uni-mb.si** ali jih natisnjene in na zgoščenki pošljejo na naslov:

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA

GENERAL INFORMATION

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION (Revija za elementarno izobraževanje) is a journal published by the Faculty of Education at the University of Maribor. The journal publishes articles dealing with matters in the field of education with a primary focus on preschool and elementary school. Our contributors' articles contain professional opinions about problems concerning education. The purpose of the journal is to stimulate the publishing of original scientific-research articles as well as articles that report on professional work in education, research done in practical oriented situations, and other related fields.

The Journal of Elementary Education is published four times yearly. The journal contains articles in Slovene and/or English. The classification of articles fall within the following categories: original scientific articles, reviews of a scientific article, short scientific articles, reports on scientific consultations and professional articles. Supplemental material include: book reviews, short articles, lists of scientific events and meetings as well as other related material.

GUIDELINES FOR SUBMISSION

The following guidelines must be followed to submit a manuscript:

- Please include the following information with your submission: category of article, brief biography of the author, author's preferences and an evaluation of the article based on at least two recent anonymous editorial opinions.
 - Articles must be formatted in an acceptable word processing program (ex. Microsoft Word for Windows) Manuscripts must be typed, 12-point Times New Roman font, 1.5-spaced, justified alignment with 2.5cm margins.
 - Article length, including abstract (in either Slovene or English) and key words, should not exceed 16 pages (around 30 000 characters).
 - Abstract and key words should be placed at the beginning of the article, using 10-point font size.
 - Abstracts can be up to 200 words.
 - Footnotes must be contiguous (at the bottom of the page), 10-point font size.
 - Main titles must be in bold print, first subtitles must be in italics, all other subtitles in regular font. Do not number titles and do not use capital letters.
-

- References list should include only the most important works consulted. References should be in alphabetical order using 10-point font size.
- Paragraphs must be separated by a blank space, without indentation.
- Illustrations (graphs, photographs, etc.) and tables should be logically included in the text. Illustrations should be numbered and have titles written below them (written above tables). Use Times New Roman font, italicized and 10-point font size (example: *Illustration 1: Title of Illustration*). Photographs should be contrasting, clear, and in focus (in DIN A4 format).
- Original scientific manuscripts should adhere to the IMRAD methodology (Introduction, Method, Results And Discussion), other articles can be structured differently.
- Manuscripts should be written using the standard APA citation style.
- Example:

Books: last name and name of the author, year of publication, title, location, press.

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

- **Articles from Magazines:** last name and name of the author, year published, title of the article, name of the magazine, year, issue number, page(s).

Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. *Šport*, 50 (1), 11–15.

Academic Journals: last name and name of the author, year published, title of the article, information about the journal, page(s).

Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

- Citing sources in the body of the text: If a direct quotation is cited, write the last name of the author, year it was published and page number. Put this information in parenthesis (Lipovec, 2005, pg. 9). If the information is paraphrased, leave out the page number (Lipovec, 2005).

All manuscripts must have a title page that includes name and last name of author, date of birth, address, title of the article, author's academic title(s), address of author's current employer and email address.

- The quality of manuscripts will be reviewed anonymously. The editors reserve the right to make editorial changes and changes to the textual format so as to adhere to the style of the journal. Manuscripts chosen for publication are done so on an honorary basis.

Manuscripts may be sent electronically to **zalozba.pef@uni-mb.si** or in printed form, sent with a saved version on a disk to the following address:

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA



ISSN 1855-4431