

**PSIHOLOŠKA  
OBZORJA**

**Ψ**

**Ψ**

**HORIZONS  
OF  
PSYCHOLOGY**





# PSIHOLOŠKA OBZORJA

*Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija*  
(*uradna revija Društva psihologov Slovenije*)

Glavni urednik  
izr.prof.dr. Valentin Bucik

Odgovorni urednik  
izr.prof.dr. Peter Praper

## HORIZONS OF PSYCHOLOGY

*The Journal of Slovenian Psychologists*  
(*Official Journal of the Slovenian Psychological Association*)

Editor-in-Chief  
prof.dr. Valentin Bucik

Associate Editor  
prof.dr. Peter Praper

*Izdaja/Published by*  
**Društvo psihologov Slovenije**  
(*Slovenian Psychological Association*)

*Ljubljana*

*ISSN 1318-1874*

*Letnik (Volume) 8, Številka (Number) 4, 1999*

**PSIHOLOŠKA OBZORJA**  
**HORIZONS OF PSYCHOLOGY**

*Slovenska znanstveno strokovna psihološka revija*  
*The Journal of Slovenian Psychologists*

Letnik (Volume) 8, Številka (Number) 4, 1999, ISSN 1318-1874

**Izdajaja/Published by:** Društvo psihologov Slovenije/Slovenian Psychological Association  
Prušnikova 74, 1210 Ljubljana Šentvid, Slovenija

**Glavni urednik/Editor-in-Chief:** izr. prof. dr. VALENTIN BUCIK  
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta  
Oddelek za psihologijo  
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana  
Tel. +386 (0)61 12 13 595, Fax: +386 (0)61 12 59 301  
email: tine.bucik@ff.uni-lj.si

**Odgovorni urednik/Associate Editor:** izr. prof. dr. PETER PRAPER  
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Uredniški odbor/Editorial Board:**

DUŠICA BOBEN  
Center za psihodiagnostična sredstva d.o.o., Ljubljana  
METODA CRNKOVIČ  
Center za socialno delo, Litija  
mag. BARBARA ČIBEJ  
Društvo Projekt – Človek, Ljubljana  
mag. DUŠAN JAMŠEK  
Osnovna šola Nove Fužine, Ljubljana  
NEVENKA JANEŽ  
Center za socialno delo, Šmarje pri Jelšah  
doc.dr. DARE KOVAČIČ  
Inštitut RS za rehabilitacijo, Ljubljana

asist.mag. GREGA REPOVŠ  
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana  
doc.dr. JANEZ ROJŠEK  
ZD Kranj, Dispanzer za ment. zdravje, Kranj  
LEONIDA ROTVAJN PAJČ  
Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana  
ZVONKA SEVŠEK  
Zdravstveni dom, Velenje  
asist. GAJ VIDMAR  
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Lektorica:** Vilma Kavčiček  
**Ključne besede:** asist. Gaj Vidmar, univ.dipl.psih, bibl., INDOC služba Oddelka za psihologijo,  
FF, UL

**Oblikovanje in prelom:** Borut Praper

**Tisk:** Tiskarna Pleško d.o.o., Ljubljana

**Ustanovitelj, izdajatelj in založnik:** Društvo psihologov Slovenije.

**Pogostost izhajanja:** revija izhaja štirikrat letno v nakladi 600 izvodov na številko.

**Cena revije:** Letna naročnina za posameznike: 4.360,00 SIT. Cena posamezne številke: 1.090,00 SIT

Letna naročnina za institucije: 10.800,00 SIT

**Naročniški naslov:** Psihološka obzorja, Društvo psihologov Slovenije, Prušnikova 74,  
1210 Ljubljana Šentvid, Slovenija, tel. +386(0)61 152 1727  
Davčna številka: 51264218; žiro račun: 50100-620-133-05-1057111-201790

© 1999 Društvo psihologov Slovenije. Revija je zaščitena z zakonom o avtorskih pravicah. Revija v celoti ali katerikoli njen del ne smeta biti razmnoževana ali posredovana na noben način (fotokopije, mikrofili, elektronsko posredovanje, snemanje, prevajanje) brez predhodnega pisnega privolenja izdajatelja.

Vsi prispevki v reviji Psihološka obzorja so uvrščeni v slovensko bibliografsko bazo COBISS in ustrezno kategorizirani. Revija je opredeljena kot pomembna in odmevna znanstvena in strokovna periodična publikacija v psihološki znanosti, torej so objave v njej visoko referenčne za napredovanje v znanstvenih in strokovnih nazivih.

Revija izhaja s finančno podporo Ministrstva za šolstvo, Ministrstva za znanost in tehnologijo ter Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Po mnenju Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije šteje revija Psihološka obzorja za proizvod, od katerega se plačuje 5 % davek od prometa proizvodov na osnovi 13. točke tarifne št. 3 davka od prometa in storitev.

## NAMEN IN CILJI REVIJE

Revija Psihološka obzorja je uradna revija Društva psihologov Slovenije. Na leto izidejo štiri številke. V njej se objavlja prispevke z vseh področij psihologije in tudi z njenih mejnih interdisciplinarnih področij. Avtorji prispevkov so torej psihologi in nepsihologi, ki s svojega strokovnega vidika pišejo o problemih, ki se dotikajo psihologije. Poudarek je na aktualnih psiholoških temah oziroma problematiki. Revija skuša vzpodbujati razvoj empiričnih in teoretičnih psiholoških raziskav v Sloveniji in tudi širše s poročanjem in kritičnim pregledovanjem originalnih raziskav, teoretičnih tem, metodoloških novosti in novejših strokovnih izkušenj. Po eni strani skuša revija vzpodbujati objavo zanimivih izvirnih znanstveno raziskovalnih prispevkov, ki bi zanimali slovenske psihologinje in psihologe, po drugi strani pa prispevke, ki poročajo o strokovnem raziskovanju v praksi in o drugih praktičnih izkušnjah, priporočilih, mnenjih ter dilemah. Psihološka obzorja si želijo biti revija vseh slovenskih psihologinj in psihologov. Njihovo dejavnost skuša z medinstitucionalnimi izmenjavami ter s prodiranjem v nekatere, za psihologe najpomembnejše, mednarodne bibliografske baze, promovirati tudi zunaj meja Slovenije.

Trenutno so vsi prispevki, ki so objavljeni v reviji Psihološka obzorja, uvrščeni v slovensko bibliografsko bazo COBISS in ustrezno kategorizirani. Revija je opredeljena kot pomembna in odmevna znanstvena in strokovna periodična publikacija v psihološki znanosti, torej so objave v njej visoko referenčne za napredovanje v znanstvenih in strokovnih nazivih. Psihološka obzorja Revija je konceptualno razdeljena v tri dele. V **prvega** so uvrščeni izvirni avtorski znanstveno raziskovalni prispevki. V to kategorijo sodijo izvorni empirično raziskovalni in teoretsko pregledni znanstveni prispevki. V **drugi** del so razvrščeni strokovni članki, kot so strokovno raziskovalni empirični ali pregledni članki in razprave, v **tretjem** delu pa so zbrani prevodi pomembnih tujih člankov, pregledi, recenzije, mnenja, polemike, ter strokovna – društvena poročila, obvestila in aktualnosti. S tem skuša revija ohraniti širok pogled na psihološko stroko tako po področjih kot po zahtevnosti in uporabnosti prikazanih vsebin.

V Psiholoških obzorjih so objavljeni prispevki, napisani v slovenskem ali angleškem jeziku (izjemoma, po presoji uredniškega odbora, še v kakšnem drugem svetovnem jeziku). Prispevki praviloma ne smejo biti daljši kot ena avtorska pola.

Kakovost člankov uredništvo zagotavlja z anonimnimi recenzijami. Vsak rokopis, ki prispe v objavo v revijo Psihološka obzorja, ki ustreza tehničnim zahtevam in ki sodi v okvir »namena in ciljev revije«, je namreč po postopku dvojne slepe recenzije poslan v oceno dvema recenzentoma. Recenzent-ocenjevalec ne ve, kdo je avtor prispevka in obratno. Recenzente za vsak prispevek sprti določi uredniški odbor revije. Prispevek je na podlagi pozitivne ocene recenzentov po presoji uredniškega odbora objavljen v eni naslednjih številkih revije.

Članom Društva psihologov Slovenije redno plačevanje članarine omogoča poleg drugega tudi redno prejemanje Psiholoških obzorij brez dodatnega plačila. V Društvo se lahko včlanijo diplomirani psihologi. Na naslovu Društvo psihologov Slovenije, Prušnikova 74, 1210 Ljubljana Šentvid zahtevajte obrazec s pristopno izjavo. Tam (ali pa na naslovu glavnega urednika) se lahko tudi vsi zainteresirani posamezni bralci ali institucije naročijo na Psihološka obzorja.

# CONTENTS

Editorial .....	7
<b>Scientific papers (empirical research and theoretical / review)</b>	
Vid PEČJAK Personality characteristics and political affiliation.....	9
<b>Technical / professional papers (empirical and theoretical / review)</b>	
Mojca JURIŠEVIČ Enhancement of pupil's self-concept in the first year of schooling.....	17
Alenka POLAK Psychology in the process of enhancement of team-work in schools.....	27
Cveta RAZDEVŠEK PUČKO Psychological basis of descriptive assessment in the first period of elementary school.....	37
Drago ŽAGAR Gifted pupils in the nine-grade elementary school.....	45
Barica MARENTIČ POŽARNIK Psychology and the reform of the educational system: How to enhance the quality of learning and teaching .....	55
Valentin BUCIK Assessment of the setting model of instruction: Some open issues .....	65
Sonja PEČJAK Concept of reading and writing in the light of contemporary knowledge about strategic learning .....	77
<b>Translation</b>	
Dave BARTRAM The need for international guidelines on standards for test use: A review and international initiatives (translated and adapted by Dušica Boben) .....	91
Information for contributors .....	111

## VSEBINA

Beseda glavnega urednika .....	7
--------------------------------	---

### *Empirično raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki*

Vid PEČJAK Personality characteristics and political affiliation .....	9
---	---

### *Empirični in pregledni strokovni prispevki*

Mojca JURIŠEVIČ Razvijanje učenčeve samopodobe v začetku šolanja .....	17
---	----

Alenka POLAK Prispevek psihologije v procesu spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli .....	27
--	----

Cveta RAZDEVŠEK PUČKO Psihološka utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja v prvem obdobju devetletke .....	37
--	----

Drago ŽAGAR Nadarjeni učenci v devetletni osnovni šoli .....	45
---	----

Barica MARENTIČ POŽARNIK Psihologija in prenova šolskega sistema - prispevek psihologije k dvigu kakovosti učenja in poučevanja .....	55
---	----

Valentin BUCIK Ocenjevanje pri nivojskem pouku – nekatera odprta vprašanja .....	65
---	----

Sonja PEČJAK Koncept opismenjevanja v luči sodobnih znanj o strateškem učenju .....	77
--	----

### *Prevod preglednega strokovnega prispevka*

Dave BARTRAM Pregled evropskih in mednarodnih pobud za mednarodne standarde uporabe testov (prevedla in priredila Dušica Boben) .....	91
---	----

Navodilo avtorjem prispevka .....	111
-----------------------------------	-----





## BESEDA GLAVNEGA UREDNIKA

Po dolgotrajnejši suši držite v rokah kmalu po dvojni številki osmega letnika Psiholoških obzorij izdano še zadnjo, četrto številko. Upam, da vam je bila vsebina dvojne številke všeč. Če imate v zvezi z vsebino ali obliko kakršnekoli predloge, kritiko ali komentarje, se zanje toplo priporočam. Prav tako so dobrodošli vaši komentarji, kritika ali nestrinjanje z vsebino, predstavljeno v katerem od prispevkov. Čeprav uredniški odbor ne more prevzeti odgovornosti za strokovna mnenja in trditve oziroma zaključke, ki so jih podali avtorji v posameznih prispevkih, se bomo na vso moč potrudili, da bodo vaša mnenja objavljena, s čimer se bo na straneh revije morda odprla produktivna polemika, ki nas bo česa novega naučila.

V zadnji številki osmega letnika so, poleg prispevka Vida Pečjaka in prevoda prispevka priznanega britanskega psihologa Dava Bartrama o standardih za uporabo testov, predstavljeni prispevki simpozija, ki ga je pod naslovom 'Psihologija in prenova šolskega sistema' na kongresu psihologov v Portorožu oktobra lani organizirala in vodila Cveta Razdevšek Pučko. Pri predstavitvi tematike si (z dovoljenjem) pomagam kar z njenimi besedami: »Na simpoziju je bila izpostavljena vloga psihologije kot ene od pomembnih znanstvenih disciplin v procesu prenove šolskega sistema. Ker je največ novosti prav v osnovni šoli, je bila pozornost posvečena predvsem tem novostim ter prispevku in možnostim psihologije pri načrtovanju in izpeljavi le-teh. Predstavljena je predvsem vloga pedagoške psihologije v smislu pobudnice za spremembo paradigme učenja in poučevanja - od transmissijskega v transformacijski in konstruktivistični model, pa tudi za uveljavitev akcijsko-kvalitativnega raziskovanja v procesu uvajanja novosti (o čemer govor prispevek B. Marentič Požarnik). Psihologija ima pomembno vlogo tudi pri obravnavi nadarjenih učencev. Predstavljen je koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, kjer bo potrebno sodelovanje šolskega psihologa, drugih svetovalnih delavcev in učiteljev (D. Žagar). V procesih sodelovanja in vseh drugih oblikah timskega dela v šoli je zato pomembno poznati psihološke procese, ki lahko timsko delo spodbujajo, omejujejo ali tudi resno ovirajo (A. Polak). Eden izmed izredno pomembnih procesov v osnovni šoli je opismenjevanje. V sodobnem pouku opismenjevanja predstavlja izhodišče komunikacijski model opismenjevanja, ki poudarja uporabo vseh štirih spretnosti (poslušanje, branje, govorjenje in pisanje) tudi v smislu metakognitivnih učnih spretnosti (S. Pečjak). Predstavljena je tudi vloga psihologije kot pomembne sestavine v procesu izobraževanja učiteljev za prenavo, kjer je poznavanje psihologije mlajših otrok, zavedanje pomembnosti poznavanja psiholoških dimenzij razvijanja učenčeve ugodne učne samopodobe, še posebej v začetnem obdobju šolanja (M.

*Juriševič) in pomen psihološkega znanja pri uvajanju opisnega ocenjevanja znanja, kjer se združuje učiteljevo poznavanje učenca in njegovih kognitivnih procesov s poznavanjem tehnik za opazovanje in preverjanje različnih (zlasti višjih) ravni znanja ter z ozaveščenostjo o nevarnostih subjektivnega presojanja znanja ter nadomeščanja opisov doseganja ciljev na področju znanja z opisi učenčevih osebnostnih značilnosti (C. Razdevšek Pučko). V prenovljeni osnovni šoli gre tudi za pomembno novost v zadnjem triletju: ocenjevanje na različnih ravneh zahtevnosti v zadnjem obdobju, zato je pozornost posvečena tudi psihološki podlagi in odprtim vprašanjem ocenjevanja znanja pri diferenciranem pouku (V. Bucik).« Tema celotnega bloka prispevkov je aktualna, z vidika vzgoje in izobraževanja slovenske mladine (in vloge psihologije v njej) izjemno pomembna, marsikatera dilema pa še ne do konca razrešena ...*

V prejšnji številki smo skušali po eni strani animirati člane Društva psihologov Slovenije za sodelovanje pri oblikovanju vsebine revije, po drugi strani pa novačiti v članstvo tiste psihologinje in psihologe, ki niso člani. Tokrat naj na pobudo Izvršilnega odbora Društva psihologov Slovenije tudi preko Psiholoških obzorij povabimo vse psihologe, ki jim ni vseeno, kako bo »ceh« organiziran v prihodnjih letih, kakšne bodo njegove pravice, dolžnosti, možnosti in pristojnosti, da še enkrat (čeprav je že zelo pozno) natančno preberejo predlog zakona o psihološki dejavnosti s komentarji (v zadnji verziji smo ga člani društva dobili kot sestavni del društvenih Obvestil) in na društvo pisno sporočijo pripombe, mnenja, komentarje, ki bi pomagali izpiliti vsebino zakona. Na številnih področjih psihološkega strokovnega dela (ne le v klinični psihoterapevtski praksi in pri delu s psihodiagnostičnimi inštrumenti) se kaže, da novo obliko strokovne organiziranosti ter s tem zakon potrebujemo in skrajni čas je, da ga v razumni obliki spravimo pod streho.

Kmalu nasvidenje v prihodnji številki, prvi z letnico 2000 in z rahlo novo podobo ...

Valentin Bucik  
(glavni urednik)

# PERSONALITY CHARACTERISTICS AND POLITICAL AFFILIATION

---

Vid PEČJAK

---

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** *the aim of the study was to examine the relations of dimensions of attitudes and knowledge to political affiliation. Adorno's and Eysenck's attitude scale and three achievement tests (of election information, political information and general information) were used. 200 students participated in the survey. The comparisons showed that attitudinal characteristics were not related to political affiliation (the only exception was religiousness), but knowledge significantly differentiated between the groups of students who voted for different parties.*

**KEYWORDS:** attitudes, political knowledge, political affiliation, political parties, college students, Slovenia

## OSEBNOSTNE ZNAČILNOSTI IN POLITIČNA PRIPADNOST

Vid PEČJAK

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Povzetek:** *Raziskava ugotavlja odnos med stališčnimi dimenzijami in znanjem ter politično pripadnostjo. Stališčne dimenzije so bile izmerjene z Adornovo in Eysenckovo stališčno lestvico, znanje pa s tremi testi informiranosti (testom volilne informiranosti, testom politične informiranosti ter testom splošne informiranosti). Sodelovalo je 200 študentov. Rezultati kažejo, da stališčne dimenzije niso povezane s politično pripadnostjo (edina izjema je religioznost), informiranost pa pomembno razlikuje študente, ki so glasovali za različne stranke.*

**KLJUČNE BESEDE:** stališča, politično znanje, politična pripadnost, politične stranke, študenti, Slovenija

CC=3120 2960

---

Naslov/address: red. prof. dr. Vid Pečjak, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: fpecjak@uni-lj.si



## INTRODUCTION

*Political affiliation has been related to many personality variables, such as traits, sex, age, values, attitudes etc. The influence of some personality characteristics (e.g. authoritarianism, ethnocentrism, toughmindedness and close-mindedness) has been studied by Adorno (1950), Eysenck (1954), Rokeach (1960) and other authors decades ago, and it is not certain that the relations they discovered are still valid. The contemporary relevance of Adorno's conclusions has been criticized (Eros 1995).*

One characteristic that has been quite neglected is political knowledge, although it is one of the strongest cognitive factors influencing various aspects of behavior. It could be supposed that political decisions (e.g. voting for a party) without relevant knowledge are more influenced by such external factors as propaganda, suggestion, imitation, conformity than by internal factors such as reasoning, autonomous values and standards (as they are described by Kohlberg, 1981).

The aim of the study was to examine two relations:

1. Between dimensions of attitudes (which were studied by Adorno and Eysenck) and students' political affiliation with various political parties.
2. Between knowledge and political affiliation with various parties.

Slovenia has many political parties (the number is changing), yet only 7 succeeded in entering the parliament: 5 bigger and 2 small parties. They are: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP) and Democrat Party of the Pensioners (DPP). Because this party was not ever chosen by the students, it will not be mentioned any more. This rank order of parties corresponds to their success at the last election in 1997.

It is very hard to group the Slovenian parties into the usual political categories because they change their political orientations and their programs are not consistent. We can only roughly and not accurately divide them along the left-right scale (left are more supporting equality, social care, tolerance towards past communist regime and right are more supporting nationalism, private property, denationalization and religiosity). Left are ULSD, DPP and partially LDP and SNP, and right are: SDP, SCD and SPP.



## METHOD

### Participants

200 male and female students from various colleges of the University of Ljubljana participated in the study.

### Procedure

Seven dimensions of attitudes were measured by Eysenck's scale. They are: permissiveness - strictness, racism - anti-racism, religiousness - non-religiousness, socialism - capitalism, liberalism - anti-liberalism, reactionary - progressive, pacifism - militarism. Authoritarianism was measured by the reversed Adorno F scale (California scale). Some questions were slightly modified and adjusted to the Slovenian situation (e.g. instead of Jews, who are extremely rare in Slovenia, Roms were named). The scale consists of 176 questions.

Knowledge was measured by three achievement tests: the tests of electoral information, political information, and general information. Each test consists of 50 multiple choice questions. The first test was performed 2 weeks after the election in 1997, and the last two tests in spring, 1998. The tests also asked which party the respondent voted for at the last election. Testing was anonymous. The analyses of variance and correlation coefficients were used.

## RESULTS AND DISCUSSION

### A) Personality characteristics

*Table 1. Average scores for voters of particular parties and particular dimensions measured by the Eysenck's scale.*

Party	P-S	R-A	R-N	S-C	L-A	R-P	P-M
LDP	103	30	33	158	72	45	57
SPP	90	31	42	161	70	49	57
SDP	100	33	43	155	71	46	53
SCD	91	33	44	160	72	50	51
ULSD	94	35	34	158	70	50	60
SNP	94	32	37	167	71	48	58
Other	97	30	39	163	74	45	57
Abstaining	102	26	35	169	71	44	60

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP)

Most differences are statistically insignificant. The only significant differences ( $P < 0.02$  or  $0.05$ ) are the differences which are obtained with the scale religiousness - nonreligiousness between the parties with the highest (SCD, SDP, SPP) and the lowest (LDP, ULSD) scores.

The results are surprising. The supporters of all parties are in regard to these 7 dimensions of attitude very similar. Even the voters for the liberal party (LDP) do not have higher scores in regard to liberalism - antiliberalism than the rest of the parties; and even the voters of the nationalist party (SNP) do not have higher score in regard to racism - antiracism than the rest of the parties. The voters of one of the social democrat parties, which originated in the former communist party (ULSD), did not receive higher scores on the scale socialism - capitalism than the parties, which are considered to be »right«.

The only exception is religiousness - nonreligiousness, where the right-wing parties received higher scores. It is in accordance with the quite strong political role of the Catholic Church in Slovenia.

**Table 2.** Average scores measured by the revised Adorno's F Scale

Party	M
LDP	19.2
SPP	15.7
SDP	19.0
SCD	19.3
ULSD	20.6
SNP	20.3
Other	21.1
No one	19.5
Abstaining	18.0

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP)

The differences among and between groups are not statistically significant.

The differences between males and females are significant; the males have higher score than females. Even the voters of the parties which are considered to be quite right (e.g. SCD) or quite left (e.g. ULSD) do not differ in regard to obtained scores. Perhaps Adorno's conception of authoritarianism, ethnocentrism and fascism is not valid any more or the scale should be changed and modernized.

## Knowledge:

### 1. Test of election information

*Table 3. Average scores measured by the test of election information.*

Party	M	SD
LDP	21.7	6.1
SPP	17.9	6.5
SDP	22.6	4.5
SCD	20.1	6.2
ULSD	22.2	8.5
SNP	15.7	8.7
Other	21.0	7.0
Not known	17.5	8.1
All	20.6	6.9

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP)

The differences among the eight groups are statistically significant ( $F = 2.10$ ,  $P < 0.05$ ). Some parties (SDP, ULSD, LDP) are better informed about the elections than others (SNP, SPP). The differences between males and females are statistically significant ( $F = 42$ ,  $P < 0.01$ ). Males are better informed about the election than females. There is no significant interactions between these two factors.

## 2. Test of political information

**Table 4.** Average scores measured by the test of political information.

Party	M	SD
LDP	17.67	2.08
SPP	16.50	5.04
SDP	17.57	4.41
SCD	17.25	3.30
ULSD	17.90	4.33
SNP	13.33	4.16
Other	18.55	3.86
No one	16.50	4.36
Abstaining	13.46	4.50
All	17.11	4.05

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP)

The differences among eight groups are statistically significant ( $F = 2.10, P < 0.05$ ). Some parties (ULSD, SDP, LDP) have better political knowledge than others (SPP, SNP). The difference between males and females is statistically significant ( $F = 42, P < 0.01$ ). The males are better informed about politics than females.

## 3. Test of general information

**Table 5.** Average scores measured by the test of general information.

Party	M	SD
LDP	19.26	4.61
SPP	18.75	4.63
SDP	19.71	4.73
SCD	19.25	4.35
ULSD	20.8	4.08
SNP	20.33	3.51
Other	21.05	3.36
No one	19.5	3.51
Abstaining	18.0	3.11
All	19.61	4.13

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP)

The differences among the eight groups are not statistically significant. It means that the political knowledge of voters is not related to their political affiliation. The difference between males and females is statistically significant ( $P < 0.01$ ). The males have better general knowledge than females. There is no significant interaction between these factors.

Table 6. Correlations between the variables.

<b>All subjects:</b>	<i>r</i>	<i>p</i>
test 1 and test 2	0.27	0.05
test 1 and test 3	0.20	not significant
test 1 and F-Scale	0.26	0.05
test 2 and test 3	0.47	0.01
test 2 and F-scale	0.15	not significant
test 3 and F-scale	0.04	not significant
<b>males:</b>		
test 2 and test 3	0.34	0.01
test 2 and F-Scale	-0.19	0.05
test 3 and F-Scale	-0.03	not significant
<b>females:</b>		
test 2 and test 3	0.58	0.05
test 2 and F-scale	0.20	0.05
test 3 and F-scale	0.10	0.05

The correlation between test 1 and test 2 could be expected, though it is not high. The significant correlation between test 2 and test 3 is inconsistent with the insignificant difference between the same tests. It means that both factors are related, in spite of the insignificant difference, and that general knowledge does correspond to political knowledge. Personality characteristics, measured by Eysenck's and Adorno's scales, do not differ among various political groups of voters, except religiousness. But knowledge differs and could be a factor that partially predicts and explains electoral success or failure.



## REFERENCES

- Adorno, T.W. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Eros E. (1995). *The authoritarian personality and the political psychology of »post-communism«*. Paper presented at the European Cheiron meeting, Passau, Germany.
- Eysenck, H.J. (1954). *The psychology of politics*. London: Routledge.
- Kohlberg L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. New York: Harper and Ross.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic Books.

Table 6. Correlation between test 1 and test 2 for various political groups.

Group	test 1 and test 2	test 2 and test 3	test 1 and test 3
All subjects	0.34	0.25	0.28
males	0.30	0.20	0.25
females	0.38	0.30	0.34
ULSD	0.40	0.30	0.35
SNP	0.35	0.25	0.30
Other	0.30	0.20	0.25
No one	0.25	0.15	0.20
Abstaining	0.20	0.10	0.15
All	0.30	0.20	0.25

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's Party (SPP), Slovenian Democratic Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP).

The differences among eight groups are statistically significant (F(7, 150) = 2.1, p < 0.05). Some parties (ULSD, SDP, LDP) have better political knowledge than others (SPP, SNP). Women have better political knowledge than men.

The correlation between test 1 and test 2 could be expected through a high high. The significant correlation between test 2 and test 3 is inconsistent with the significant difference between the same tests. It means that both factors are related in spite of the insignificant difference and that general knowledge does correspond to political knowledge. Personality characteristics, measured by Eysenck's and Adorno's scales, do not differ among various political groups of voters, except religiousness. But knowledge differs and could be a factor that partially predicts and explains electoral success or failure.

# RAZVIJANJE UČENČEVE SAMOPODOBE V ZAČETKU ŠOLANJA\*

---

Mojca JURIŠEVIČ

---

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

**Povzetek:** Učna samopodoba je ena izmed pomembnih posredujočih spremenljivk v procesu vzajemnega spodbujanja osebnostnega in učnega razvoja učencev. Njeno primarno oblikovanje sega v najzgodnejše obdobje šolanja in je pogojeno z raznovrstnimi zunanji in notranji dejavniki. Med njimi še posebno izstopajo otrokove razlage prvih lastnih učnih izkušenj, na katere imajo učitelji v vlogi »učenceve pomembne druge osebe« še posebno močan vpliv. Vendar pa analize kažejo, da v praksi učitelji to svojo vlogo udejanjajo bolj na podlagi intuitivnih in zdravorazumskih načel, kakor pa na podlagi ustreznega strokovnega pristopa. Zato je v prispevku osrednja pozornost namenjena predstavitvi preseganja tovrstne vrzeli med teorijo in prakso z vidika ciljev prenove slovenske osnovne šole.

**KLJUČNE BESEDE:** učna samopodoba, izobraževanje učiteljev, učenci, osnovna šola; Slovenija

---

# Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

## ENHANCEMENT OF PUPILS' SELF-CONCEPT IN THE FIRST YEARS OF SCHOOLING

Mojca JURIŠEVIČ

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** *In the process of mutual fostering of the pupils' personality and learning development the academic self-concept represents one of the important mediating variables. Its primary formation reaches back to the earliest period of schooling and it is conditioned by various outer and inner factors. Among these an important role is played by the child's interpretations of his/her first learning experiences, which are strongly influenced by the teacher as the "important other". However, the analysis have shown that in practice teachers perform their role primarily on the basis of intuitive and common-sense principles, rather than on the basis of an appropriate professional approach. The article thus tries to present a successful way of overcoming the gap between theory and practice in the light of the Slovenian elementary-school reform.*

**KEYWORDS:** academic self-concept, teacher education, enhancing pupil's self-concept, elementary-school students, Slovenia

CC=3560 3510

### UVOD

Ne le v Sloveniji, tudi drugod po svetu je med temeljnimi cilji osnovnošolskega izobraževanja čedalje pogosteje in bolj eksplicitno poudarjeno vzajemno spodbujanje osebnostnega in učnega razvoja učencev (Marsh in Craven, 1995; Zakon o OŠ, 1996). K uveljavljanju te usmeritve prispevajo na eni strani sodobna psihološka spoznanja na področju raziskovanja duševnega in telesnega zdravja šolskih otrok, na drugi strani pa spoznanja na področju učenja in poučevanja (Fontana, 1997). Ob tem je smiselno opozoriti, da to ne pomeni ponovne renesanse humanistično pogojenih pedagoških gibanj iz šestdesetih let *per se*, temveč njihovo vsebinsko nadgradnjo na ravni družbenega razmišljanja, ki je veliko bolj ekonomsko naravnana in »računa na obresti« mikro in makro nivoja posameznikove osebnostne prilagojenosti.

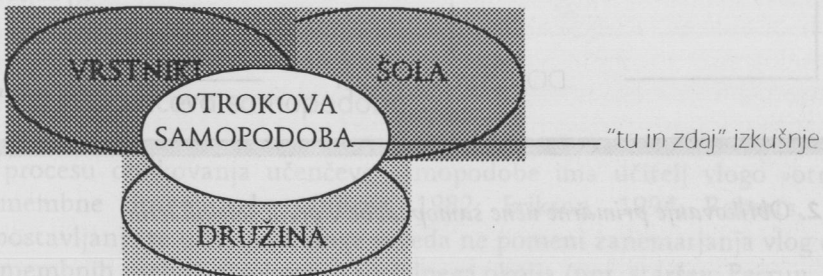
V prispevku obravnavam enega izmed elementov uresničevanja zastavljenega cilja – učenčevo samopodobo – in sicer z vidika psihološkega »inputa« v procesu začetnega in dopolnilnega izobraževanja učiteljev za prenovo.

## NUJNOST UPOŠTEVANJA UČENČEVE SAMOPODOBE V PEDAGOŠKEM PROCESU

Za namen pričujočega prispevka bom povečevanje psihološke občutljivosti pedagoškega prostora za spodbujanje razvoja zdrave učne samopodobe v začetnem obdobju šolanja analizirala in skušala utemeljiti na dveh ravneh: na ravni šolskega otroka – učenca in na ravni učitelja – učenčeve »pomembne druge osebe«.

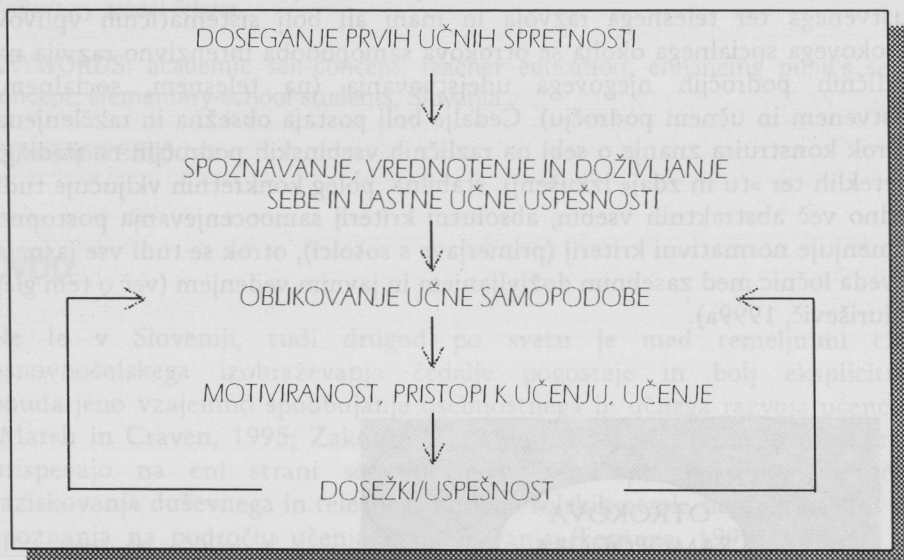
### Otrokova samopodoba in začetno obdobje šolanja

Sodobna spoznanja o naravi samopodobe kažejo, da je obdobje otroštva ključno za oblikovanje posameznikove samopodobe oziroma natančneje - njenih posameznih sestavin. Pod vplivom spoznavnega, socialnega, čustvenega ter telesnega razvoja in manj ali bolj sistematičnih vplivov otrokovega socialnega okolja se otrokova samopodoba intenzivno razvija na različnih področjih njegovega udejstvovanja (na telesnem, socialnem, čustvenem in učnem področju). Čedalje bolj postaja obsežna in razčlenjena (otrok konstruira znanje o sebi na različnih vsebinskih področjih na podlagi preteklih ter »tu in zdaj« izkušenj), stabilna, poleg konkretnih vključuje tudi vedno več abstraktnih vsebin, absolutni kriterij samoocenjevanja postopno zamenjuje normativni kriterij (primerjave s sošolci), otrok se tudi vse jasneje zaveda ločnic med zasebnim doživljanjem in javnim vedenjem (več o tem glej v: Juriševič, 1999a).



**Slika 1.** Socialna pogojenost razvoja samopodobe šolskega otroka (prirejeno po: Oyserman in Packer, 1996, str. 182)

Poleg tega je otrokov vstop v šolo (prva šolska leta) zanj nova izkušnja; nova predvsem v tem smislu, da se otrok prvič doživi/doživlja v prostoru, kjer so učenje in učni dosežki eksplicitno poudarjeni (Erikson, 1994). Zaradi sistematičnega vpliva vzgojno-izobraževalnega okolja, je razvoj samopodobe šolskega otroka v začetnem obdobju šolanja še posebno izrazit na učnem področju (Juriševič, 1997). Otrokov razlage lastnih vsakodnevnih učnih uspehov in/ali neuspehov v šoli, okrepljene s preteklimi osebnimi izkušnjami ter sprotnimi neposrednimi in posrednimi povratnimi informacijami od »pomembnih drugih«, predvsem učitelja/učiteljev in sošolcev, prispevajo k znanju o sebi kot učencu, na podlagi katerega otrok oblikuje svojo primarno učno samopodobo (natančneje samopodobe, tj. ocene lastne učne kompetentnosti na različnih področjih šolskega učenja po principu »Znam«, »Zmorem«, »Lahko«, ipd.). Ta pa v vlogi pomembnega motivatorja za učenje določa otrokov nadaljnji učni razvoj.



**Slika 2.** Oblikovanje primarne učne samopodobe v prvih šolskih letih



Če izhajamo iz predpostavke, da v prvih šolskih letih otrokova učna uspešnost pogojuje razvoj njegove učne samopodobe (Wigfield in Karpathian, 1991; Marsh in Yeung, 1997; Jurišević, 1999b), je potrebno za celostni vpogled v razsežnost tega odnosa med obdobjem osnovnošolskega izobraževanja z vidika prenove upoštevati tudi nadaljnjo razvojno pogojenost vzročno - posledične povezanosti med obema spremenljivkama (Chapman in Tunmer, 1997). Le tako lahko bolje razumemo namen in pomen spodbujanja razvoja otrokove samopodobe v najzgodnejšem obdobju šolanja.

Nove metodološke poti in širjenje interdisciplinarnega pristopa na področju psihologije samopodobe so v zadnjih letih raziskovanja prispevale k spoznanjem, na podlagi katerih Chapman in Tunmer (1997) predpostavljata (podobno tudi Marsh, 1990), da sta učna uspešnost in učna samopodoba v srednjem obdobju osnovnega šolanja (kar sovпада z drugim triletjem devetletke) v vzajemnem odnosu, šele v zaključnem obdobju osnovnošolskega izobraževanja (naše tretje triletje) pa se kristalizira odnos, v katerem učna samopodoba pogojuje učno uspešnost.

Sklep: Upoštevanje otrokove samopodobe v procesu poučevanja in skrb za njen zdrav razvoj v začetku šolanja ne pomeni le zagotavljanja ugodnih pogojev za učenje na trenutni stopnji otrokovega učnega in osebnostnega razvoja, temveč je tudi »naložba« v zdravo otrokovo prihodnost. Bolj konkretno, otrok, ki v prvih šolskih letih učno okolje doživlja kot fizično in psihosocialno varno, se v njem počuti sprejetega in je spodbujen k oblikovanju ugodnih prvih učnih izkušenj pridobiva o sebi raznolike povratne informacije, na podlagi katerih razvija realno vedenje o sebi kot učencu (močna, šibka področja) in je motiviran za nadaljnje učenje (strategije napredovanja in izboljšav).

## Učitelj in učenčeva samopodoba

V procesu oblikovanja učenčeve samopodobe ima učitelj vlogo »otrokove pomembne druge osebe« (Burns, 1982; Erikson, 1994; Roberts, 1995). Izpostavljanje te učiteljeve vloge seveda ne pomeni zanemarjanja vlog drugih pomembnih oseb iz otrokovega socialnega okolja (npr. staršev; Pecrun, 1990), temveč želi poudariti tiste vidike učiteljeve vloge, ki v tem procesu narekujejo njegovo pomembnost.

Prvi vidik se nanaša na to, da je učitelj v otrokovem učnem okolju **odrasla oseba**, ki ji želi otrok ugajati, biti od nje sprejet ter doživeti njeno potrditev. Robertsova (1995) ta vidik odnosa opisuje kot čustveno »vlado« odraslega nad otrokom (npr.: »Učiteljico bom razveselil, če bom naredil tako.«). Drugi vidik predstavlja učiteljevo **strokovno znanje**. Razdevšek Pučkova (1998) to opredeljuje kot razsežnost moči, ki izvira iz poznavanja rešitev učnih nalog, ter ob tem opozori tudi na možnosti njene zlorabe (npr.: »To je prav zato, ker je tako rekla učiteljica«.). Nenazadnje lahko učiteljevo vlogo »pomembnega drugega« izpostavimo tudi z vidika **učenčeve učne neizkušenosti**, ki sicer posredno, vendar zato nič manj pomembno, prispeva k učiteljevi pomembnosti v procesu oblikovanja učenčeve samopodobe (npr.: »Učiteljica že ve kaj je prav«.). Schaffer (1996) to razsežnost opisuje kot visoko dojemljivost za ocene drugih o sebi (slepo zaupanje, op.av.), ki je v obdobju otroštva še posebno prisotna.

Sklep: Nesimetrični odnosi otrok-učitelj ter otrokovo nerazčlenjeno znanje oziroma neznanje o sebi na področju učenja v začetku šolanja prispevajo k večjim in bolj neposrednim vplivom šolskega okolja oziroma učitelja kot »pomembnega drugega« v procesu oblikovanja učenčeve samopodobe. Učitelj namreč na razvojne smernice njenega oblikovanja vpliva prav v vseh pomembnih elementih učnega procesa: pri načrtovanju in pripravi učnih situacij, pri izbiri metod in oblik poučevanja ter pri izbiri metod in oblik preverjanja in ocenjevanja znanja. V zvezi s tem sodobni avtorji (Eggen in Kauchak, 1999) izpostavljajo pomen aktivne učenčeve vloge v vseh točkah učnega procesa, skozi katerega učenca vodi učitelj. Poudarjajo predvsem spodbujanje razvoja učenčeve samostojnosti (odgovornosti), sodelovanje (z učitelji, z drugimi učenci, s starši), pestrost pristopov v poučevanju (z upoštevanjem posebnosti učencev) in oblikovanje ustreznih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja ter povratnih informacij, ki iz njih izhajajo.

## **PRISPEVEK PSIHLOGIJE SAMOPODOBE V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV ZA PRENOVO**

Na področju pedagoške psihologije se pri doseganju enega temeljnih ciljev prenove, izpostavljenega v uvodnem delu prispevka, postavlja vprašanje, ali se učitelji te svoje vloge oziroma nalog zavedajo in kako so nanje pripravljeni - konkretnije - strokovno usposobljeni za spodbujanje razvoja učenčeve samopodobe.

Tuje analize (npr. Beane, 1994; Marsh in Craven, 1995; Lawrence, 1996), pa tudi že prve domače izkušnje kažejo, da na prvi del vprašanja lahko pritrdimo, drugi del odgovora pa zaenkrat ostaja še odprt. Povedano drugače, večina učiteljev se zaveda, da je na tem področju prav in potrebno nekaj narediti, ne vedo pa, kako. Konkretno pedagoške situacije zato rešujejo bolj na podlagi intuitivnih in zdravorazumskih načel, v veliki meri pogojenih z osebnimi izkušnjami, ter na podlagi posameznih informacij, ki si jih pridobijo na različnih seminarjih v sklopu stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Pomembna ugotovitev in hkrati smernica na področju izobraževanja učiteljev, ki izhaja iz opisanega stanja obstoječe pedagoške prakse, je torej v spodbujanju razvijanja in poglobljanja strokovnega znanja na višji kognitivni ravni, vključno z oblikovanjem lastnega strokovnega pristopa na področju spodbujanja razvoja otrokove samopodobe v začetku šolanja. Ta pa mora izhajati iz temeljnih pedagoško-psiholoških znanj, med katerimi so v procesu začetnega in dopolnilnega izobraževanja učiteljev za prenovo še posebno pomembna naslednja (Juriševič, 1999c):

- Znanja, ki pojasnjujejo KAJ-vprašanja o vsebinah, strukturi in razsežnostih otrokove samopodobe, o razvojnih značilnostih samopodobe, o ciljih, ki jih s strokovnim pristopom želimo doseči, in o možnostih ter omejitvah, s katerimi so pri tem soočeni učitelji.
- Znanja, ki pojasnjujejo ZAKAJ-vprašanja o pomembnosti učenčeve samopodobe v vzgojno-izobraževalnem procesu z vidika šolskega otroka, njegovega učenja in učne uspešnosti kot tudi z vidika učitelja.
- Znanja, ki pojasnjujejo KAKO-vprašanja o utemeljenosti konkretnih učiteljevih ravnanj v vlogi »učenčeve pomembne druge osebe« predvsem na ravni osnovnih pristopov v sklopu rednega pedagoškega procesa (učno okolje, metode in oblike poučevanja, pričakovanja do učenca, povratne informacije učencu), pa tudi na ravni podpornih dejavnikov, ki sicer praviloma segajo izven obsega rednega pouka in zahtevajo še dodatno učiteljevo pripravljenost in/ali sodelovanje z drugimi pedagoškimi strokovnjaki (igre/dejavnosti, programi, svetovanje).

## ZAKLJUČEK

V prispevku sem skušala predstaviti prispevek psihološke znanosti v procesu izobraževanja učiteljev za prenovo na področju razvijanja zdrave (tj. realne in konstruktivno naravnane) samopodobe šolskega otroka. Pri tem sem vsebinske iztočnice za nadaljnjo razpravo oblikovala predvsem na podlagi novejših raziskovalnih izsledkov uveljavljenih tujih avtorjev, ki predstavljajo *status praesens* na področju pedagoške psihologije v zvezi s samopodobo šolskega otroka. Izkušnje, ki sem jih sama pridobila v zadnjih petih letih v procesu izobraževanja učiteljev za prenovo, kažejo na ustreznost predstavljenega pristopa, hkrati pa opozarjajo tudi na določene pomanjkljivosti, s katerimi se bomo morali spoprijeti v prihodnosti, tj. predvsem področje sodelovanja s starši ter področje učiteljeve samopodobe.

## LITERATURA

- Beane, J.A. (1994). The cluttered terrain: The schools' interest in the self. V T.M. Brinthaup in R.P. Lipka (Ur.), *Changing the self: philosophies, techniques, and experiences* (str. 69-87). New York: State University of New York Press.
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Chapman, J.D. in Tunmer, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Eggen, P. in Kauchak, D. (1999). *Educational psychology*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Erikson, E. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: W.W.Norton and Company.
- Fontana, D. (1997). Symposium commentary: steps towards an education for being. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 339-343.
- Juriševič, M. (1997). *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka [Factors of pupil self-concept]* (neobjavljeno magistrsko delo [unpublished MA thesis]). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Juriševič, M. (1999a). *Samopodoba šolskega otroka [Chilla's self-concept in school]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (1999b). Samopodoba ter učna uspešnost [Self-concept and school success]. *Psihološka obzorja*, 8, 23-41.
- Juriševič, M. (1999c). *Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja: Priročnik za učitelje prvega triletja osnovne šole [How to enhance the development of*



*child's positive self concept at the beginning of schooling: Manual for teachers in the first three years of elementary school*]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Lawrence, D. (1996). *Enhancing self-esteem in the classroom* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Marsh, H.W. (1990). Casual ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H.W. in Craven, R. (1995). Academic self-concept: beyond the dustbowl. V G.D. Phye (Ur.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement* (str. 131-198). San Diego: Academic Press.
- Marsh, H.W. in Yeung, A.S. (1997). Casual effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Oyserman, D. in Packer, M.J. (1996). Social cognition and self-concept: A socially contextualized model of identity. V J.L. Nye in A.M. Brower (Ur.), *What's social about social cognition?* (str.175-201). Berlin: Springer.
- Pecrun, R. (1990). Social support, achievement evaluations, and self-concept in adolescence. V L. Oppenheimer (Ur.), *The self-concept: European perspectives on its development, aspects, and applications* (str. 107-120). Berlin: Springer.
- Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavine nove doktrine ocenjevanja [Self-esteem: Elements of the new assessment doctrine]. *Pedagoška obzorja*, 13, 3-15.
- Roberts, R. (1995). *Self-esteem and successful early learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Zakon o osnovni šoli [Elementary school legislation] (1996). Šolska zakonodaja [School legislation]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Wigfield, A. in Carpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.





# PRISPEVEK PSIHLOGIJE V PROCESU SPODBUJANJA IN RAZVIJANJA TIMSKEGA DELA V ŠOLI\*

---

Alenka POLAK

---

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

**Povzetek:** Ob uvajanju sistemskih sprememb na področju vzgoje in izobraževanja se mora psihologija intenzivneje ukvarjati s kognicijami učiteljev/vzgojiteljev ter njihovimi odzivi na prenovo izobraževalnega sistema. V procesu izobraževanja (usposabljanja) za timsko delo se srečujemo z mnogimi odpori, bojznimi, negativnimi pričakovanji, predvsem zaradi odsotnosti konkretne izkušnje timskega dela. Ozaveščanje subjektivnih teorij s področja vzgojno-izobraževalnega dela, stališč do timskega dela v šoli, spodbujanje konstruktivne kritičnosti, izkušnjsko učenje, razvijanje reflektivnosti ter metakognitivnih in komunikacijskih spretnosti, nenehno podkrepljevanje konkretnih praktičnih izkušenj z znanstvenoraziskovalnimi spoznanji, navajanje na samoraziskovanje in samorefleksijo ... Vse to so procesi, ki spodbujajo posameznikov uvid v prednosti in pomanjkljivosti timskega dela v šoli. Razvijanje spretnosti timskega dela naj postane integralni del učiteljevega / vzgojiteljevega poklicnega samoblikovanja. Brez usmerjanja pedagoških delavcev k aktivnemu psihološkemu delu na sebi v smeri osebnostne in strokovne rasti ter boljših medosebnih odnosov ni mogoče uspešno razvijati timskega dela v šoli, ne uspešno uvajati drugih sprememb.

**KLJUČNE BESEDE:** prenova, devetletka, timsko delo, spretnosti timskega dela, ozaveščanje, refleksija

---

# Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

## PSYCHOLOGY IN THE PROCESS OF ENHANCEMENT OF TEAM- WORK IN SCHOOLS

Alenka POLAK

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

***Abstract:** In the process of institutional change our educational system is undergoing, the teachers' education should be much more focused on the area of teachers' cognition and their reactions to new demands. In the process of teamwork education in school we face personal resistance, fear and negative expectations of teachers, mostly because of lack of experience. The individual's insight into the advantages and/or problems of teamwork in school can be enhanced by various processes such as awareness of subjective educational theories, beliefs and attitudes towards teamwork in school, constructive critical thinking, developing reflection, meta-cognition and communication skills, learning through personal experience of teamwork, self-research and integration of theoretical, practical knowledge and research findings. Teamwork skills should become an integral part of teachers' professional competence. The development of teamwork in school cannot take place successfully without systematic encouragement toward personal and professional growth and without better relationships among teachers.*

**KEYWORDS:** school reform, teamwork, professional skills, self awareness, teachers

CC=3510

### UVOD

Prenova šolskega sistema je lahko uspešna le, če so vsebinske spremembe tesno prepletene in podkrepjene tudi s procesnimi. Poleg procesnih sprememb, ki so vezane na samo vsebino pedagoškega dela (vzgojno-izobraževalne cilje, vsebino, metode in oblike dela z učenci), je pomembno tudi intrapersonalno ter interpersonalno doživljanje subjektov, ki izvajajo pedagoške inovacije v praksi. Timsko delo učiteljev v prvem triletju, še posebej timsko poučevanje učiteljic in vzgojiteljic v prvem razredu devetletke, aktualizira tista področja pedagoško-psihološkega izobraževanja, ki bodo pripomogla k učinkovitejšemu sprejetju in uvajanju uzakonjenih novosti v pedagoško prakso. Pedagoška psihologija se tako intenzivneje usmerja k nosilec tem sprememb, tj. učiteljem/vzgojiteljem, ter k njihovim odzivom na vpeljane spremembe. Raziskovanje kognicij učiteljev/vzgojiteljev prispeva k

večjemu razumevanju njihovega preteklega pedagoškega ravnanja, hkrati pa nakazuje smeri možnega vplivanja na pedagoško ravnanje v prihodnosti.

Pod vplivom Kellyjeve teorije osebnih konstruktov poskuša Yaxley (1991) operacionalizirati poti, kako pri učiteljih/vzgojiteljih izzvati (samo)kritično razmišljanje in prispevati k ozaveščanju ter spreminjanju subjektivnih teorij o poučevanju in njihovega pedagoškega ravnanja. V isti smeri gredo tudi strokovna spoznanja drugih raziskovalcev učiteljevih kognicij (Calderhead, 1993; Hamilton, 1993; Marton, 1994; Zeichner, 1994; Calderhead in Gates, 1995; Bell in Gilbert, 1996; Dipardo, 1999). Vsem je skupno prepričanje, da so spremembe v posameznikovih pedagoških pristopih nujno povezane s procesi ozaveščanja, refleksije in izkušenskega učenja. Omenjeni procesi, brez katerih nista možna osebni in strokovni razvoj, omogočajo razkrivanje in verbalizacijo osebnih odporov, bojzani negativnih pričakovanj, pritiskov in problemov. V njihovem ozadju gre največkrat za strah pred novim, osebno še nepreizkušenim pedagoškim pristopom, in le redko za strokovno utemeljene pomisleke.

Izkušnje iz prakse ter strokovna in raziskovalna spoznanja kažejo, da lahko psihologija zelo veliko prispeva na področju spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli, zlasti v procesu sistematičnega usposabljanja učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo (prim. Polak, 1997, 1998, 1999). Timskega dela se je možno in potrebno učiti. To učenje naj bo dinamičen proces, v katerem bo posameznik aktivno izgrajeval samega sebe, svoje spretnosti timskega dela in svoje pedagoško ravnanje. Razvijanje spretnosti timskega dela mora postati integralni del učiteljeve/vzgojiteljeve strokovne kompetentnosti. Psihologija lahko nudi pedagoškim delavcem poleg temeljnih psiholoških znanj in usmeritev za delo z učenci tudi usmeritve za delo na sebi. Brez usmerjanja pedagoških delavcev k aktivnemu psihološkemu delu na sebi, zlasti na področju medosebnih odnosov, ni mogoče uspešno razvijati timskega dela v šoli.

## **POJMOVANJA TIMSKEGA DELA**

Na posameznikovo pripravljenost za timsko delo v veliki meri vplivajo njegova osebna pojmovanja (subjektivne teorije), ki se oblikujejo predvsem na osnovi strokovnega znanja in lastnih izkušenj s timskim delom. Ob pomanjkanju strokovnega znanja in ob odsotnosti lastnih izkušenj s timskim delom si posameznik lahko oblikuje zelo nerealne predstave o timskem delu, o njegovih prednostih in problemih. Čim manj ima posameznik izkušenj in



strokovnega znanja, tem bolj so lahko njegove predstave neizdelane ali pa negativno obarvane. V primeru izrazito negativnih osebnih izkušenj s timskim delom se posameznikova pojmovanja oblikujejo v trdne in relativno nespremenljive strukture, ki imajo lahko značilnosti predsodkov (prim. Yaxley, 1991). Vloga psihologije je soočati posameznika z njegovimi lastnimi pojmovanji timskega dela (npr. kot avtoanaliza subjektivnih teorij o timskem delu, še posebej o timskem poučevanju) in seznanjanje s sodobnimi znanstvenimi pojmovanji o tem. Individualna analiza posameznikovih predstav in pojmovanj predstavlja poseganje na posameznikovo kognitivno, motivacijsko in čustveno intimno področje, zato je treba v tem procesu upoštevati načelo postopnosti in majhnih korakov.

Priporočljivo je, da se individualno analizo subjektivnih teorij izpelje v pisni obliki, saj zahteva po zapisu v posamezniku spodbuja strukturiranost misli in prevzemanje odgovornosti za zapisano. Ozaveščanje, razširitev ali spreminjanje obstoječih pojmovanj, kot zaželeno posledice kognitivnega in socialno-kognitivnega konflikta, spodbujamo s timsko ali skupinsko diskusijo. Tako posameznik individualno zapisana pojmovanja o timskem delu izmenja z ostalimi člani tima ali kolegi v večji skupini. Prisotnost socialno-kognitivnega konflikta motivira posameznika k iskanju novih argumentov ali strokovnih spoznanj v "obrambo" njegovih pojmovanj in prepričanj. Omenjeni procesi prispevajo k dinamiki v timu in usmerjajo posameznika k večji lastni aktivnosti, čeprav zna biti ta včasih zelo obrambno naravnana. Ozaveščanje lastnih in strokovnih pojmovanj o timskem delu ter kognitivno-motivacijskega ozadja, iz katerega izhajajo, spodbuja posameznika k bolj (samo)kritičnemu pogledu na timsko delo.

## **PRIČAKOVANJA, BOJAZNI IN STALIŠČA**

Glede na izkušnje učiteljev iz prakse le-ti navadno nimajo večjih težav z iskanjem idej za timsko poučevanje, tudi ne z didaktičnimi možnostmi izpeljave načrtovanega pedagoškega procesa, čeprav skušajo svoje osebne dileme o timskem poučevanju pogostokrat projicirati prav v tej smeri. Šele ko dobijo vpogled v psihosocialne dimenzije in dinamiko timskega dela, ozavestijo svoje prave bojazni, pričakovanja in odpore, ki jim preprečujejo, da bi se sproščeno podali v nove izkušnje timskega dela. Da bi posamezniku olajšali izražanje lastnih pričakovanj, bojazni in stališč, je treba najprej zagotoviti primerne priložnosti za to. Verbalizacija lastnih bojazni, pričakovanj in dilem (najprej individualna in v pisni obliki, nato ustna) prispeva k bolj iskrenemu soočenju z eksplisitnimi ali implicitnimi dejavniki,



ki vplivajo na pripravljenost za timsko delo. Širša diskusija o tem posamezniku omogoči tako vpogled v pričakovanja, odpore in stališča drugih kot tudi spoznanje, da imamo do timskega dela na splošno zelo podobna pričakovanja ter bojazni. Slednje navadno pozitivno vpliva na občutke strahu pred neznanim ter zmanjša odpore za konkretne izkušnje s timskim delom.

## RAZVIJANJE SPRETNOSTI TIMSKEGA DELA

Čeprav smo posamezniki lahko že osebno bolj sodelovalno ali individualistično naravnani, obstajajo po mnenju raziskovalcev timskega dela določene spretnosti, ki se jih da sistematično razvijati. Krueger (1990) izpostavlja spretnost konstruktivne kritičnosti, spretnost dajanja in sprejemanja podpore, spretnost sklepanja kompromisov in spretnosti lastne aktivnosti v timu. Arcaro (1995) spretnosti timskega dela ozko povezuje z nalogami, ki jih določi tim. Na osnovi identifikacije spretnosti, ki jih predvideva izpolnitev določene naloge, za vsakega člana tima poteka vzporedno tudi identifikacija njegovih *močnih področij* oz. strokovnosti. Spretnosti, potrebne za izpolnitev naloge, usmerjajo proces delitve nalog in zadolžitve, na osnovi katerega bo imel posamezni član tima priložnost pokazati določeno mero strokovnosti in prispevati k uspešni rešitvi naloge ali problema.

Spretnosti timskega dela lahko razvijamo mimo konkretnega timskega dela ali neposredno ob njem. Razvijanje spretnosti timskega dela v okviru posebnih, zelo ciljno naravnanih treningov, spodbuja hitrejšo samozavedanje posameznika in povečuje samokritičnost glede stopnje razvitosti določenih spretnosti. Priznanje posameznika, da so določene njegove spretnosti premalo razvite, je prvi korak k strokovnemu in osebnoznemu razvoju. Najbolje pa je spretnosti timskega dela razvijati ob neposrednem timskem delu. Posameznik ima tako vsak trenutek interakcije z drugimi člani v timu priložnost preverjati, v kolikšni meri je razvil svoje spretnosti in kako se le-te odražajo v odzivih drugih.

## **RAZVIJANJE KOMUNIKACIJSKIH SPRETNOSTI**

Komunikacija je bistveni dejavnik vsakega timskega dela, saj s svojo verbalno in neverbalno dimenzijo omogoča, usmerja, podpira ali celo zavira procese, ki so prisotni pri tiskem delu. Psihologija komunikacije lahko ponudi sodobna strokovna in znanstvenoraziskovalna spoznanja ter izkušensko naravnane problemske situacije, v katerih učitelji/vzgojitelji ozaveščajo in razvijajo svoje komunikacijske spretnosti.

Na področju spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli ima komunikacija predvsem vlogo podpornega dejavnika na vseh stopnjah oblikovanja in delovanja tima (vzdrževanje odprte in pristne dvosmerne komunikacije, upoštevanje verbalne in neverbalne komunikacije, aktivno poslušanje; Arcaro, 1995; Chivers, 1995; Maddux, 1996). Po mnenju učiteljic/vzgojiteljic je izredno pomembno, da tudi sam proces usposabljanja za tisko delo (komunikacija med izvajalcem usposabljanja in udeleženci) upošteva sodobna načela komunikacije, saj predstavlja neposreden model za komunikacijo znotraj tima.

## **PROCES OBLIKOVANJA IN SPREMLJANJA TIMOV NA ŠOLI**

Proces oblikovanja in spremljanja timov učiteljev/vzgojiteljev zagotovo ne more biti le v domeni psihologov na šoli, lahko pa ti s svojim strokovnim znanjem o dinamiki timskega dela konstruktivno sodelujejo pri oblikovanju čim bolj učinkovitih timov. Poleg nalog, ki si jih tim zastavlja, in kontekstualnih spremeljivk prispevajo k dinamiki timskega dela tudi strukturne spremenljivke, npr. sposobnosti, osebne lastnosti, spretnosti članov tima in vloge, ki jih prevzemajo v timu (Polak, 1997). Odločitve o oblikovanju timov morajo upoštevati omenjene psihološke posebnosti posameznikov. Najustreznejše je, če proces oblikovanja timov temelji na odkritem pogovoru in upoštevanju mnenja "potencialnih" članov tima. V procesu oblikovanja in spremljanja timov na šoli ima poleg vodstva šole veliko podporno moč tudi šolska svetovalna služba, zlasti šolski psihologi. Z dajanjem iniciative, s sodelovanjem pri oblikovanju, spremljanju timov ter pri organizaciji, koordinaciji in evalvaciji timskega dela lahko z neposredno strokovno in osebno podporo bistveno prispevajo k učinkovitejšemu tiskemu delu na šoli.

## RAZISKOVANJE TIMSKEGA DELA V ŠOLI

Da bi učiteljem/vzgojiteljem zagotovili kar najboljše pogoje za strokovni in osebni razvoj na področju timskega dela, je pomembno celoten proces usposabljanja raziskovalno naravnati. Raziskovanje timskega dela lahko poteka na več kvalitativno in ciljno različnih ravneh: kot raziskovanje izobraževalnih potreb udeležencev usposabljanja, samoraziskovanje učiteljev/vzgojiteljev in kot znanstveno raziskovanje timskega dela.

*Raziskovanje izobraževalnih potreb učiteljev/vzgojiteljev* omogoča zasnovano in prilagajanje programa izobraževanja/usposabljanja za timsko delo posebnostim udeležencev in kontekstu njihovega dela. Zavedanje udeležencev, da bodo njihove potrebe, želje in ideje upoštevane, deluje motivacijsko in vpliva na lastno aktivnost udeležencev v procesu usposabljanja.

*Raziskovanje samega sebe /samoraziskovanje/* je pomemben sestavni del osebnostega in strokovnega razvoja. Lahko temelji na osebni refleksiji v okviru usmerjenih aktivnosti, vprašalnikih, ocenjevalnih lestvicah, samoopazovanju idr. Posameznik v raziskovanju svojih stališč in spretnosti timskega dela, svojih pričakovanj, bojazni, odnosov, načinov komunikacije, vlog, ki jih prevzema v timu, ipd. širi osebna pojmovanja timskega dela in jih po potrebi tudi spreminja. Vpogledi v samega sebe na področju osebnosti, vedenja in odnosov so del konstrukcije posameznikove psihosocialne realnosti in kot taki nujni za posameznikov razvoj.

*Znanstveno raziskovanje timskega dela v šoli* ne more biti omejeno le na znanstvena spoznanja tujih strokovnjakov. Slovenski pedagoški prostor se je oblikoval v specifičnem zgodovinsko in socialnokulturnem kontekstu, ki je vplival tudi na pojmovanja timskega dela in odnos do njega. Strokovne utemeljitve timskega dela učiteljev/vzgojiteljev, usmeritve in področja podpore, ki jo pedagoška praksa pričakuje (tudi) od psihologije, morajo biti predvsem plod raziskovanja, usmerjenega na slovenskega učitelja/vzgojitelja.

## ZAKLJUČEK

Psihologija ima na ravni dodiplomskega izobraževanja učiteljev, pa tudi v procesu stalnega strokovnega spopolnjevanja *pomembno usmerjevalno vlogo* v učiteljevem/vzgojiteljevem poklicnem razvoju. Od načina, kako študente in učitelje/vzgojitelje v praksi uvedemo v timsko delo, koliko strokovne in osebne podpore jim ob tem procesu zagotavljamo, bo v marsičem odvisno, v kolikšni meri bodo timskemu delu naklonjeni in kako ga bodo izvajali. Ozaveščanje pojmovanj timskega dela v šoli, spodbujanje konstruktivne kritičnosti, izkušensko učenje timskega dela, razvijanje refleksivnosti ter metakognitivnih in komunikacijskih spretnosti, nenehno podkrepljevanje konkretnih praktičnih izkušenj z znanstvenimi spoznanji, navajanje na samoraziskovanje - vse to spodbuja posameznikov uvid v lastno pedagoško delo ter v prednosti timskega dela. Izkušnje v slovenskem pedagoškem prostoru kažejo, da je s sistematičnim spodbujanjem timskega dela možno ta pedagoški pristop razvijati ter k temu pritegniti tudi posameznike z močnimi začetnimi odpori in negativnimi stališči do timskega dela.

## LITERATURA

- Arcaro, J.S. (1995). Teams in education. Creating an integrated approach. Delray Beach: St. Lucie Press.
- Bell, B. in Gilbert, J. (1996). Teacher development. A model from science education. London: The Falmer Press.
- Caldehead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. V C. Day, J. Calderhead in P. Denicolo (Ur.), Research on teacher thinking: Understanding professional development, (str. 87-99). London: The Falmer Press.
- Calderhead, J., Gates, P. (Ur.) (1995). Conceptualizing reflection in teacher development. London: The Falmer Press.
- Chivers, J. (1995). Team-building with teachers. London: Kogan Page.
- Dipardo, A. (1999). Teaching in common. Challenges to joint work in classrooms and schools. New York: Teachers College Press.
- Hamilton, M.L. (1993). Think you can: The influence of culture on beliefs. V C. Day, J. Calderhead in P. Denicolo (Ur.) Research on teacher thinking: Understanding professional development, (str. 100-125). London, The Falmer Press.
- Krueger, M.A. (1990). Promoting professional teamwork. London: The Harworth Press.
- Maddux, R.B. (1996). Team-building. An exercise in leadership. London: Kogan Page.



- Marton, F. (1994). On the structure of teachers awareness. V I. Calgren, G. Handal in S. Vaage (Ur.) Teachers' minds in actions. Research on teachers' thinking and practice, (str. 28-42). London, The Falmer Press.
- Polak A. (1997). Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole. Psihološke razsežnosti in izkušnje iz prakse [Team work at the first period of elementary school. Psychological dimensions and experiences from the praxis]. Psihološka obzorja, 6 (1-2), 159-167.
- Polak A. (1998). Timsko delo v šoli – zakaj, kdo in kako? [Teamwork in School- why, who and how?]. V M. Peček (Ur.) Evropski trendi v izobraževanju učiteljev [European Trends in Primary School Teacher Education], (str. 151-156). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. (1999). Izobraževanje učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo v šoli – Izkušnje in nove perspektive [Educating for Teamwork in school – Experiences and new perspectives]. V J. Hytonen, C. Razdevšek-Pučko in G. Smyth (Ur.). Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo [Teacher education for changing school], (str. 81-87). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Yaxley, B.G. (1991). Developing teachers' theories of teaching: A touchstone approach. London: The Falmer Press.
- Zeichner, K.M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. V I. Calgren, G. Handal in S. Vaage (Ur.) Teachers' minds in actions. Research on teachers' thinking and practice, (str. 9-27). London: The Falmer Press.

**KLJUČNE BESEDE:** opisno-ocenjevalno, preverjanje znanja, povratna informacija, samovrednotenje, refleksija, sodbena dobitna

# Priznanje in bližje predstavitve na 5. Kongresu Psihologov Slovenije, oktobra 1997 v Portorožu v zbirki "Vloga psihologije v praksi" (Ljubljana 1997)

Naslov/address: red. prof. dr. Cyrola Razdevšek Pučko, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija





# PSIHOLOŠKA UTEMELJITEV OPISNEGA OCENJEVANJA ZNANJA V PRVEM OBDOBJU DEVETLETKE\*

---

Cveta RAZDEVŠEK PUČKO

---

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

**Povzetek:** Opisne ocene učencev ne razvrščajo, jih ne primerjajo, ampak opišejo znanje, dosežke in napredek vsakega posameznega učenca. Omogočajo individualizacijo in so analitične, kar pomeni, da je učenčevo znanje v njih razčlenjeno, vendar hkrati omogočajo tudi celostni pogled na učenčevo znanje in napredovanje. Učence spodbujajo k samovrednotenju. Pogovor ob opisni oceni ali spodbujanje učenca, da sam sebi zapiše opisno oceno, je tudi idealna spodbuda za učenčevo refleksijo. Ko spodbujamo učence k samovrednotenju in refleksiji, razvijamo tudi njihove metakognitivne sposobnosti, saj ob tem spoznavajo in so pozorni ne le na to, kaj so dosegli, ampak tudi na to, kako so se učili. Postopki opisnega ocenjevanja znanja omogočajo udejanjanje prvin sodobne doktrine preverjanja in ocenjevanja znanja: razširitve konteksta preverjanja, poudarka na zajemanju podatkov v čim bolj avtentičnih (in praktičnih) situacijah učenja, večje vloge formativnega (sprotnega in diagnostičnega) preverjanja ter poudarka na povratni informaciji in udeležbi učencev samih v procesih preverjanja in ocenjevanja znanja.

**KLJUČNE BESEDE:** opisno ocenjevanje, preverjanje znanja, povratna informacija, samovrednotenje, refleksija, sodobna doktrina

---

# Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

## PSYCHOLOGICAL BASIS OF DESCRIPTIVE ASSESSMENT IN THE FIRST PERIOD OF ELEMENTARY SCHOOL

Cveta RAZDEVŠEK PUČKO

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** *Descriptive assessment is a way of assessment which is totally individualised; teachers do not compare the child and his/her performance with others, they describe the achievement and improvement of each individual child separately. Achievement reports are analytic yet take into account the holistic view of the child's knowledge, performance and improvement. Descriptive assessment stimulates pupils to evaluate their own performance. Self-evaluation, including reflection and inner dialogue, represents an ideal opportunity for developing meta-cognition and identification of one's learning strengths and weaknesses with a view of improving one's learning outcomes. Descriptive assessment enables the realisation of most aspects of educational (cognitive) assessment paradigm: broadening the context, more authentic assessment, feedback, formative (diagnostic) role of assessment and active participation of pupils in the process of assessment.*

**KEYWORDS:** descriptive assessment, knowledge assessment, feedback, self-evaluation, reflection, new paradigm

CC=3550 3560

Opisno ocenjevanje znanja se je v Sloveniji uveljavilo v začetku devetdesetih (leta 1991), sprva kot projekt, nato kot poskusna oblika (leta 1995) po sklepu Strokovnega sveta RS (pod pogojem, da imajo na šoli usposobljene učitelje za tako obliko ocenjevanja), v devetletki (od leta 1999 dalje) pa kot zakonsko predpisana oblika v prvem triletju, v drugem triletju pa kot kombinacija s številčnimi ocenami. Pri razvijanju te oblike ocenjevanja znanja in pri usposabljanju učiteljev smo že od vsega začetka izhajali iz psiholoških spoznanj (predvsem s področja *psihologije učenja, psihologije osebnosti* ter z ožjega področja pedagoške psihologije, ki se ukvarja s *psihološkimi vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja*), ki so sicer pomembna za preverjanje in ocenjevanje znanja nasploh, pri opisnem ocenjevanju znanja pa jih velja še posebej izpostaviti.

## INDIVIDUALNE RAZLIKE MED UČENCI

Psihologi skušamo učitelje senzibilizirati za razlike med učenci: opozarjamo jih predvsem na razlike, ki so manj znane in morda na zunaj nekoliko manj opazne (npr. kognitivni stili), na razlike v posameznih sposobnostih, opozarjamo jih ne le na medosebne, ampak tudi na znotrajosebne razlike. Poznavanje in zavedanje razlik med učenci pa je le prva raven, ki ji mora slediti tudi tem razlikam prilagojena obravnava (Žagar, 1999). Prav na tem področju daje opisno ocenjevanje znanja (v primerjavi s številčnim, ki je omejeno z lestvico ocen) več možnosti za *individualizacijo* (opisna ocena je oblikovana za vsakega učenca posebej). Zato je opisno ocenjevanje znanja idealna podpora vsem oblikam individualizirane obravnave (to je še posebej izrazito pri delu z nadarjenimi učenci, z učenci z učnimi težavami, z učenci, ki imajo izrazito neharmonično razvite posamezne sposobnosti (ali inteligentnosti, po Gardnerju, 1995). Znotrajosebnih razlik namreč učitelju ni potrebno združevati (iskati povprečja), da bi oblikoval oceno, ampak jih lahko v oceni izrazi in poudari (npr. razlike v ustnem in pisnem izražanju pri slovenščini ali razlike med prostorskimi predstavami in logičnim sklepanjem pri matematiki). Ob oblikovanju opisne ocene učitelj tudi ni obremenjen s pritiskom primerjave z drugimi učenci, kar je zelo izrazito pri številčnem ocenjevanju, zato lahko brez težav izrazi posebnosti (medosebne razlike) vsakega posameznega učenca. To mu omogoča tudi dejstvo, da so *opisne ocene analitične*, kar pomeni, da je učenčevo znanje v njih razčlenjeno, opisana je raven doseganja pomembnih sestavin pri posameznih predmetih in predmetnih področjih. Pri tem so upoštevana vsa področja učenčevega dela: *spoznavno* (kaj zna, razume, kako primerja, uporablja...), *psihomotorično* (kako piše, nariše, zapoje, naredi, izvaja ...), *motivacijsko* (kako si prizadeva, kaj ga zanima ...) in *socialno* (sodeluje, pomaga, daje pobude...). O vključevanju posameznih sestavin obstajajo sicer različna mnenja (po mnenju nekaterih naj bi opisne ocene vključevale zgolj spoznavno in psihomotorično raven), vendar še posebej učiteljice iz prakse potrjujejo spoznanje, da ni mogoče povsem izločiti nekaterih drugih, za proces in dosežke učenja zelo pomembnih in torej relevantnih sestavin (npr. zanimanja, prizadevanja, samostojnosti). Zaradi upoštevanja vseh teh področij dajejo opisne ocene kljub analitičnosti tudi celostni pogled na učenčevo znanje in napredovanje. S tem se (v primerjavi s številčnimi ocenami) poveča njihova *informativna vrednost*, kar je pomembno za vse vpletene: za učenca, za učitelje in seveda tudi za starše. V procesu učenja imajo opisne ocene vlogo sprotne povratne informacije.

Na pomen povratne informacije v procesu učenja je opozarjala že behavioristična teorija učenja; najbolj je vlogo in delovanje sprotne povratne



informacije operacionaliziral Skinner v programiranem učenju (Child, 1993). Vendar pozitivno vlogo povratne informacije in potrebo po njeni sprotnosti in konkretnosti ne poudarja le behavioristični pristop, sprejemajo in uveljavljajo jo praktično vsa, tudi sodobna (kognitivna) pojmovanja učenja, ki ob tem poudarjajo še aktivno vlogo učenca samega. Če izhajamo iz vloge, ki naj jo odigra v procesu učenja povratna informacija, potem vemo, da mora tistemu, ki se uči, *povedati, kateri od njegovih dosežkov so pravilni, jih na ta način utrditi in povečati verjetnost, da jih bo učenec še ponovil in jih na ta način osvojil* (otroku npr. povemo ali napišemo, da je njegov način, kako je opazoval in opisal sadovnjak, pravilen). V primeru, da odgovor ali izdelek ali izvajanje ni (popolnoma)pravičen oz. pravilno, mora biti učenec *opozorjen na konkretne napake ali pomanjkljivosti*, in če je le mogoče, mu moramo hkrati že *ponuditi, pokazati ali ga opozoriti na pravičen odgovor ali postopek* in mu pri tem ponuditi pot, oz način, *kako napake odpraviti ali kako izboljšati postopke ali načine ravnanja. Opisno ocenjevanje znanja je idealna priložnost, da se tako opisana vloga povratne informacije izpelje in udejani ne le v procesu preverjanja, ampak tudi v ocenjevanju*. Povratna informacija v kontekstu kognitivne psihologije namreč ne pomeni le klasično okrepitev, ampaka spodbuja učenca k refleksiji in samovrednotenju.

**Samovrednotenje in samoocenjevanje** predstavlja namreč eno od bistvenih sestavin nove doktrine preverjanja in ocenjevanja znanja, ki ima svoje korenine tudi v sodobni psihologiji učenja in poučevanja. Pri tem gre za težnjo po večji vključenosti učencev v proces ocenjevanja, kar poveča tudi njihovo odgovornost za proces in rezultate učenja. Vključenost učencev se lahko izraža v načrtovanju ciljev, vsebin in/ali postopkov, v samoocenjevanju in/ali samovrednotenju. O samovrednotenju lahko govorimo, kadar ima podlago v nekih notranjih kriterijih, ko učenec sam (v začetku tudi ob pomoči učitelja) določa bistvene elemente dosežka ali izdelka, jih kritično ovrednoti (tudi v primerjavi s pričakovani in prizadevanji) ter načrtuje nadaljnje potrebne aktivnosti (Claxton, 1995). Pri samoocenjevanju pa gre za samostojno presojanje dosežkov glede na znane (zunanje) kriterije (gre npr. za to, da učenec po učiteljevih navodilih ali vzorcih preveri in oceni svoj izdelek). V obeh primerih je potreben dialog z učiteljem (lahko tudi z vrstniki), ki mora učencu pomagati pri oblikovanju kriterijev, pri načrtovanju strategij za nadaljnje delo, pa tudi pri postavljanju ciljev, ki naj bi jih učenec dosegel. Skupaj z opisnim ocenjevanjem znanja se izraziteje uveljavljajo nekateri postopki, ki vodijo najprej v samoocenjevanje in kasneje tudi v samovrednotenje. Pogovor ob opisni oceni ali spodbujanje učenca, da sam sebi zapiše opisno oceno, je idealna spodbuda za učenčevo refleksijo, ko lahko kritično (brez strahu pred oceno) razmišlja o svojih dosežkih, jih primerja z



vloženim naporom ter oceni možnosti za izboljšanje. Da bo do vseh teh procesov prišlo, je pomembno zaupanje v učence in v njihovo sposobnost, da analizirajo in ocenijo svoje delo.

Ko učence spodbujamo k refleksiji in samovrednotenju, **razvijamo tudi njihove metakognitivne sposobnosti**: spodbujamo jih k spoznavanju lastnih kognitivnih procesov, med katerimi je tudi učenje. S tem ko učenca spodbudimo, da razmišlja in opiše (ne zgolj oceni) svoje prizadevanje, postopke in dosežke, ga spodbujamo, da spoznava in da je pozoren ne le na to, kar je dosegel, ampak tudi na to, *kako se je učil*, kako je opazoval (ali je bil dovolj pozoren), kako je sklepal, kateri pristopi so se zanj izkazali kot najprimernejši. Tak način razmišljanja učencu omogoča tudi spreminjanje tistih postopkov, za katere se morda izkaže, da niso bili najbolj učinkoviti.

Postopki opisnega ocenjevanja znanja omogočajo **udejanjanje prvin sodobne (kognitivne) doktrine preverjanja in ocenjevanja znanja**. Kot je bilo že večkrat poudarjeno, je za sodobne usmeritve na področju preverjanja in ocenjevanja znanja značilen premik od (pretežno) psihometrične k pedagoški doktrini (Razdevšek Pučko, 1994), ki izhaja tudi iz paradigme kognitivne psihologije (Razdevšek Pučko, 1997). Korektna izpeljava opisnega ocenjevanja učitelju omogoča, da udejani vse prvine sodobne doktrine preverjanja in ocenjevanja znanja: Brez posebnih težav in brez nevarnosti za zmanjšanje objektivnosti ocene lahko vključi in upošteva vse različne informacije (*razširjen kontekst*) o procesu in dosežkih učenja, zajema lahko podatke v čim bolj *avtentičnih (in praktičnih) situacijah učenja*, ki niso namenjene zgolj ugotavljanju dosežkov (Razdevšek Pučko, 1996). Opisno ocenjevanje znanja udejanja tudi zahtevo po *večji vlogi formativnega (sprotnega in diagnostičnega) preverjanja* v primerjavi s sumativnim (končnim) ocenjevanjem.

Udejanja tudi spoznanja nekaterih **motivacijskih teorij** (teorije atribucije, teorije pričakovanja) in iz njih izvedenih pedagoških priporočil (Weiner, 1992). Pravilno oblikovana opisna ocena učencu pomaga, da išče vzroke za neuspeh v spremenljivih vzrokih, ki jih lahko nadzoruje (tokrat nisi bil dovolj natančen), uspeh pa pripiše svojemu trudu in tako krepí zaupanje v možnost lastnega vplivanja na izide (notranja točka kontrole). V konkretni izpeljavi se to kaže v *pozitivni naravnosti opisnih ocen*, kar ne pomeni, da otroka samo hvalimo, ampak pohvalimo njegovo prizadevanje in doseženo znanje, mu pomagamo in ga spodbujamo k boljšim dosežkom (višjim ciljem) ali k odpravljanju pomanjkljivosti. Na tak način ohranjamo veselje do učenja, s katerim pridejo otroci v šolo, jih naučimo ceniti delo in trud, brez strahu pred slabšo oceno jih naučimo učiti se tudi na lastnih napakah.

Če trdimo, da gre pri opisnem ocenjevanju znanja za pozitivno naravnost, to ne pomeni, da ne omenjamo morebitnih pomanjkljivosti, vendar jih pripisujemo spremenljivim vzrokom, ob tem pa izražamo *pozitivna pričakovanja*, saj izhajamo iz tega, kar učenec zmore in ga motiviramo, da bo vložil napor v odpravljanje pomanjkljivosti. Konkretna in analitična povratna informacija učencu namreč ponudi način odpravljanja napak in izrazi pričakovanje uspeha kot posledico dodatnega (njegovega lastnega) napora.

V postopkih (imenujemo jih tudi "učiteljeva opravila") opisnega ocenjevanja znanja je zelo pomembno sprotno beleženje in dokumentiranje učenčevega napredka. Ob poznavanju nekaterih psiholoških spoznanj s področju preverjanja in ocenjevanja znanja je to pomembno tudi zato, da preprečimo nekatere najpogostejše subjektivne napake ocenjevanja, saj tudi opisne ocene niso imune pred selektivnim zaznavanjem in pomnjenjem, pred logično napako, halo efektom. V postopkih opazovanja in beleženja je bistvenega pomena tudi poznavanje ciljev in njihove ravni. Poznavanje Bloomove klasifikacije učnih ciljev (Marentič Požarnik, 1991) omogoča učitelju ustrezno načrtovanje ter prepoznavanje in opisovanje ravni doseženih ciljev, skupaj z učnimi načrti mu predstavlja strokovni instrumentarij za oblikovanje opisne ocene.

## SKLEP

V prispevku so analizirana psihološka spoznanja, ki predstavljajo podlago in s tem tudi utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja. Poznavanje in razumevanje teh spoznanj učiteljem omogoča, da izvajajo posamezne postopke (opazovanje, beleženje, dajanje sprotnih komentarjev, pisanje opisnih ocen) opisnega ocenjevanja znanja na ustrezni strokovni ravni, premišljeno, z refleksijo. Brez tovrstnega znanja so njihovi postopki le posnemanje ali preprosto izvajanje navodil, kar pomeni nenehno nevarnost, da učitelj zanemari nekatera pomembna načela, med katerimi je predvsem usmerjenost k učenčevim dosežkom in napredku (in ne k učenčevim lastnostnim) ter objektivna, celovita, analitična, konkretna in na pozitivnih pričakovanjih zasnovana povratna informacija.

## LITERATURA

- Claxton, G. (1995). What kind of learning does self-assessment drive? Development a "nose" for quality: comments on Klenowski (1995). *Assessment in Education*, 2 (3), 339-343.
- Child, D. (1993). *Psychology and the teacher*. London: Cassell.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma [Frames of mind]*. Ljubljana: Tangram.
- Marentič Požarnik, B. (1991). *Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. Izbrana poglavja iz didaktike [The meaning of operative framing of educational goals for the successful teaching: Selected topics in didactics]*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Razdevšek Pučko, C. (1994). Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli [The new doctrine of the knowledge assessment as an answer to changes in school]. *Sodobna pedagogika*, 45 (3-4), 132-139.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja [Different kinds of knowledge assessment and marking]. *Sodobna pedagogika*, 47 (9-10), 411-419.
- Razdevšek Pučko, C. (1997). Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja [Cognitive psychology and the new paradigm of knowledge assessment and marking]. *Psihološka obzorja*, 6 (4), 127-141
- Žagar, D. (1999). Razlike med učenci, na katerih temelji individualizacija pouka [Differences between pupils and the individualisation of teaching]. *Vzgoja in izobraževanje*, 19 (6), 8-12
- Weiner, B. (1992) *Human motivation*. Newbury Park: Sage.





# NADARJENI UČENCI V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI\*

---

Drago ŽAGAR

---

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Povzetek:** Prispevek obravnava problematiko odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. Predstavljeni so različni pristopi k odkrivanju in izobraževanju teh učencev v svetu. Podrobno je predstavljen koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v naši devetletni osnovni šoli. Odkrivanje nadarjenih poteka v treh stopnjah: 1) evidentiranje (širši izbor učencev, ki bi lahko bili nadarjeni), 2) identifikacija (poglobljeno spoznavanje evidentiranih učencev s pomočjo testov in ocenjevalnih lestvic) in 3) pridobitev mnenja staršev (starši podajo mnenje o nadarjenosti svojega otroka). Predlagane so različne oblike dela z nadarjenimi učenci. V prvi triadi delo poteka predvsem v oblikah notranje diferenciacije, v drugi triadi se delo razširi tudi na oblike fleksibilne diferenciacije in v tretji še na delno zunanjo diferenciacijo. Izobraževanje je usmerjeno v vzpodbujanje celostnega osebnostnega razvoja nadarjenega učenca.

**KLJUČNE BESEDE:** nadarjenost, učenci, učitelji, identifikacija nadarjenih, delo z nadarjenimi

---

# Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

## GIFTED PUPILS IN THE NINE-GRADE ELEMENTARY SCHOOL

Drago ŽAGAR

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** *The paper deals with the issue of identification of gifted pupils and working with them. Different approaches to identification and education of these pupils are presented. The paper concentrates on the new Slovenian nine-grades elementary school. Identification includes three levels: 1) registration, which includes a wider selection of pupils who might be gifted; 2) identification, which includes the use of different tests and scales; 3) getting the opinion of parents about their child's gifts. Several approaches of working with gifted pupils are presented. In the first period of elementary school (the first three grades) the work is focused on internal differentiation (the work in the heterogenous classroom is differentiated), in the second period (fourth to sixth grade) flexible differentiation is added and the third period (last three grades) additionally includes parcial external differentiation. Education is directed towards encouragement of holistic personality development of the gifted pupil.*

**KEYWORDS:** giftedness, pupils, teachers, identification of gifted, elementary school, teaching methods

CC=3575

Zakon o osnovni šoli uvršča nadarjene učence v skupino učencev s posebnimi potrebami. Hkrati "Zakon" nalaga šoli, da tem učencem prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči (11. in 12. člen). Glede na to je Področna kurikularna komisija za osnovno šolo imenovala posebno delovno skupino, ki naj bi izdelala koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Delovno skupino so sestavljali: Drago Žagar, Filozofska fakulteta v Ljubljani (predsednik); Jana Artač, Osnovna šola Šenčur; Tanja Bezić, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, OE Maribor; Mirt Nagy, Republiški zavod za zaposlovanje Koper in Sonja Purgaj, Osnovna šola Mladika, Ptuj (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999). Oglejmo si, kako obravnavajo nadarjene učence v svetu in kakšen koncept odrivanja in dela z nadarjenimi učenci je pripravila omenjena delovna skupina.

## ODKRIVANJE NADARJENIH UČENCEV

V svetu ni enotne metodologije odkrivanja nadarjenih učencev. Merland (1992; cit. po Bezić, 1998) na primer navaja odstotke uporabe različnih metod identifikacije nadarjenih v državi Illinois v ZDA in odstotke, ki jih za posamezne metode priporočajo strokovnjaki. Odstotki so prikazani v tabeli 1.

**Tabela 1.** Pogostost uporabe različnih metod identifikacije nadarjenih v državi Illinois (ZDA) in mnenje strokovnjakov o teh metodah (povzeto po Bezić, 1998, str. 102).

Metoda	% uporabe	% priporočanja
Učiteljeva opazovanja in nominacije	93	75
Skupinski testi šolskih dosežkov	87	74
Skupinski testi inteligentnosti	87	65
Predhodni uspeh (vključno z ocenami)	56	65
Individualni testi inteligentnosti	23	90
Testi ustvarjalnosti	14	74

Vidimo, da uporabljajo različne metode identifikacije nadarjenih celo v okviru ene države. Med posameznimi državami so razlike še večje. Passow (1986) navaja, da uporabljajo samo v ZDA več kot 65 različnih instrumentov, ki merijo splošno intelektualno sposobnost, posebna šolska nagnjenja, umetniške interese, ustvarjalnost in smisel za vodenje.

Poenotenje metodologije odkrivanja nadarjenih otrok in mladostnikov otežujejo naslednje težave (Glogovec in Žagar, 1990; Trevers, Elliot in Kratochwill, 1993; Woolfolk, 1993):

- še vedno ni enotnega mnenja o tem, kdo je pravzaprav nadarjen učenec; posamezniki so namreč lahko nadarjeni na mnogih področjih in vprašanje je, katera so tista področja, ki zahtevajo posebne sposobnosti oziroma talente;
- nimamo povsem zanesljivih instrumentov za odkrivanje nadarjenih; nekaterim strokovnjakom se zdijo primernejši eni, drugim pa drugi;
- veliko staršev danes poskrbi za zgodnje izobraževanje svojih otrok (npr. učenje zgodnjega branja, obiskovanje glasbene šole). zato je težko ločiti nadarjene otroke od tistih, ki trdo delajo oziroma nanje pritiskajo starši;
- mnogi nadarjeni učenci delajo v šoli pod svojimi sposobnostmi in ne dosegajo ocen v skladu s svojo nadarjenostjo, zato je njihove dejanske sposobnosti še težje odkriti.

Še največje poenotenje je doseženo v uporabi testov inteligentnosti. Individualni testi inteligentnosti se smatrajo za najboljši posamični napovedovalec tako imenovane akademske nadarjenosti. Toda, ker je testiranje s temi testi drago in zamudno, pogosteje uporabljajo skupinske teste inteligentnosti, ki pa so manj zanesljivi oziroma podcenjujejo otroke z visokim IQ. Skupinski testi inteligentnosti so primerni za t.i. "screening" (za selekcijo otrok, ki bi lahko bili nadarjeni). Nekateri psihologi priporočajo za odkrivanje nadarjenih študijo primera, to je zbiranje več vrst informacij: testnih rezultatov, šolskih ocen, ocen izdelkov, projektov in portfolij, poročil in mnenja učiteljev, samoocen itd. Vendar je takšen postopek težko praktično izvesti.

Glede na takšno metodološko nedorečenost in težave pri odkrivanju nadarjenih učencev je omenjena delovna skupina izdelala svoj koncept odkrivanja teh učencev. Pri izdelavi koncepta smo izhajali iz Marlandove definicije nadarjenosti, ki je zapisana tudi v ameriškem zakonu o izobraževanju nadarjenih. Po tej definiciji so "nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali skrite potenciale na intelektualnem področju, na področju ustvarjalnosti, na specifičnih akademskih področjih, v vodenju ali v vizualnih ali izvajalskih umetnostih in kateri potrebujejo poleg rednega šolskega programa tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti" (Davis in Rimm, 1989, str. 18).

Ta definicija navaja tri značilnosti nadarjenosti: 1) nadarjenost je lahko splošna ali specifična, 2) nadarjenost je lahko dejanska (uresničena) ali potencialna in 3) nadarjeni učenci potrebujejo poleg rednega programa tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti. Ker te značilnosti nadarjenosti potrjujejo tudi mnoge empirične raziskave (George, 1997), smo menili, da je omenjena definicija dobra teoretična osnova za izdelavo koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci.

Odkrivanje nadarjenih učencev naj bi potekalo v treh stopnjah: evidentiranje, identifikacija in seznanitev in pridobitev mnenja staršev.



## Evidentiranje

Evidentiranje pomeni širšo izbiro tistih učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Te učence izberemo na podlagi šestih kriterijev, pri čemer upoštevamo že zbrane informacije o učencih, posebnih ocenjevalnih in merskih pripomočkov na tej stopnji praviloma ne uporabljamo. Predlagani kriteriji so naslednji:

- učni uspeh – učenec dosledno izkazuje odličen učni uspeh (v prvi triadi se upošteva opisna ocena);
- dosežki (*performance*) – izjemni dosežki pri likovni, glasbeni, tehnični, športni vzgoji in v drugih dejavnostih;
- učiteljevo mnenje – ki si ga je o učencu oblikoval med vzgojno-izobraževalnim procesom; posebno pozornost pri presojanju naj bi učitelj posvetil tistim učencem, ki kažejo znake nadarjenosti in nimajo odličnega uspeha, ki prihajajo iz socialno depriviranega okolja, drugačnega kulturnega okolja, ali imajo specifične učne ali vedenjske težave (te učence s testi težko odkrijemo);
- tekmovanja – udeležba in dobri rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih;
- hobiji – trajnejše aktivnosti, za katere ima učenec močan interes in v katerih dosega nadpovprečne rezultate;
- mnenje šolske svetovalne službe – oblikovano na osnovi lastne evidence o učencu, v sodelovanju z vzgojiteljicami iz vrta, razrednimi in drugimi učitelji, knjižničarjem, ter mentorji interesnih in drugih dejavnosti.

V skupino evidentiranih so izbrani tisti učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega od navedenih kriterijev. Evidenco evidentiranih učencev vodi šolska svetovalna služba.

## Identifikacija

Zajema poglobljeno obravnavo nadarjenih učencev in vključuje naslednja merila:

- ocena učiteljev – učitelji oblikujejo oceno o evidentiranih učencih s pomočjo posebnega ocenjevalnega pripomočka, ki naj bi zajel naslednja področja:
- razumevanje in zapomnitev snovi,
- sposobnost sklepanja,
- ustvarjalnost (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija),

- motivacijo in interese,
- vodstvene sposobnosti,
- telesno-gibalne sposobnosti,
- izjemne umetniške, praktično-tehnične in druge dosežke.
- test sposobnosti – individualni ali skupinski (priporoča se individualni test inteligentnosti, npr. WISC).
- test ustvarjalnosti (npr. Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja ali Jellen-Urbanov TCT-DP).

Kot nadarjeni oziroma talentirani so identificirani tisti učenci, ki so vsaj na enem od meril dosegli nadpovprečen rezultat (na testu inteligentnosti je učenčev IQ enak ali višji od 120, na testu ustvarjalnosti sodi njegov rezultat med 10 odstotkov najboljših rezultatov evidentiranih učencev, na ocenjevalni lestvici pa ga je učitelj nadpovprečno ocenil na posameznem področju nadarjenosti. Ugotovitev, da je učenec nadarjen, se sprejme na sestanku razrednega učiteljskega zbora, na katerem sodelujeta tudi šolska svetovana služba in koordinator za delo z nadarjenimi, če ta ni šolski svetovalni delavec.

### Seznanitev in pridobitev mnenja staršev

To je zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih, ko svetovalna služba skupaj z razrednikom seznanita starše, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega in pridobi tudi njihovo mnenje o otroku.

Postopek odkrivanja nadarjenih ni enak v vseh treh obdobjih devetletne osnovne šole. V prvi triadi se izvede samo prva stopnja postopka (evidentiranje). Posebnih ocenjevalnih in merskih pripomočkov naj ne bi uporabljali, ker je njihova napoved nadarjenosti lahko preveč nezanesljiva pri tej starosti otrok. Natančna presoja nadarjenih učencev pa v tem obdobju tudi ni potrebna, saj se bodo aktivnosti za nadarjene izvajale predvsem v okviru matičnega razreda v oblikah notranje diferenciacije. V drugi ali po potrebi v tretji pa se izvedeta tudi druga in tretja stopnja postopka (identifikacija ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev). Delo z nadarjenimi se sedaj razširi tudi na nekatere bolj specifične oblike, ki bodo pogosteje potekale zunaj matične razreda.

Za učence, ki so bili zaradi različnih vzrokov pri postopku odkrivanja izpuščeni, se postopek izvede v celoti v drugi ali tretji triadi. Odkrite nadarjene učence se tekoče spremlja (procesna diagnostika). Dokumentacija o nadarjenih učencih se arhivira na šoli, vodi pa jo šolska svetovalna služba.

## DELO Z NADARJENIMI UČENCI

V svetu tudi različno izobražujejo nadarjene učence. Uveljavila sta se dva organizacijska pristopa: 1) izločanje nadarjenih v posebne oddelke ali šole, kjer se izobražujejo po posebnih programih in jih poučujejo posebej usposobljeni učitelji in 2) skupno šolanje nadarjenih z drugimi učenci, ob nekaterih dodatnih oblikah dela z njimi. Nekateri zagovarjajo segregacijo, drugi pa integracijo nadarjenih učencev, oboji pa soglašajo, da je treba tem učencem prilagoditi pouk, ne glede na to, ali bodo izločeni v posebne skupine ali ne.

V ZDA posvečajo pozornost nadarjenim že celo stoletje. Razvili so različne pristope izobraževanja nadarjenih, kot so: diferencirani izobraževalni programi; obogatitveni programi, ki se izvajajo znotraj heterogenih razredov, ki jih obiskujejo nadarjeni; posebni razredi in šole za nadarjene; posebni programi za izobraževanje učiteljev, ki delajo z nadarjenimi; različne svetovalne službe; nešolske agencije in ustanove, ki omogočajo dodatno in vzporedno delo z nadarjenimi; delo s starši nadarjenih otrok; organizacija tekmovanj ipd. Tudi v Veliki Britaniji dobro skrbijo za nadarjene: izvajajo posebne izobraževalne programe, različne zunajšolske oblike dela in programe za izobraževanje učiteljev nadarjenih otrok. V Nemčiji so začeli na državni ravni govoriti o nadarjenih razmeroma pozno šele po letu 1965. Danes pa imajo že razvito široko paleto vsebinskih in organizacijskih oblik za nadarjene. Zlasti razširjeno je vključevanje nadarjenih v razne zunajšolske dejavnosti: "sobotne šole" ter tečaje v okviru Svobodne univerze in Nemškega združenja za visoko nadarjene otroke. Obstajajo tudi tesne povezave med starši nadarjenih otrok, ki se redno sestajajo in skupno organizirajo razne aktivnosti za svoje otroke. Te tri države kažejo na veliko raznolikost pristopov k vzgoji in izobraževanju nadarjenih in talentiranih učencev. Nadarjenim pa posvečajo veliko pozornosti tudi v mnogih drugih državah, razvitih in manj razvitih. Toda žal še vedno velja, da je delo z nadarjenimi na splošno bolj usmerjeno v spodbujanje njihovega spoznavnega in akademskega razvoja, kakor v druga področja osebnosti (socialno, čustveno, moralno ...).

Pri načrtovanju dela z nadarjenimi učenci v naši devetletni osnovni šoli smo izhajali iz Zakona o osnovni šoli, ki pravi, da v prvi triadi učitelj pri puku diferencira delo z učenci v oblikah notranje diferenciacije, v drugi triadi in v 7. razredu delo organizira v oblikah fleksibilne diferenciacije, v 8. in 9. razredu pa v oblikah delne zunanje diferenciacije (40. člen). Glede na zakonska določila (obstajajo pa tudi strokovni razlogi) so v prvi triadi predlagane naslednje oblike dela z nadarjenimi učenci: individualne zadolžitve,

individualiziran pouk, kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela, posebne domače zadolžitve, dnevi dejavnosti, interesne dejavnosti, hitreje napredovanje in dodatni pouk. Delo z nadarjenimi naj bi torej potekalo predvsem v okviru matičnega oddelka v oblikah notranje diferenciacije (Strmčnik, 1987), priporočljivo je le občasno krajše ločevanje nadarjenih učencev iz razreda (npr. pri dodatnem pouku ali raznih interesnih dejavnostih). V drugi triadi se delo z nadarjenimi razširi na nekatere dodatne oblike, kot so: individualizirani programi za nadarjene, vzporedni programi (pull-out), obogatitveni programi (sobotne šole itd.), športne in kulturne sekcije, kreativne delavnice, raziskovalni tabori, priprave za udeležbo na tekmovanjih, programi za razvijanje socialnih spretnosti, programi za osebni in socialni razvoj (interakcijske vaje, socialne igre, mladinske delavnice), osebno svetovanje učencem in staršem. Dodatne oblike v tretji triadi pa so: delna zunanja diferenciacija (8. in 9. razred), izbirni predmeti, seminarske naloge, raziskovalne naloge, svetovanje nadarjenim pri izbiri poklica. Te oblike dela z nadarjenimi učenci šole organizirajo glede na svoje posebne potrebe in možnosti. Priporočljivo pa je uvajanje še drugih oblik in aktivnosti, zlasti je potrebno pridobiti za sodelovanje starše in zunanje ustvarjalce ter učence spodbujati k vključevanju v zunanje institucije, kjer lahko uveljavijo svojo nadarjenost. O vključitvi nadarjenih učencev v posebne oblike dela morajo soglašati starši, v drugi in tretji triadi pa se upošteva tudi mnenje učenca.

Opisani koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v naši devetletni osnovni šoli ima po mojem mnenju naslednje prednosti:

- odkrivanje nadarjenih učencev se prenaša v šolo, kjer učenci živijo; odkrivali jih bodo tisti, ki se z njimi neposredno ukvarjajo in jih zato najboljše poznajo (to so: učitelji, svetovalna služba in starši);
- koncept odkrivanja smiselno upošteva prednosti dveh različnih metodoloških pristopov: procesnega spoznavanja nadarjenih učencev med vzgojno-izobraževalnim procesom in v drugih realnih situacijah (te informacije bodo posredovali učitelji, svetovalna služba in starši) in psihometričnega spoznavanja s pomočjo testov (testiranja izvede in interpretira rezultate šolski psiholog);
- postopek odkrivanja nadarjenih učencev je celovit, saj vključuje zbiranje široke palete informacij o učencih, zato je malo verjetno, da bi katerega spregledali;
- predlagane oblike dela in aktivnosti za nadarjene učence so raznovrstne, zato ustrezajo tako splošno nadarjenim kot tudi tistim, ki so nadarjeni na posebnem področju;



- oblike dela in aktivnosti so usmerjene k spodbujanju skladnega intelektualnega, telesnega in socialno-čustvenega razvoja nadarjenih;
- odkrivanje nadarjenih učencev in njihovo vključevanje v posebne oblike dela potekata postopoma in tolerantno; s tem preprečimo možne napake pri zgodnjem odkrivanju nadarjenih otrok in dajemo tem otrokom možnost postopnega prilagajanja na posebno vlogo v šoli.

## LITERATURA

- Bezić, T. (1998). Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. [Giftedness, school and school counseling]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Davis, G.A. in Rimm, S.B. (1989). Education of the gifted and talented. New York: Prentice Hall.
- George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. [The challenge of the able child]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glogovec, Z. in Žagar, D. (1990). Nadarjeni otroci v vrtcu. [The gifted children in the kindergarten]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. [The concept: the identification of gifted pupils and the work with them in the nine grades' elementary school]. Sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, dne 11.2.1999.
- Passow, A.H. (1986). Obrazovanje nadarenih. [Education of gifted]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. [Contemporary school in the light of learning differentiation and individualization]. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Travers, J.F., Elliot, S.N. in Kratochwill, T.R. (1993). Educational Psychology: Effective Learning. Madison: Brown Benchmark.
- Woolfolk, A.E. (1993). Educational Psychology (5. izd.). Boston: Allyn and Bacon.



# PSIHOLOGIJA IN PRENOVA ŠOLSKEGA SISTEMA - PRISPEVEK PSIHOLOGIJE K DVIGU KAKOVOSTI UČENJA IN POUČEVANJA\*

---

Barica MARENTIČ POŽARNIK

---

Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana

**Povzetek:** (Pedagoška) psihologija lahko odigra pomembno vlogo pri uresničevanju kompleksnih ciljev prenove, zlasti na področju dviga kakovosti učenja in poučevanja. Vendar mora v ta namen zavestno razširiti svojo znanstveno paradigmo. To pomeni premik iz behaviorističnih v kognitivistična in humanistična pojmovanja in prenos pozornosti iz (merjenja) produktov učenja na procese in njihove nosilce. Gre tudi za vzpostavljanje dialoga in sožitja med sedaj prevladujočo kvantitativno analitično in kvalitativno, interpretativno in socialno kritično metodologijo. Končno je pomembno tudi zблиžanje privzetih teorij in tistih, ki jih v profesionalnem delovanju, zlasti v izobraževanju učiteljev, psihologij zares uporabljamo.

**KLJUČNE BESEDE:** paradigme, psihologija, šolska prenova, behaviorizem, kognitivizem, humanizem, pojmovanja učenja in znanja, Slovenija

---

# Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

---

Naslov/address: red. prof. dr. Barica Marentič Požarnik, Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija

## PSYCHOLOGY AND THE REFORM OF THE EDUCATIONAL SYSTEM: HOW TO ENHANCE THE QUALITY OF LEARNING AND TEACHING

Barica MARENTIČ POŽARNIK

University of Ljubljana, Department of Education, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** (Educational) psychology can play an important role in achieving complex goals of the school reform, especially in the area of increasing the quality of learning and instruction. However, would require a broadening of the underlying scientific paradigm. It implies a shift from behaviorist to more cognitive-constructivist and humanistic conceptions and a shift of attention from measuring products of learning to the processes and the people involved. Also, a dialogue and a symbiosis should be created between the quantitative analytic methodology, which is dominant at present, and the qualitative, interpretative and socially critical methodology. Finally, the psychologists as professionals (teaching teachers) should try to bridge the gap between their »espoused theories« and »theories-in-use«.

**KEYWORDS:** psychological paradigms, school reform, behaviorism, cognitivism, humanism, conceptions of learning and instruction, psychology professionals, Slovenia

CC=3410 3430

### UVOD

Povabilo k sodelovanju na simpoziju z naslovom Psihologija in prenova šolskega sistema v okviru 3. kongresa psihologov Slovenije mi je pomenilo izziv za celovitejši razmislek o prispevku psihologije, posebej še pedagoške psihologije, k velikemu nacionalnemu projektu šolske preнове. Natančnejša opredelitev te vloge terja razmislek na metaravni – kako se neka znanost opredeljuje, kam se umešča v svojih osnovnih predpostavkah o predmetu in metodah raziskovanja pa tudi, kako utemeljuje resničnost svojih spoznanj in kje vidi svoje glavne cilje in poslanstvo.

V bližnji preteklosti sem na več točkah imela »težave s prenovo in prenova težave z menoj«; ne zato, ker ne bi sprejemala njenih osnovnih ciljev, ampak ker z vidika svojega strokovnega znanja in osebne usmerjenosti presojam, da sistem ukrepov, ki so se izoblikovali, pa tudi njihovi nenameravani učinki, kot se že kažejo, ne prispevajo k doseganju teh ciljev ali pa so z njimi celo v



nasprotju. Tudi zato, ker prevladujoča pojmovanja nosilcev in sodelavcev v prenovi, kot se lahko razberejo iz dokumentov, poglobljajo razpoke in nedoslednosti med cilji, teoretičnimi spoznanji strok in dogajanjem v praksi. Pri tem pa bi lahko pomembno korektivno vlogo odigrala prav (pedagoška) psihologija. To tezo bom ilustrirala na nekaj konkretnih primerih.

## Prenova terja premik psihološke perspektive od behaviorizma v kognitivizem in humanizem

Kurikularna prenova, ki je hkrati prenova šolskega sistema, si je ob opredelitvi obstoječih problemov in pomanjkljivosti našega šolstva zastavila ambiciozne, zahtevne cilje. Prikličimo si v spomin le nekatere (izbrala sem tiste, ki so tesneje povezani s temo v naslovu), kot so navedeni v Izhodiščih kurikularne prenove (Izhodišča kurikularne prenove, 1996, str. 13-15):

- povečati avtonomijo in strokovno odgovornost šol in učiteljev;
- doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji;
- preprečiti preobremenjenost in utrujenost učencev;
- uvajati raznolike oblike in metode dela in povečati aktivno vlogo učenca;
- spodbujati skladen telesni in duševni (spoznavni, čustveni, socialni in drugi) razvoj posameznika;
- povečati socialno integracijsko vlogo šole;
- doseči mednarodno primerljive standarde in raven znanja;
- povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja (z razvijanjem različnih strategij mišljenja, z različnimi ravni kognitivnih ciljev, z upoštevanjem predhodnega znanja in idej učencev, z omogočanjem učencem, da doživijo proces nastajanja in spreminjanja spoznanj, s problemskim pristopom in drugimi aktivnimi oblikami učenja in poučevanja, z učenjem za učenje);
- razvijati sposobnosti samostojnega ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja; usposabljanje za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje.

Ena od pomembnih nalog (pedagoške) psihologije je gotovo strokovno prispevati k doseganju tovrstnih ciljev. Če se osredotočimo na tiste, ki neposredneje zadevajo kakovost učenja in poučevanja, vidimo, da to pomeni med drugim tudi potrebo, da se premaknemo od behavioristične v kognitivno

konstruktivistično in humanistično paradigmo v pojmovanjih učenja, znanja, poučevanja in človeka nasploh.

Gre med drugim za preseganje predpostavke, da je **učenec** »prazna steklenica«, ki jo je treba napolniti z znanjem, in upoštevanje, da je aktivno, smisel iščoče bitje (Bruner, 1985), ki na vsaki stopnji šolanja vstopa v proces s svojimi izkušnjami, predznanjem, bolj ali manj ustreznimi idejami o tem svetu, o sebi, s pričakovanji pa tudi interesi, željami, upanji in strahovi. **Znanje** ni le neka objektivna, izmerljiva danost, navedena v učnih načrtih in katalogih, ki jo učitelj »prenaša« v glave učencev, ampak rezultat osebne (in socialne) konstrukcije, pri čemer je kakovost procesa izredno pomembna za kakovost rezultata. **Učenje** ni le spominsko kopičenje in sprejemanje znanja, ampak aktiven proces izpopolnjevanja in spreminjanja obstoječih kognitivnih shem, kar najbolje poteka v dobro organiziranem dialogu, ki omogoča sproščeno in hkrati kakovostno izmenjavo in soočanje pomenov (socialni konstruktivizem, sodelovalno učenje, raziskovalno učenje – van Glasersfeld, 1995). Kakovosten spoznavni proces se odvija v tesni prepletenosti s čustvenimi in socialnimi procesi. Gre tudi za premik v pojmovanju pouka - za nujen prehod od pretežno **transmisijskega** (pouk kot posredovanje gotovih znanj) do vsaj delno **transakcijskega** pouka (pouk kot konstruktiven dialog, zastavljanje vprašanj, iskanje in reševanje problemov...) in končno do **transformacijskega** pouka (pouk kot pomoč pri spreminjanju pojmovanj in s tem samega sebe). Z drugimi besedami je to prehod od »v učitelja in znanje osredinjenega« pouka v pouk, »osredinjen v učence in učenje«.

Posamezna pojmovanja se družijo v konsistentne sklope. Patrikainen je na primer pri učiteljih empirično ugotovil zakonito povezavo med sklopi pojmovanj o znanju, učenju in človeku nasploh: če eno os v prostoru predstavlja pojmovanje znanja, ki jo omejuje objektivistično na enem in konstruktivistično pojmovanje znanja na drugem polu, drugo os – pojmovanje učenja - pa zamejujeta pola behaviorističnega in kognitivno konstruktivističnega pojmovanja učenja, potem je moč učitelje, glede na njihovo razmišljanje in praktično delovanje v razredu, razvrstil na razna mesta po kontinuumu od tehnokratskega do humanističnega pojmovanja človeka. Pri tem se povezujejo objektivistično pojmovanje znanja, behavioristično pojmovanje učenja ter tehnokratsko pojmovanje človeka v en sklop, konstruktivistično pojmovanje znanja in učenja ter humanistično pojmovanje človeka pa v drugi sklop (Patrikainen, 1999).

Kakšno zvezo ima to z vlogo psihologije v prenovi? Vzemimo za primer zunanje maturitetno preverjanja in ocenjevanje, ki je, skupaj s katalogi znanja

in »pravili igre« pri vpisovanju v visokošolski študij, globlje vplivalo na kakovost učenja, pouka in znanja kot katerikoli drug prenoviteljski ukrep sam zase. Če se psihologija prvenstveno zanima in zavzame le za zagotavljanje čimbolj objektivnega in zanesljivega merjenja rezultatov, morda še za prognostične veljavnost – kot kažejo prispevki, ki so bili predstavljeni na 3. kongresu psihologov na simpoziju z naslovom 'Metodološka vprašanja slovenske mature'<sup>1</sup>, - ne zanima pa je niti kognitivna (taksonomska) raven vprašanj, še manj pa vpliv tega preverjanja na kakovost procesov učenja in pouka (posledična veljavnost – »consequential validity«), na doživljanje in interpretacijo s strani učitelja in učencev, na obremenjenost dijakov, na strukturo učne motivacije ter druge emocionalno socialne posledice, potem lahko govorimo o behaviorističnem modelu »črne škatle«.

Matura, kot je zastavljena pri nas, krepi »izobraževanje, usmerjeno v dosežke« (»performance-driven education«), kar ima od določene kritične točke dalje izrazito negativen vpliv na kakovost procesov in ogroža doseganje kompleksnejših, zahtevnejših učnih ciljev. Zato v nekaterih državah, ki so se te nevarnosti zavedle, »rahljajo« sistem in spet namenjajo večjo pozornost (kakovostnim) procesom v primerjavi z rezultati, tudi na primer Velika Britanija, ki smo jo - vsaj površinsko posnemali pri zasnovi mature. Prav občutljivo, celovito proučevanje tega ukrepa, v kombinaciji kvantitativnih in kvalitativnih pristopov in v sodelovanju s pedagogi in drugimi strokovnjaki, opozarjanje šolskih politikov na morebitne negativne učinke, ob tem pa izobraževanje sestavljalcev katalogov in nalog bi bila »kraljevska« naloga psihologije.

Še en primer: uvajanje desetstopenjske ocenjevalne lestvice v okviru nivojskega pouka (Bucik, 1999)<sup>2</sup>. Tudi tu gre za parcialen pristop; zanimanja avtorja je deležen spet le »output« procesa - ocene, dinamika ocenjevanja znanja, razpon možnih ocen in seveda metrična vprašanja. Kako pa bo ta radikalen poseg - ne le v ocenjevanje, ampak v celoten pouk in socialno tkivo šole nasploh - vplival na kakovost pouka in učenja, na poglobljanje učencev in učiteljev v manj merljive, a zato nič manj pomembne vidike pouka, na motivacijo in samopodobo učencev, na socialne odnose, klimo v razredu in na šoli glede na velikost šole, socialno sestavo in pričakovanja staršev... in s tem seveda na doseganje pomembnih ciljev, kot smo jih na začetku navedli? Kako si bodo ta ukrep razlagali učitelji, učenci in njihovi starši, kako ga bodo doživljali, kaj bo povzročil dobrega in kaj slabega? Taka vprašanja bi moral

1 Skupina prispevkov bo objavljena v eni naslednjih številki Psiholoških obzorij (op. ur.)

2 Prispevek je predstavljen v istem bloku v tej številki Psiholoških obzorij (op. ur.)

prispevek vsaj odpreti, saj ima (pedagoška) psihologija tudi na teh področjih veliko ponuditi.

## Nujen premik v samorazumevanju psihologije kot znanosti

V psihologiji kot znanosti pri nas še premočno prevladuje dediščina objektivistično in kvantitativno zasnovane paradigme, navezane na empirično analitični (deskriptivni ali eksperimentalni) model raziskovanja. Človekove lastnosti so predvsem nekaj razstavljivega in objektivno, eksaktno merljivega. Pri nas, za razliko od tujine (ZDA, Vel. Britanija, Avstralija, Nemčija, Nizozemska ...), kjer je bil višek polemičnega dialoga med kvantitativno-objektivistično na eni ter med kvalitativno-interpretativno, akcijsko-raziskovalno ter kritično metodologijo na drugi strani opravljen v 70-ih in 80-ih letih in privedel do koeksistence, takega procesa ni bilo. Kaj je znanstveno, se še vedno dokazuje in legitimira skoraj izključno po kriterijih »trdih« znanosti (o tem v zvezi z nameravano evalvacijo podrobneje pišem drugje – Marentič Požarnik, 1998, 1999).

Ni treba posebej poudarjati, kakšne posledice ima lahko taka metodološka enostranost psihologije za uvajanje, spremljanje in spodbujanje preнове. Če dajemo absolutno prednost »objektivno« merljivim rezultatom in tehnikam, kot so testi znanja, vprašalniki z vnaprej predvidenimi odgovori, ki jih dajemo »poskusnim osebam« in statistično obdelujemo, so rezultati in posledice povsem drugačne, kot če enakovredno vključujemo pristope, ki omogočajo razumeti različne perspektive učiteljev, učencev, staršev, ki zajemajo kompleksno povezanost okoliščin, nameravane in tudi nenameravane učinke raznih sprememb »od zgoraj« ter tudi iniciativ »od spodaj, s strani učitelja (npr. sodelujoče opazovanje, intervjuji, pisne pripovedi, dnevniki, študije primerov, v okviru interpretativnega, akcijskega in tudi socialno kritičnega raziskovanja). Rezultati raziskav pomagajo bolje razumeti pojav in bolje delovati v praksi. Učitelji so v tem procesu partnerji, ne le »objekt« ali poskusna oseba ali »kadrovske pogoje« preнове. Za uspešno uveljavljanje namer preнове bi bilo potrebno sožitje in smotrna kombinacija obeh metodoloških modelov. Do takega sožitja seveda ne pride zlahka, saj ne gre le za racionalnologično odločitev, ampak tudi za močno utrjenost obstoječih pojmovanj ter za vprašanja moči in kontrole nad tem, kaj se ima za primerno v določeni disciplini, kaj zasluži oznako »znanstveno« in kaj ne. Gre za spremembo, v marsičem paradigmatiki preobrat v pojmovanju psihologije kot znanosti, za katero je potreben strpen dialog pa tudi širša metodološka usposobljenost psihologov.



Tudi v pojmovanju, kako spreminjati celotne šole v smeri ciljev prenove, še vedno prevladuje transmisijski model, vnašanje sprememb »od zgoraj«. Če »privzemamo« teorijo socialne psihologije, da je šola aktiven, samouravnavaoč sistem (Sahlberg, 1998), potem bi na ravni uporabe morali ob uvajanju sprememb psihologi na šolah, skupaj z drugimi svetovalnimi delavci predvsem spodbuditi ustvarjalne silnice na samih šolah, podpreti njihov lasten proces inoviranja (kot »kritični prijatelji« in svetovalci v sodelujočem oz. akcijskem raziskovanju). Na lastni šoli naj bi tudi celovito spremljati dogajanje – ne le na ravni (merjenih) dosežkov, ampak tudi na ravni kakovosti (učnih) procesov, medosebnih odnosov, motivacije, duševnega zdravja, samozavesti in spodbujanja ustvarjalnih potencialov učencev in tudi učiteljev. Šele kvalitativno raziskovanje nam omogoča globlje razumevanje delovanja ljudi v konkretnih okoliščinah in bolj smotrno podporo pozitivnim spremembam. Kritičen in odgovoren profesionalec pri tem tudi opozarja na neustrezne okoliščine, na možne negativne posledice določenih enosmernih ukrepov in terja spremembe. Skuša s svojim znanjem koristiti »tistim spodaj«, kar lahko imamo za pomemben del profesionalne etike.

### (Pedagoška) psihologija kot profesija – razkorak med privzeto in uporabljano teorijo

*»Kolikokrat smo učili študente, da učenci niso prazne posode, ki jih je treba napolniti z znanjem, pa smo jim predavali tako, kot da so oni prazne posode.«*

To je citat našega kolege, britanskega profesorja pedagoške psihologije na londonskem Institute of Education, Sidneya Straussa, iz dela s pomenljivim naslovom »Izpoved ponovno rojenega konstruktivista« (Strauss, 1996).

(Pedagoški) psihologi delujemo tudi v praksi, na primer, ko izobražujemo učitelje in bodoče (šolske) psihologe in se torej lahko nedvomno štejejo med profesionalce. Proces profesionalnega učenja je med prvimi osvetlil Schon, ki je uveljavil koncept profesionalca kot »razmišljajočega praktika« (Schon, 1983). Pri tem je opozoril na razliko med »privzetimi teorijami« (espoused theories) in »uporabljanimi teorijami« (theories-in-use), torej tistimi, ki jih zares vsakodnevno uporabljamo v svojem profesionalnem delovanju. Menim, da kognitivno konstruktivni model učenja, prikazan na začetku, spada v tem smislu med »privzete« teorije, saj ga na splošno naša veda priznava, na tem področju imamo tudi vrsto raziskav, čeprav vezanih bolj na zgodnje otroštvo. Ali pa je to tudi teorija, ki jo uporabljamo v svojem pedagoškem delu?

Strauss meni, da imamo univerzitetni profesorji neustrezne predstave o tem, kakšni »mentalni modeli« otrokove duševnosti prevladujejo v glavah naših študentov, (bodočih) učiteljev, in zato tudi neustrezno poučujemo pedagoško psihologijo. Pri nas je kar nekaj raziskav o mentalnih modelih v glavah (bodočih) učiteljev (Polak, 1996; Steh Kure, 1998; Valenčič Zuljan, 1999). Na teoretični ravni vemo tudi kar precej o tem, kako pomagati, da pomanjkljive modele spremenijo, izpopolnijo. Toda, ali smo se res poslovlili od transmissijskega modela in obravnavanja naših študentov pa tudi učiteljev kot »praznih steklenic« in s tem v skladu dovolj dosledno uveljavljamo izkustveno, sodelovalno, problemsko, projektno itd. učenje? Trdim, da je bil pomembnejši premik narejen le pri izobraževanju razrednih učiteljev in še tu in tam, ne pa v celoti. Dokler pa mi sami, ki izobražujemo učitelje in šolske svetovalne delavce, tega premika ne naredimo, je iluzorno pričakovati, da bo do njega spontano v veliki meri prišlo v praksi.

## **NAMESTO ZAKLJUČKA**

Po čem se bo čez 10 ali 20 let presojal prispevek psihologije k slovenski šolski prenovi?

Če naj psihologija bistveno pripomore k uresničevanju ciljev prenove (izboljšanje kakovosti znanja, učenja in življenja v najširšem pomenu, omogočanje razvoja otrokovih potencialov, ustrezna priprava na življenje v kompleksni družbi prihodnosti ...), mora narediti paradigmatični premik od pretežno behavioristične, kvantitativno analitične in objektivistične paradigme »tehnične racionalnosti« (izdelovanje preciznih tehnik za merjenje posamičnih sestavin, zlasti produktov sistema) v celoviteje kognitivno konstruktivno, humanistično, kvalitativno, socialno-kritično zasnovano smer, tako v teoriji in metodologiji kot v profesionalnem (izobraževalnem, svetovalnem, razvojno raziskovalnem ...) delovanju. Tak premik ni lahek, je pa možen. Zelo težak pa postane, če obstoječa paradigma hote ali nehotе podpira »skrivni kurikulum« celotne prenove.

## **LITERATURA**

- Bruner, J. (1985). *Models of the Learner. Educational Researcher, June.*
- Bucik, V. (1999). *Ocenjevanje pri nivojskem pouku – odprta vprašanja. [Assessment in the setting model of instruction]. 3. kongres psihologov Slovenije. Zbornik povzetkov, 46.*

- van Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. V L.P Steffe in J. Gale (Ur.), *Constructivism in Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne preнове (prvi del) [How important are the existing conceptions of knowledge, learning and teaching for the success of curricular reform]. *Sodobna pedagogika*, 49 (3), 244-262.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? [Evaluation – what kind, for whom and why?]. *Sodobna pedagogika*, 50, (4), 20-36.
- Patrikainen, R. (1999). *Conception of man, conception of knowledge, and conception of learning in primary teacher's pedagogical thinking*. Paper on 9<sup>th</sup> Biennial ISATT Conference, Dublin.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje* [Subjective theories of teachers and student teachers of different subjects and experiences]. Magistrsko delo [Unpublished MA thesis]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher – the teacher in changing schools. *The School Field*, 9, 33-52.
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Strauss, S. (1996). Confession of a born-again constructivist. *Educational Psychologist*, 31 (1), 15-21.
- Šteh Kure, B. (1998). *Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih* [Interrelation of the knowledge and learning comprehension in teachers and students]. Magistrsko delo [Unpublished MA thesis]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. [The cognitive model of professional development of future classroom teachers]. Doktorska disertacija [Unpublished PhD thesis]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Izhodišča kurikularne preнове [Foundations of the curricular reform] (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.





# OCENJEVANJE PRI NIVOJSKEM POUKU – NEKATERA ODPRTA VPRAŠANJA<sup>#</sup>

---

Valentin BUCIK

---

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Povzetek:** Devetletna osnovna šola pri ključnih predmetih predvideva različne načine diferenciranega pouka na različnih stopnjah izobraževanja. Z vidika številčnega ocenjevanja je najzanimivejša zadnja triada oziroma osmi in deveti razred, kjer se pri slovenskem jeziku, matematiki in tujem jeziku, izvajanih na treh različnih ravneh zahtevnosti, znanje ocenjuje na 10-stopenjski ocenjevalni lestvici. Z vsebinskega vidika so podrobnega pregleda vredne zlasti naslednje teme: (i) narava posameznih ocen na 10-stopenjski lestvici, (ii) dinamika ocenjevanja znanja pri pouku na različnih zahtevnostnih stopnjah, (iii) razpon možnih in pričakovanih ocen pri preverjanju znanja na posamezni zahtevnostni ravni in (iv) prehajanje učencev med ravnmi glede na sproti zaznavan učni uspeh. Z metričnega oziroma metodološkega vidika pa so zanimiva naslednja vprašanja: (a) posebnosti pretvarjanja 10-stopenjske v 5-stopenjsko lestvico, (b) stopnja prekrivanja ocen pri preverjanju na različnih zahtevnostnih stopnjah pouka in (c) stapljanje ocen notranjega in zunanjega ocenjevanja znanja.

KLJUČNE BESEDE: osnovna šola, nivojski pouk, diferenciacija, znanje, ocenjevanje

---

<sup>#</sup> Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

## ASSESSMENT IN THE SETTING MODEL OF INSTRUCTION – SOME OPEN ISSUES

Valentin BUCIK

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** *There are some recent changes in teaching in the elementary nine-grades school in Slovenia, one of which is the differentiation of pupils in some subjects (mother tongue, math and foreign language) in the last three grades. In the eighth and ninth grade a new type of marking on a 10 grade scale will be introduced. Various important questions regarding the new scale of knowledge assessment arise: (i) the nature of a particular grade on scale, (ii) the dynamics of knowledge marking on different demandingness levels of lessons, (iii) the span of possible and expected marks on different levels and (iv) proportion of pupils from one level to another according to the detected quality and quantity of knowledge. There are also some metric questions, which deserve solid answers: (a) the procedure of transforming the new 10-grade scale into classic 5-grade scale, (b) the degree of overlapping of grades in different difficulty levels of lessons and (c) merging the grades obtained by internal and external assessment of knowledge.*

**KEYWORDS:** elementary school, compulsory education, difficulty levels, differentiation, knowledge, marking and grading, assessment

CC=2227

### UVOD

Novi konceptualni predlogi za pripravo prenove šolskega sistema na slovenskem so zapisani v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Bela knjiga, 1995). Pot za te rešitve je bila načrtovana v novi šolski zakonodaji (Zakon o osnovni šoli - ZOŠ; Šolska zakonodaja I, 1996). V Izhodiščih kurikularne prenove (1996) so opredeljeni splošni in specifični cilji, metodološki okvir kurikularne prenove in načela uvedbe začetnih faz prenove. Prenova poteka, proces v skladu z mednarodnimi standardi (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994) spremlja posebna nacionalna skupina za uvajanje in spremljanje prenove v vzgoji in izobraževanju (Izhodišča za evalvacijo, 1999).

Uvedba pouka na različnih ravneh zahtevnosti, čemur pravimo tudi učna diferenciacija ali nivojski pouk, sledi želji, da bi vsak otrok v skladu s svojimi zmožnostmi, interesi in razvojno dinamiko v času obveznega osnovnega šolanja dosegel optimalno znanje. Pouku na različnih ravneh se mora ustrezno prilegati tudi preverjanje in ocenjevanje znanja, ki bo zaradi uvedbe več ravni v pouk pri istem predmetu specifično. Psihologi (ne le pedagoški psihologi, kot bi se sprva morda komu lahko zdelo) morejo s svojim strokovnim znanjem z različnih področij poznavanja duševne strukture in njenega delovanja veliko prispevati k izboljševanju kakovosti izobraževanja. Priložnost je zlasti vabljiva sedaj ob srečevanju s pomembnimi točkami trenutne prenove šolskega sistema. Mnenja o tem, kaj vse bi morala psihologija storiti glede skrbi za razvoj otroka v prenovi šolskega sistema, so seveda različna. V tem prispevku se bomo omejili le na en segment (preverjanje in ocenjevanje znanja pri nivojskem pouku v zadnjem triletnju osnovnega šolanja po prenovljenih programih v devetletki) in se z drugimi ne bomo ukvarjali. Nanje bomo na nekaterih mestih skušali le opozoriti. Seveda pa to ne opravičuje zaključka, da s tem opredeljujemo segment kot edini pomemben v izobraževalnem procesu in da drugi segmenti vzgoje in izobraževanja niso vredni enake ali še večje pozornosti. Vsekakor pa je po našem mnenju opozarjanje na kvalitetno preverjanje in ocenjevanje znanja v obdobju obveznega šolanja ključno - trditi nasprotno bi bilo sprenevedanje, saj je vendarle ena osnovnih dejavnosti v splošnem izobraževanju pridobivanje ustreznega znanja.

Tega, da se kdo sistematično loti posameznih segmentov (morda tudi tistih, ki so na prvi pogled celo izven tega, kar kateri od pedagoških psihologov smatra za »svoje področje«), iz katerih je sestavljen zapleten fenomen (kot, recimo, izobraževanje), ne moremo preprosto imenovati parcialni pristop ali, še huje, redukcionizem. Le poznavanje, razumevanje in ustrezna uporaba najprej sestavnih delov in njihovih zvez nam omogoča res popoln pregled tudi nad delovanjem celotnega fenomena. Res pa je, da je poslanstvo predvsem pedagoških psihologov, da pomagajo posamezne dele sestavljanke spraviti v nekaj, čemur bi na koncu lahko rekli uspešna, učinkovita in otroku naklonjena šola, ki je v službi optimalnega celovitega razvoja njegove osebnosti in kognitivnih ter konativnih potencialov.

## OCENJEVANJE V DEVETLETKI

Izhodišče za razpravo o preverjanju in ocenjevanju znanja v osnovni šoli nudita ZOŠ (Šolska zakonodaja I, 1996) in pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (1999). Iz obeh na hitro povzemimo nekatere ključne poudarke v zvezi s preverjanjem in ocenjevanjem znanja v zadnji triadi devetletke in zlasti pri predmetih, kjer bo potekal pouk na več kot eni ravni zahtevnosti. Preverjanje znanja je namenjeno ugotavljanju, kako učenec razume celoto obravnavanih učnih vsebin. Izvaja se lahko pred, med ali pa ob koncu obravnave novih učnih vsebin. Ocenjevanje znanja pa je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja. Opravlja se po tem, ko je bila učna snov posredovana ter utrjena in je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli in osvojili.

Devetletna osnovna šola je razdeljena v tri obdobja, imenovana triade, tretja triada obsega sedmi, osmi in deveti (zadnji) razred. V osmem in devetem razredu je pri treh predmetih predviden diferenciran pouk na treh ravneh zahtevnosti. Ti predmeti so materinščina (slovenski oziroma italijanski ali madžarski jezik na narodnostno mešanih območjih), matematika in tuji jezik. V tretjem vzgojno izobraževalnem obdobju se znanje učencev ocenjuje s številčnimi ocenami, torej to velja tudi za ocenjevanje znanja pri navedenih treh predmetih. Učenci se na eno od treh ravni zahtevnosti pouka pri vsakem od teh treh predmetov na podlagi uspešnosti razporedijo ob koncu sedmega razreda. Pri odločitvi za najbolj ustrezno raven, ki jo izberejo glede na svoje zmogljivosti in učni interes, jim pomagajo učitelj tega predmeta, šolska svetovalna služba in starši. Na koncu zadnje triade, torej na koncu osnovnošolskega izobraževanja, učenci (podobno kot do sedaj ob koncu osmega razreda; Zavod RS za šolstvo, 1996; Kožuh, 1997) opravljajo zaključno preverjanje znanja z nacionalnimi preizkusi znanja pri maternem jeziku, matematiki in tretjem predmetu, ki je lahko - po dijakovi prosti izbiri - tuji jezik ali kateri drugi družboslovni ali naravoslovni predmet. V devetem razredu je končna (zaključna) ocena pri teh predmetih v enakem deležu sestavljena iz notranje, učiteljeve končne ocene in ocene, dosežene na zaključnem preverjanju znanja z nacionalnimi preizkusi.

V osmem in devetem razredu imamo pri t.i. nivojskih predmetih na voljo en učni načrt, a različne izobraževalne cilje za tri različne ravni zahtevnosti. Za vsako od treh ravni so namreč postavljeni različni standardi znanja, ki jih morajo doseči učenci, ki to raven pouka obiskujejo. Ko skušamo to znanje oceniti, ga navadno ocenjujemo na intervalu od *minimalnega* standarda ali minimalnega potrebnega znanja (ki je komajda že "zadostno", kar je standard



za napredovanje iz razreda v razred ali za zaključek osnovne šole) do *maksimalnega* standarda (za katerega si učenec zasluži oceno "odlično"). V osmem in devetem razredu je pri nivojskem pouku predvideno ocenjevanje znanja s točkami na ocenjevalni lestvici od 1 do 10 (npr. če učenec doseže standarde znanja predpostavljene za prvo, temeljno raven zahtevnosti, lahko dobi do 6 točk, če doseže standarde znanja na drugi ravni zahtevnosti, dobi do 8 točk in če doseže najvišje standarde znanja na tretji, najzahtevnejši ravni, lahko dobi do 10 točk). Ker se ob koncu šolskega leta uspeh učencev tudi pri predmetih, pri katerih poteka pouk na različnih ravneh zahtevnosti, izraža s tradicionalnimi ocenami od 1 do 5, pravilnik o ocenjevanju predvideva tudi način pretvorbe točk z desetstopenjske lestvice v šolske ocene, kot je prikazano v tabeli 1. V resnici gre za pretvorbo 9-stopenjske lestvice (od 2 do 10) v 4-stopenjsko (od 2 do 5), nezadostno (1) je namreč v obeh primerih enaka vrednost.

**Tabela 1.** Pretvorba točk v ocene

Število točk	Ocena
1	1
2, 3, 4	2
5, 6	3
7, 8	4
9, 10	5

V zvezi s temi določili, zapisanimi v dokumentih, se poraja več relevantnih vprašanj. Nekatera med njimi so vsebinska, na primer: (i) kakšna je narava točk na 10-stopenjski ocenjevalni lestvici in kakšno je razmerje med njimi, (ii) kakšna je dinamika ocenjevanja znanja pri pouku na različnih zahtevnostnih ravneh, (iii) kakšen je razpon možnih in pričakovanih ocen pri preverjanju znanja na posamezni ravni zahtevnosti, (iv) na kakšen način in kdaj bodo učenci prehajali med ravnmi glede na sproti zaznavan učni uspeh itd. Druga vprašanja so metrično metodološka: (i) ali je predlagana pretvorba 10- v 5-stopenjsko lestvico ustrezna, (ii) kolikšna bo stopnja prekrivanja ocen, ki jih lahko učenec dobi pri preverjanju na različnih zahtevnostnih stopnjah, (iii) kakšen je najboljši način stapljanja ocen notranjega, učiteljevega in zunanjega ocenjevanja znanja ob koncu devetletke tam, kjer poteka preverjanje tudi z zunanji preizkusi itd.

## POGOJI ZA USPEŠNO OCENJEVANJE

Prvi pogoj za uspešno poučevanje pri nivojskem pouku (in posledično za kakovostno, pravično in smotno ocenjevanje pri teh predmetih) je, da mora biti učitelj usposobljen (i) predvsem razumeti učne cilje (ter še posebej razliko med njimi) in s tem zahtevnostne razlike v različnih ravneh ter morebitno medsebojno prekrivanje učnih ciljev, poleg tega (ii) razumeti standarde znanja (natančno vedeti, kaj kateri od njih pomeni) ter (iii) oceniti znanje v različnih ciljih, oziroma doseganje različnih standardov. Seveda pa za takšno kvaliteto učenja in ocenjevanja znotraj učnega načrta učitelj potrebuje jasno opredeljene učne cilje za različne ravni, jasno opredeljene standarde znanja v skladu s temi cilji in posledično natančno določene vrednosti ocen za ocenjevanje teh standardov. Učitelj mora dobiti občutek ne le za to, kaj je že komajda "zadostno", ampak tudi, kaj je "dobro", "prav dobro" in "odlično" (oziroma katere standarde okvirno dosega pri nekem predmetu in pri neki tematiki znotraj predmeta, da lahko doseže 2, 3, ..., 9 ali 10 točk). Dokaj natančno je torej treba povedati, s katerimi standardi znanja se bodo spopadali učenci in učitelji na posamezni zahtevnostni ravni pri posameznem tematskem sklopu v posameznem razredu.

Ob dobro postavljenih učnih ciljih in standardih na posameznih ravneh zahtevnosti je v realni situaciji pričakovati od učencev na prvi (temeljni) zahtevnostni stopnji, da bodo v povprečju dosegali od 2 do 6 točk, na drugi stopnji od 4 do 8 in na tretji od 6 do 10 točk. Teoretično pa lahko na vsakem nivoju zahtevnosti, ki ga obiskuje, učenec dobi oceno od 1 do 10. Na neki ravni zahtevnosti bo učitelj začel preverjati znanje v tistih temah, ki sodijo v "kontekst" ciljev in standardov, značilnih za to raven zahtevnosti. Če učenec pokaže več znanja, kot zahteva določena raven zahtevnosti, ga bo učitelj preveril na višji ravni in njegovo ocenjevanje tudi zaključil na višji stopnji znanja, kar bo privedlo do višje ocene (oziroma do višjega števila točk na 10-stopenjski ocenjevalni lestvici) in morda do prehoda učenca na zahtevnejšo raven pouka v naslednjem izobraževalnem obdobju. Seveda velja tudi obratno za učence na drugi ali tretji ravni zahtevnosti. Poleg tega lahko tudi učenec na drugi ali tretji ravni dobi točkovno oceno 1, kar pa ne sme pomeniti, da ni dosegel stopnje znanja, ki jo zahteva ta raven zahtevnosti, ampak da njegovo znanje ne dosega minimalnega standarda (torej standarda za komajda že "zadostno"), ki ga mora doseči tudi znanje učenca, ki obiskuje pouk na prvi ravni zahtevnosti. Dejanska ocena bi morala odražati stopnjo doseganja znanja ne glede na trenutno raven pouka, ki jo obiskuje. V vsakem primeru bo moralo biti učencu omogočeno, da se (seveda ne le po enkratnem) učiteljevem preverjanju in ocenjevanju, ob njegovi pomoči ter ob pomoči šolske

svetovalne službe in staršev, premesti z ene zahtevnostne ravni pouka na drugo, ustreznjšo raven.

Takšen način preverjanja znanja spominja na adaptivno testiranje, kot ga v psihometriji poznamo pri diagnosticiranju sposobnosti, vendar pri mentalnih testih na koncu dosežek posameznega otroka relativiziramo na tipično razvojno stopnjo enako starega vrstnika. Pri preverjanju znanja pa dosežka ne relativiziramo na raven zahtevnosti pouka, ampak učenec dobi število točk, ki odraža stopnjo doseganja učnih ciljev in zadovoljevanja ravni predpisanih standardov. Pri tem mora imeti učenec možnost, da ga učitelj preveri na različnih ravneh zahtevnosti, čeprav je najbolj razumno pričakovati, da na vsaki ravni zahtevnosti učitelj v glavnem ostaja v okviru ciljev in standardov za tisto zahtevnostno stopnjo, ki je predpisana. Učitelj mora torej biti pri ocenjevanju zmožen prilagoditi se znanju dijaka in ga v tem kontekstu tudi preveriti. Res je, da učitelj (zlasti kadar gre za ustno preverjanje) oceni dijaka v skladu s trenutnim kontekstom in se zna zgoditi, da bo dijak v eni skupini za svoje znanje dobil nižjo oceno, kot bi jo dobil, če bi to isto znanje pokazal v skupini, kjer bi se ubadali z nižjo ravno poučevanja. Vendar se je pri subjektivnem učiteljevem ocenjevanju temu težko izogniti (kot se temu ne moremo izogniti tudi pri pisnih preizkusih znanja, kadar za različne ravni zahtevnosti uporabimo različne (predvsem različno zahtevne) preizkuse).

Pri ocenjevanju končnega uspeha učenca pri posameznem predmetu z nivojskim poukom se dosežene točke (od 1 do 10) preračunajo v klasične šolske ocene (od 1 do 5) šele na koncu leta. Pretvorba je na koncu osmega razreda in pri tistih predmetih na koncu devetega razreda, kjer učenci ne opravljajo zaključnega preverjanja znanja z nacionalnimi preizkusi, drugačna kot pri nivojskih predmetih z zaključnim preverjanjem na koncu devetletke. V prvem primeru bo učitelj, potem ko je med letom ocenjeval učenca na lestvici s točkami od 1 do 10, iz teh točk izoblikoval končno točkovno oceno od 1 do 10, pri čemer ne bo povprečeval, ampak ovrednotil, v kolikšni meri dosega standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih in upošteva vse točke, dosežene med letom. Zaključeval bo torej na prav podoben način, kot izoblikuje končno oceno pri drugih predmetih, kjer ocenjevanje poteka po klasičnem postopku. V drugem primeru pa bo zaključno oceno pri predmetu oblikoval šele potem, (i) ko učitelj tako kot zgoraj iz več točkovnih ocen med letom izoblikuje končno oceno v točkah od 1 do 10 (ovrednoti, v kolikšni meri učenec dosega standarde, opredeljene v načrtih), (ii) ko se znanje učenca preveri z zunanjim preizkusom znanja in se točke dosežka pretvorijo v lestvico od 1 do 10 (glede na dosežene cilje, ki jih merimo s preizkusom) in

(iii) ko seštejemo obe oceni, delimo z dve in zaokrožimo na celo število navzgor.

## ARGUMENTI ZA IN PROTI

Ob tehtanju hib in vrlin predlaganih sprememb ocenjevanja pri nivojskem pouku, se poleg splošnih površnih etiket srečamo z nekaterimi resnimi kritičnimi pomisleki. Skušajmo se spopasti vsaj z nekaterimi od njih.

Bati se je, da bodo učitelji težko razlikovali učne cilje in standarde znanja na devetih stopnjah. Vendar, če je učitelj usposobljen učiti po diferenciranih učnih programih, mora biti toliko občutljiv, da bo mogel tudi ocenjevati to diferencirano znanje na različnih ravneh. Če ni, je morda bolje pozabiti na nivojski pouk v celoti (in ne zgolj na ocenjevanje pri njem), kar pa je absurdna misel ob dejstvu, da se je v preteklih letih ravno kazala težnja po razlikovalnem pristopu k izobraževanju učencev.

Zdi se, da je točkovanje na lestvici od 1 do 10 manj veljavno, zanesljivo in objektivno, ker s členitvijo ciljev in standardov presegamo učiteljevo zmožnost razlikovanja. Vendar je realno pričakovati, da bo na posamezni ravni učitelj običajno ocenjeval znotraj ravni in ne na celotni desetstopenjski lestvici; na lestvici od 1 do 10 ima torej znotraj ravni na voljo 4 do 5 možnih ocen (le v redkih primerih bo moral učenca na določeni ravni preverjati in ocenjevati tudi na nižji ali višji ravni). Če bi pri nivojskem pouku ohranili lestvico od 1 do 5, bi imel znotraj ravni na voljo le 2 do 3 različne stopnje ocenjevanja glede na cilje, ki jih na tej ravni obravnava. Njegovo ocenjevanje znanja znotraj ravni bi bilo premalo razlikovalno, kar bi se gotovo pokazalo v premajhni občutljivosti, ki bi se ji učitelji skušali izogniti z vpeljevanjem različnih načinov vmesnega ocenjevanja (npr. »plusi« in »minusi« oziroma znižane ali zvišane ocene – se zdi znano?).

Bati se je tudi, da bodo ocenjevalci pri ocenjevanju različno strogi. Možnost te nevarnosti je realna tako v obstoječi kot v predlagani lestvici. V obeh primerih se ji lahko izognemo le z jasnimi in enoznačnimi pravili, navodili in priporočili ocenjevanja.

Nekatere kritike govorijo tudi o tem, da naj bi bila točkovna lestvica enodimenzionalna, preverjala naj bi le raven doseženih ciljev (t.i. vertikalo, oziroma kvaliteto znanja), ne pa tudi obsega ciljev znotraj iste ravni (t.i. horizontalo ali obseg znanja). Vemo, da je ocenjevanje v šoli tudi sedaj



večdimenzionalno (in, upamo si zapisati, vsaj do neke mere tudi holistično). Tako kot v dosedanjem ocenjevanju, kjer imamo opraviti z eno oceno, bo učitelj moral znati zlititi v eno oceno analitični in holistični vidik preverjenega znanja in tudi oceniti znanje po obeh dimenzijah (tako raven znanja kot tudi kvaliteto in obseg znanja), vendar le če ima na voljo občutljiv, jasen in enoznačen inštrument, namreč dobro vsebinsko razdelane učne načrte tako po učnih ciljih in standardih znanja kot po stopnjah njihovega doseganja po posameznih ravneh.

Dobri učni načrti so ključ do uspešnega nivojskega pouka. Pričakovati je, da je učinkovit diferenciran pouk mogoč le, če določimo cilje v učnem načrtu ter standarde doseženega znanja. Določiti bi bilo potrebno cilje, ki naj jih pri vsaki od potrebnih vsebin (pri matematiki so to lahko, na primer, števila in algebra, prostor in mere, simetričnost, skladnost in proporcionalnost, funkcije, odnosi, enačbe, verjetnost in statistika, "delo s podatki" ...) dosežejo dijaki na prvi, temeljni ravni v prvem, drugem in tretjem triletju in skušati ovrednotiti, kakšne točke naj bi dijaki za dosežene cilje v določenih obsegih dosegli med letom. Isto bi naredili za vse vsebine v šolskem letu za drugo in tretjo zahtevnostno stopnjo. Ob tem bi morali učitelja z usposabljanjem pripeljati do kvalitetnega zaznavanja dosežene ravni, ciljev znotraj teh ravni in obsega teh ciljev ter s tem do dovolj občutljivega, zanesljivega in veljavnega ocenjevanja. Če strokovnjaki za učne načrte, in standarde znanja in podajanje učnih snovi tega učitelju niso zmožni nuditi, jih tudi niso uspeli opremiti z "mersko lestvico" in ne morejo od učiteljev pričakovati kvalitetnega in občutljivega ocenjevanja.

Naštejmo nekaj dodatnih argumentov za 10-stopenjsko točkovno lestvico pri nivojskem pouku.

Omogoča razširitev ocenjevalne lestvice; bolj občutljiva je tako znotraj posamezne ravni zahtevnosti kot med ravnmi.

Lestvica pomaga pri krepitvi zavedanja, da gre pri nivojskem pouku za vsebinsko in količinsko različno zahtevne ravni, ki jih moramo tudi različno vrednotiti.

Lestvica ohranja porazdelitev posameznikov znotraj ravni (najbolj logično je pričakovati interval treh do štirih točk pri ocenjevanju večine učencev na isti ravni) in tudi med ravnmi; poleg tega daje možnost vsakemu, ne glede na trenutno raven zahtevnosti, na kateri se nahaja, doseči ocene, ki niso značilne za to raven in sodijo bodisi v višjo ali nižjo raven.

Lestvica učitelja potisne v drugačen način razmišljanja, ko bo tudi zaradi drugačne lestvice ocenjevanja moral nivojski pouk jemati drugače kot siceršnji pouk pri drugih predmetih in znanje pri teh predmetih tudi ocenjevati na deloma drugačen način kot drugod; ocenjevalnih sistemov, zgrajenih pri drugih predmetih, ne bo mogel kar neposredno prenašati v ocenjevanje pri nivojskih predmetih.

## ZAKLJUČEK

Ali je ocenjevanje na 10-stopenjski točkovni lestvici pri nivojskem pouku radikalen poseg v obstoječi šolski sistem? Nikakor ne: ocenjevanje je povsem primerljivo tistemu, ki ga učitelji že sedaj opravljajo v razredih. Ne sama lestvica z desetimi stopnjami, pač pa navodila in priporočila za ocenjevanje morda skušajo uvesti le nekaj več reda, jasnosti in enotnosti v ocenjevanje. Sicer pa je povsem razumljivo, da diferenciran način poučevanja (ki, mimogrede, v formalno povsem neorganizirani obliki poteka vrsto let na marsikateri šoli – in se, verjamemo, na nek način diferencirano tudi ocenjuje) zahteva način ocenjevanja, pri katerem bo imel učitelj pri roki orodje, ki mu bo omogočalo v homogenejši skupini dijakov dovolj občutljivo oceniti doseženo znanje učencev. Sam način predlaganega ocenjevanja torej ne more imeti ključnega (pogubnega?) vpliva na celotni pouk ali družbene odnose v šoli ali na klimo v razredu, ker se v osnovi ne razlikuje od tistega, ki ga poznamo. Tisto, kar lahko bistveno spremeni sistem poučevanja (smatramo, da zlasti na bolje), so bolj kvalitetno in natančno (in tudi z vidika ocenjevanja znanja bolj uporabno) napisani novi učni načrti pri predmetih, kjer se prevedeva pouk na različnih ravneh zahtevnosti.

Opozorimo še na nekatera dejstva, ne le v zvezi z ocenjevanjem, ampak z nivojskim poukom nasploh.

Večnivojski pouk je zaradi različnih zahtevnostnih ravni in zaradi bolj homogenih skupin učencev v razredu vendarle kvalitativno in kvantitativno drugačen kot klasični enonivojski pouk. Ocenjevanje znanja skuša slediti tej drugačnosti.

Nivojski pouk mora biti z vidika preverjanja in ocenjevanja znanja fleksibilen ter navzgor in navzdol odprt, prepusten sistem z možnostjo preprostega in učinkovitega prehoda z ravni na raven.

Glede na to, da je preverjanje in ocenjevanje znanja le en del celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, bi morali biti še bolj kot na načela in načine ocenjevanja pozorni na druge, morda mnogo pomembnejše komponente šolske reforme.

Diferencirano ocenjevanje pri nivojskem pouku zajema vse vrste ocenjevanja s strani učitelja, torej ustno in pisno (tudi različne kontrolne naloge, pregledne, diagnostične preizkuse znanja in podobno). Koristno bi bilo imeti enotno strategijo ocenjevanja v obeh oziroma vseh primerih. Zdi se, da pri razpravljanju o ocenjevanju diferenciranega pouka prevečkrat vidimo razliko le med ustnim (kjer naj bi učitelj v "resnici videl, kako je z znanjem dijaka" ...) in pisnim ocenjevanjem (kjer dajemo v isti koš standardne, bolj ali manj umerjene inštrumente, ki jih največkrat ne sestavljajo učitelji sami in hkrati vse vrste poskusov "objektiviziranih" preizkusov in "prostih" pisnih preizkusov izpod rok posameznega učitelja). Pravo ločnico bi morali potegniti med "zunanjim" in "notranjim" preverjanjem, kamor sodi vse ocenjevanje, ki ga v razredu opravi učitelj sam, o čemer je sicer več govora na drugem mestu (Bucik, 1997).

Na koncu si ne moremo kaj, da ne bi znova poudarili: če se nekdo skuša natančneje ukvarjati tudi (ali predvsem) z metričnimi mehanizmi preverjanja, vrednotenja in ocenjevanja enega od najpomembnejših segmentov poslanstva izobraževanja – znanja, ne pomeni, da celotni sistem temelji le na podajanju in posledično preverjanju in ocenjevanju znanja (kako hitro lahko na tej podlagi zaključimo o storilnosti naravnosti šolskega sistema), pač pa prej pomeni povabilo drugim strokovnjakom, da s pavšalnih ocen in kritizerskih razprav sestopijo k resnemu obravnavanju tega in tudi drugih, enako pomembnih segmentov izobraževanja (ter vključevanju segmenta, o katerem govori pričujoči prispevek, v celotni sistem) in zlasti iskanju otroku najbolj prikladnih in prijaznih rešitev.

## LITERATURA

- Bela knjiga (1995) [White paper]. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji [White paper on education in the Republic of Slovenia]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport [Ministry of education and sport].
- Bucik, V. (1997). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje v osnovni šoli [Internal and external examination and assessment in a primary school]. *Sodobna pedagogika*, 48 (3-4), 177-184.

- Izhodišča za evalvacijo (1999) [The starting point of the evaluation]. Ljubljana: Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje programov v vzgoji in izobraževanju.
- Izhodišča kurikularne prenove (1996) [The starting point of the curricular reform]. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet [National curriculum council].
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). The program evaluation standards: How assess evaluations of educational programs (2. izd.). Thousand Oaks: Sage.
- Kožuh, B. (1997). Dosedanje izkušnje z zunanjim testiranjem učencev osnovne šole [Experiences in external examinations of knowledge of elementary school pupils]. Kongres pedagoških delavcev Slovenije. Zbornik prispevkov. Portorož: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (1999) [Regulation of knowledge examination and assessment and progression of pupils in the nine-grade elementary school]. Uradni list Republike Slovenije, 61, 7830-7836.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja [Topics in the research methodology in education]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Šolska zakonodaja I (1996) [School legislation]. Zakon o osnovni šoli [The elementary school act]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zavod RS za šolstvo (1996) [National Education Institute]. Skupinsko preverjanje znanja učencev 8. razreda osnovne šole v šolskem letu 1995/96 [The external examination of knowledge at the end of the 8<sup>th</sup> grade of elementary school in the school season 1995/1996]. Poročilo s prilogami [research report]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



# KONCEPT OPISMENJEVANJA V LUČI SODOBNIH ZNANJ O STRATEŠKEM UČENJU\*

---

Sonja PEČJAK

---

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Povzetek:** Eden izmed pomembnih procesov v izobraževanju je proces opismenjevanja. Razlika med sodobnim in tradicionalnim pojmovanjem opismenjevanja je v vsebini pojma ter iz njega izhajajoči dolžini opismenjevanja. Tradicionalni pouk je pojmoval opismenjevanje kot razvoj bralnih in pisnih sposobnosti učencev in ga je vezal predvsem na obdobje prvega leta šolanja. Sodobni pristop pa poudarja, da je opismenjevanje dolgotrajen proces razvijanja kognitivnih in metakognitivnih jezikovnih sposobnosti, ki omogočajo učinkovito komunikacijo s svetom. Cilj opismenjevanja je doseči stopnjo funkcionalne pismenosti učencev. K tej pismenosti pa vodi strateško učenje. To predpostavlja urjenje učencev v učnih/bralnih strategijah in samoregulacijskih mehanizmih pri učenju/branju. Didaktično ima sodoben pouk opismenjevanja obliko t.i. komunikacijskega modela. Ta model predpostavlja sistematičen in fleksibilno uravnotežen razvoj jezikovnih komunikacijskih sposobnosti. Opismenjevanje pojmuje kot razvijanje spretnosti in sposobnosti branja, pisanja, poslušanja in govorjenja ter razvijanje sposobnosti spremljanja in reguliranja teh procesov.

**KLJUČNE BESEDE:** funkcionalna pismenost, celostni pouk, opismenjevanje, komunikacijski model, strateško učenje, učne/bralne strategije, samoregulacijsko učenje

---

# Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

---

Naslov/address: doc. dr. Sonja Pečjak, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: sonja.pecjak@guest.arnes.si

## CONCEPT OF READING AND WRITING IN THE LIGHT OF CONTEMPORARY KNOWLEDGE ABOUT STRATEGIC LEARNING

Sonja PEČJAK

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** An important process in education is the process of learning to read and write. The difference between the modern and the traditional conception of literacy lies in the contents of the conception and in the length of the procedure of reading and writing education. Traditional instruction has defined reading and writing education as development of literacy abilities of the pupils and has related it especially to the first year of compulsory education. The modern approach emphasises that reading and writing is a longitudinal process of development of cognitive and meta-cognitive linguistic abilities, which enable the subject for a successful communication with the world. The goal of reading and writing education is to reach the level of functional literacy of the pupils. Strategic learning leads to this goal. This type of learning involves training of pupils in the learning/reading strategies and self-regulated mechanism of learning/reading. In didactical terms, the modern literacy instruction follows the so-called communication model. This model represents a systematic and flexibly balanced development of language communication abilities. The concept of literacy is defined as development of the skills and abilities of reading, writing, listening and speaking and development of the ability to monitor and regulate these processes.

**KEYWORDS:** functional literacy, holistic instruction, literacy, communication model, strategic learning, learning/reading strategies, self-regulated learning

CC=3530

Pri oblikovanju teoretičnih zasnov sodobnega pouka opismenjevanja, ki je potekal v okviru prenove kurikuluma za slovenščino, so referenčni okvir za oblikovanje tega pouka predstavljala naslednja izhodišča:

- Nov teoretični koncept pouka slovenskega jezika; ta koncept je premaknil težišče pri poučevanju jezika od znanstvenega strukturalizma, katerega cilj je bil spoznavanje strukture jezika, na (precej) znanstveni osnovi, k pragmatičnemu jezikoslovju, katerega cilj je razviti tiste sposobnosti/spretnosti, ki omogočajo učinkovito jezikovno komunikacijo. Končni cilj tega pouka je doseči stopnjo funkcionalne pismenosti pri učencih.

- Poznavanje razvojno psiholoških značilnosti otrok, vključenih v proces opismenjevanja, in značilnosti razvoja bralnih sposobnosti otrok/učencev.
- Predvidene potrebe/zahteve družbe 21. stoletja.

Tej zahtevi odgovarja **komunikacijski model opismenjevanja** z razvojem osnovnih štirih jezikovnih sposobnosti: poslušanja, govorjenja, branja in pisanja, ki ima v tuji strokovni praksi že večdesetletno tradicijo (Goodman, 1989; Pearson, 1989; Bergeron, 1990; Dole, Duffy, Roehler in Pearson, 1991; Goodman, 1991, Duffy in Roehler, 1993; cit. po Pečjak, 1999). V prispevku želim prikazati značilnosti komunikacijskega modela opismenjevanja in vgrajenost psiholoških (spo)znanj v ta model.

## KOMUNIKACIJSKI MODEL OPISMENJEVANJA

Komunikacijski model opismenjevanja ima tri temeljne značilnosti, po katerih se loči od ostalih modelov: je celosten, vodi k funkcionalni pismenosti in poudarja aktivno vlogo učenca v procesu opismenjevanja.

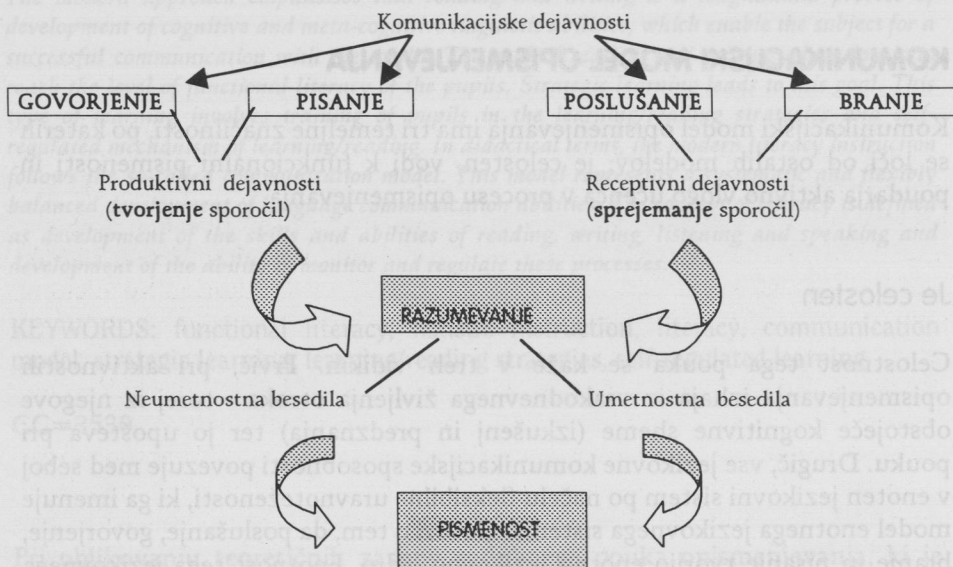
### Je celosten

Celostnost tega pouka se kaže v treh vidikih. Prvič, pri aktivnostih opismenjevanja izhaja iz vsakodnevnega življenja otroka - torej iz njegove obstoječe kognitivne sheme (izkušenj in predznanja) ter jo upošteva pri pouku. Drugič, vse jezikovne komunikacijske sposobnosti povezuje med seboj v enoten jezikovni sistem po načelu fleksibilne uravnoteženosti, ki ga imenuje model enotnega jezikovnega sistema. Govori o tem, da poslušanje, govorjenje, branje in pisanje tvorijo enotno jezikovno jedro. Enotnost tega jezikovnega jedra je posledica dejstva, da imajo posamezne komunikacijske sposobnosti določene skupne elemente (npr. poslušanje in branje imata skupno sposobnost slušnega razločevanja; branje in pisanje pa sposobnost vidnega razločevanja). Z urjenjem teh skupnih sposobnosti lahko krepimo obe komunikacijski sposobnosti, s tem pa tudi enotno jezikovno jedro. Močno jezikovno jedro pa povratno pozitivno vpliva na manj razvite/šibkejšje komunikacijske sposobnosti. To seveda posledično pomeni tudi drugačen pristop učitelja ali/in svetovalnega delavca pri nudenju pomoči učencem. Kadar ima posamezen učenec težave z eno od komunikacijskih dejavnosti, je potrebno ugotoviti, katera psihična funkcija v ozadju je oslABLJENA, in preko delovanja na to funkcijo lahko posredno krepimo šibkejšjo komunikacijsko

dejavnost. Tretjič, v celoto povezuje umetnostna in neumetnostna besedila, pri čemer poteka proces opismenjevanja v ožjem pomenu besede (tj. učenje tehnike branja in pisanja) na neumetnostnih besedilih.

## Vodi k funkcionalni pismenosti

Funkcionalna pismenost je opredeljena kot sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika (Elley, Gradišar in Lapajne, 1995). Povezanost jezikovnih komunikacijskih sposobnosti s funkcionalno pismenostjo sta prikazala Duffy in Roehlerjeva (1993) v naslednjem modelu.



**Slika 1.** Model povezanosti med komunikacijskimi sposobnostmi in funkcionalno pismenostjo (Duffy in Roehler, 1993).

Njun model je psihološki model, ker izhaja iz vloge, ki jo ima človek/učenec v komunikacijskem procesu. S tega vidika deli komunikacijske dejavnosti na receptivne (poslušanje in branje) in produktivne (govorjenje in pisanje). Pri receptivnih je primarna funkcija učenca recepcija/sprejemanje sporočil. Dražljaj prihaja od zunaj, iz zunanjega vira, ki oddaja sporočilo po slušni (pri poslušanju) ali po vidni poti (pri branju). Učenec/receptor sprejme to



sporočilo. Cilj receptivnih dejavnosti je torej sprejemanje jezika oz. razumevanje sporočil, ki jih učenec dobiva po slušnem ali vidnem kanalu. Pri produktivnih dejavnostih pa izhaja dražljaj iz človeka in ga posreduje naprej v govorni (pri govorjenju) ali pisni obliki (pri pisanju). Cilj, ki ga sledimo pri tem, je oblikovanje razumljivih sporočil. Kadar je učenec sposoben razumeti poslušana/brana umetnostna in neumetnostna besedila in kadar je sposoben sam tvoriti razumljiva umetnostna ali neumetnostna besedila, v govorni ali pisni obliki, lahko rečemo, da je funkcionalno pismen. *Metodično-didaktičen okvir pouku, ki naj bi pripeljal učence do funkcionalne pismenosti, dajejo novejša psihološko-pedagoška spoznanja o postopnem razvoju bralnih sposobnosti pri otrocih (Chall, 1983; Frith, 1986; Duffy in Roehler, 1993). Na poti k funkcionalni pismenosti lahko govorimo o dveh, jasno ločenih fazah: fazi opismenjevanja v ožjem pomenu in fazi opismenjevanja v širšem pomenu besede.*

**Faza opismenjevanja v ožjem pomenu besede** vključuje razvijanje predbralnih in predpisalnih sposobnosti, usvajanje tehnike branja in urjenje/avtomatizacijo bralne tehnike. Ta faza je vezana na bralni pouk v prvem triletju devedesetne osnovne šole. Challove (1983) govori v tej fazi o treh bralnih stadijih: stadiju priprave na branje, stadiju dekodiranja in stadiju utrjevanja tehnike branja. Stadiji so umeščeni v učni načrt opismenjevanja v prvem, drugem in tretjem razredu (Učni načrt za slovenščino, 1998, 30-33). Vsebinsko povsem identične stadije najdemo tudi pri Duffyju in Roehlerjevi (1993), le da jih poimenujeta drugače. Govorita o stadiju pred pravo pismenostjo, začetnem stadiju prave pismenosti in podaljšanem začetnem stadiju. Tretji teoretični model razvoja bralnih sposobnosti za oblikovanje bralnega kurikulumuma v prvem triletju devetletke pa je predstavljal model Frithove (1986). Avtorica govori o treh fazah razvoja bralnih sposobnosti: logografski, alfabetski in ortografski fazi. Za logografsko/slikovno fazo, ki je umeščena v prvi razred devetletne OŠ, je značilno t.i. slikovno branje učenca. Besede bere globalno, pri čemer vsako besedo zazna kot sliko, kot nek specifičen vidni vzorec, ki se mu s ponavljanjem vtisne v zavest v celoti. Seveda tako »bere« le besede, s katerimi se pogosto srečuje (napisi trgovin, pijač, hrane itd.). Tudi naš učni načrt za bralni pouk predvideva slikovno branje v prvem razredu (Učni načrt za slovenščino, 1998). Glavnina dela pri bralnem pouku pa je namenjena sistematičnemu razvijanju predbralnih sposobnosti, zlasti sposobnosti vidnega in slušnega razločevanja ter razčlenjevanja. To so tiste sposobnosti, katerih razvitost je odločilna za uspešen pričetek sistematičnega opismenjevanja v drugem razredu OŠ, to je za alfabetsko fazo. V alfabetski/abecedni fazi učenci vzpostavljajo asociativno zvezo črka - glas in povezujejo glasove v besede. Gre za usvajanje tehnike branja in pisanja (Učni načrt za slovenščino, 1998). V tretji,

ortografski/pravopisni fazi, ki se izvaja v tretjem razredu OŠ, pa pride do utrjevanja tehnike branja z urjenjem. Posledica urjenja je avtomatizirana tehnika branja, ki se kaže kot tekoče branje učencu primernih besedil, povezano z razumevanjem teh besedil (Učni načrt za slovenščino, 1998). Celotno prvo triletnje je torej namenjeno razvijanju in avtomatizaciji bralne tehnike ali drugače rečeno: izdelavi orodja, ki ga bo učenec potreboval ves čas nadaljnega izobraževanja.

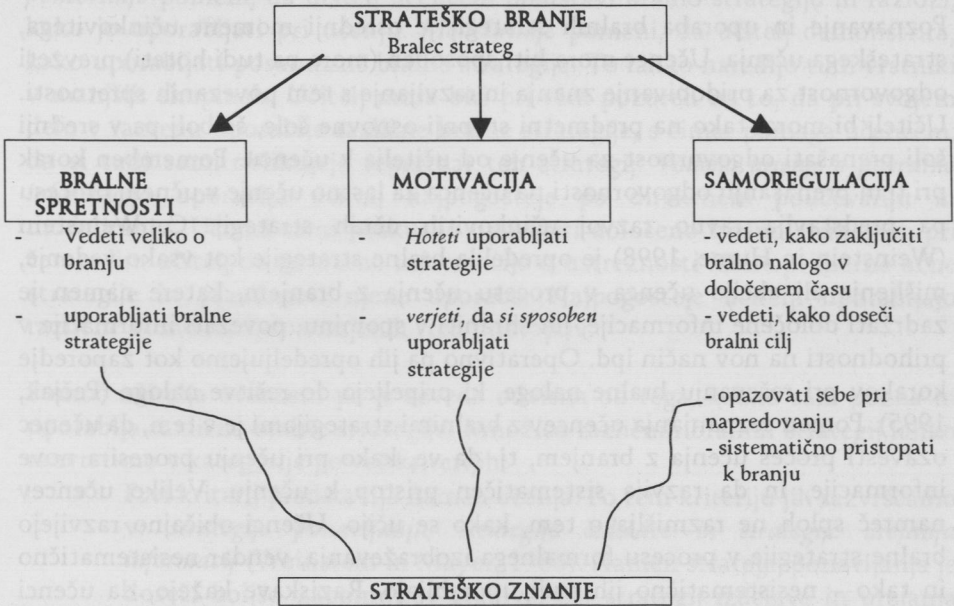
Potem pa nastopi *faza opismenjevanja v širšem pomenu*, ko mora učenec bralno spretnost uporabiti v funkciji učenja, torej pridobivanja novega znanja. Avtorji poimenujejo to fazo opismenjevanja različno: Chalova (1983) govori o stopnji branja za učenje, Johnson, Kress in Pikulski (1987) o stopnji neodvisnega branja, Duffy in Roehlerjeva (1993) pa o stopnji uporabe branja. Vsem stopnjam je skupno, da učenec bere tekoče z razumevanjem različne vrste gradiv ter da je sposoben učiti se s pomočjo branja. Sposobnost učinkovitega učenja iz pisnih gradiv pa predpostavlja poleg razvitih kognitivnih sposobnosti še razvitost metakognitivnih sposobnosti. Metakognitivne sposobnosti učencev/bralcev vključujejo dva vidika:

- Prvi je učenčeva sposobnost natančnega in premišljenega opazovanja lastnih procesov, povezanih z branjem, pisanjem, poslušanjem in govorjenjem.
- Drugi vidik je učenčeva sposobnost usmerjanja/regulacije teh procesov.

Učenca, ki je sposoben opazovati in usmerjati lastne kognitivne procese pri učenju, avtorji imenujejo **strateški učenec**; sposobnost tovrstnega učenja pa **strateško učenje**. Značilnosti strateškega učenja so, da je ciljno usmerjeno, da prevladujejo pri njem mehanizmi selekcije in da je učinkovito. Ker se strateško učenje v višjih razredih osnovne šole, še bolj pa v srednji šoli največkrat povezuje s sposobnostjo strateškega učenja oz. branja iz učbenikov, v nadaljevanju podrobneje prikazujem značilnosti strateških bralcev.

Za strateške bralce naj bi bile značilne določene specifične spretnosti in sposobnosti, prepričanja, stališča in vedenje. Številni raziskovalci poročajo, da so taki bralci aktivni v procesu branja, da prevzemajo nase del odgovornosti za doseganje bralnih/učnih ciljev, zavedajo se, kaj od nove snovi že vedo in česa ne; ko naletijo na problem, ga poskušajo rešiti ali poiščejo pomoč učitelja/starša/sošolcev. Lasten proces branja pojmujejo kot sistematičen proces, ki je v veliki meri pod njihovo kontrolo (Pintrich in De Groot, 1990). Številne metakognitivne elemente, pomembne za strateško branje, je

prikazala avtorica Weinstein (Weinstein in Hume, 1998) v trodimenzionalnem modelu strateškega učenja, ki pa ga lahko v celoti modificiramo na področje branja.



**Slika 2.** Trodimenzionalni model strateškega branja (Weinstein in Hume, 1998)

Ta model učenja branja vključuje naslednje dimenzije, ki bi jih moral bralni pouk razvijati pri učencih:

- obvladovanje *bralnih spretnosti* (tako tehnike branja kot tudi poznavanje in uporabljanje metakognitivnih bralnih strategij);
- obvladovanje *samoregulacijskih mehanizmov* pri branju (npr. vedenje, kako zaključiti bralno nalogo v določenem času; vedenje, kako doseči bralni cilj; opazovanje sebe pri branju in sistematično pristopanje k branju);
- *motivacijo za branje* (bralec mora hoteti brati in verjeti, da je sposoben izpolniti bralne naloge, torej da je bralno kompetenten).

Brez razvitosti teh metakognitivnih sposobnosti ni učinkovitega bralnega razumevanja. Hkrati pa velja opozoriti, da vse tri dimenzije delujejo na učinek branja/učenja interaktivno. To pomeni, da samo poznavanje bralnih strategij in samoregulacijskih mehanizmov še ne zagotavlja bralnega razumevanja, če

ni motivacije za branje. Po drugi strani pa le volja do branja ne zadostuje, če učenec ne ve, kako se lotiti bralnega procesa in še zlasti, kako ga usmerjati, da bo razumel prebrano.

Poznavanje in uporaba bralnih strategij je osrednji moment učinkovitega, strateškega učenja. Učenec mora biti sposoben (mora pa tudi hoteti) prevzeti odgovornost za pridobivanje znanja in razvijanje s tem povezanih spretnosti. Učitelj bi moral tako na predmetni stopnji osnovne šole, še bolj pa v srednji šoli prenašati odgovornost za učenje od učitelja k učencu. Pomemben korak pri tem prenašanju odgovornosti na učenca za lastno učenje v učnem procesu pa predstavlja ravno razvoj učinkovitih učnih strategij. C. Weinstein (Weinstein in Hume, 1998) je opredelila bralne strategije kot vsako vedenje, mišljenje ali akcijo učenca v procesu učenja z branjem, katere namen je zadržati določene informacije, jih shraniti v spominu, povezati informacije v prihodnosti na nov način ipd. Operativno pa jih opredeljujemo kot zaporedje korakov pri reševanju bralne naloge, ki pripeljejo do rešitve naloge (Pečjak, 1995). Pomen seznanjanja učencev z bralnimi strategijami je v tem, da učenec ozavesti proces učenja z branjem, tj. da ve, kako pri učenju procesira nove informacije, in da razvija sistematičen pristop k učenju. Veliko učencev namreč sploh ne razmišlja o tem, kako se učijo. Učenci običajno razvijejo bralne strategije v procesu formalnega izobraževanja, vendar nesistematično in tako – nesistematično jih tudi uporabljajo. Raziskave kažejo, da učenci strategije najpogosteje razvijejo po metodi poskusov in napak ter opomb in komentarjev učiteljev ali staršev. Raziskava Garnerja (1987) je tako pokazala, da učenci pri težjih besedilih enostavno le večkrat preberejo besedilo, ker menijo, da ga bodo tako lažje razumeli. Čeprav je to lahko povsem učinkovita strategija, pa pogosta sama ni dovolj, kadar želi učenec rešiti določeno nalogo ali problem. Vztrajanje učenec pri večkratnem prebiranju besedila je posledica dejstva, da ne vedo, na kakšen drug način bi še lahko razumeli gradivo.

Pomoč učitelja in svetovalnega delavca (psihologa) učencem pri razvijanju bralnih strategij bi morala iti v dveh smereh: v smeri *večjega števila (fluentnosti)* in *fleksibilnosti* teh strategij. Nekateri učenci uporabljajo le malo bralnih strategij, ki pa za branje in predelavo različnih vrst besedil ne zadostujejo. Vendar sama fluentnost še ne zagotavlja tudi fleksibilnosti. Fleksibilnost označuje sposobnost učenca, da izbere različne bralne strategije glede na vrsto bralnega gradiva in namen branja/učenja. Učitelj bi moral pri pouku spoznati učence z različnimi strategijami predelave besedil in jih izuriti za uporabo različnih strategij v različnih okoliščinah.



Učitelj lahko nudi tovrstno pomoč učencem na več načinov. Obstajajo trije osnovni pristopi razvijanja bralnih strategij pri učencih. To so: direktno poučevanje, modeliranje in vodeno urjenje s povratno informacijo. *Direktno poučevanje* pomeni, da učitelj učencem predstavi bralno strategijo in razloži, kako jo uporabljati pri učenju. *Modeliranje* pomeni, da učitelj demonstrira, kako uporabljati posamezne bralne strategije. To lahko naredijo tudi vrstniki v manjših skupinah. Učitelj mora biti pri tem pozoren na to, da pri svojem delu v razredu uporablja različne bralne strategije, s čimer pomaga učencem, da si tudi sami oblikujejo repertoar teh strategij. *Vodeno urjenje s povratno informacijo* uporablja učitelj najpogosteje po direktnem poučevanju in modeliranju. Učenci sami poskusijo uporabiti določeno bralno strategijo, pri čemer jim učitelj da povratno informacijo o ustreznosti izbire primerne učne strategije in pravilnosti njene uporabe. Najpogosteje učitelji uporabljajo različne kombinacije omenjenih treh pristopov.

Pomoč učitelja učencem pa je seveda odvisna od tega, koliko sam pozna in uporablja različne bralne strategije. Množico različnih bralnih strategij lahko razvrstimo v kategorije po več kriterijih:

- Prvi kriterij predstavlja namen učenja. Po tem kriteriju jih razvrščamo v: *strategije ponavljanja, strategije izdelave in strategije urejanja informacij* (Weinstein in Mayer, 1986). Namen strategij ponavljanja je doseči boljše zapomnitev gradiva, cilj strategij izdelave in urejanja informacij pa je doseči večje/globlje razumevanje gradiva ter povezavo novega znanja s starim. Te strategije lahko uporabljamo tako pri enostavnih nalogah, ki zahtevajo le pomnjenje in razumevanje gradiva, kot tudi pri bolj kompleksnih nalogah, ki vključujejo višje taksonomske ravni znanja – uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje.
- Drugi kriterij delitve bralnih strategij je vsebinski. Strategije delimo glede na to, na katere informacije iz učnega gradiva je učenec predvsem pozoren. Glede na to poznamo: *strategije določanja bistva, podrobnosti, organizacije besedila, kritičnega branja, branja vidnih informacij* itd. (Lewis, 1996).
- Tretji kriterij je časovni, tj. v katerem delu učnega procesa jih učenec uporablja. Tako poznamo strategije *pred, med branjem in po branju* (Pečjak, 1995). Slednjo klasifikacijo vključuje tudi nov učni načrt za bralni pouk (Učni načrt za slovenščino, 1998).

*Strategije pred branjem* pomagajo učencu postaviti določen okvir za razmišljanje, tako da aktivirajo njegovo predznanje oz. obstoječo kognitivno strukturo, spoznajo strukturo besedila in določijo namen branja/učenja. Te strategije zahtevajo prelet besedila, postavljanje vprašanj in

napovedi/predikcij v zvezi z vsebino. *Strategije med branjem* uporabljamo z namenom, da prilagodimo hitrost branja cilju branja in zahtevnosti bralnega gradiva, pri čemer učenec sproti še označuje nove, neznane besede. *Strategije po branju* pa so namenjene ureditvi prebranega gradiva (bistva in pomembnih podrobnosti) v tako obliko, ki olajša razumevanje in zapomnitev prebranega. Med dejavnostmi po branju avtorji največkrat omenjajo: odgovarjanje na lastna vprašanja, na vprašanja učitelja, grafično prikazovanje gradiva, razlago gradiva sošolcu, tvorjenje kratkega povzetka v ustni ali pisni obliki ipd. V *komunikacijskem modelu* pojmujejo opismenjevanje v širšem pomenu (tj. ne le učenje tehnike branja in pisanja), torej tudi razvijanje metakognitivnih sposobnosti, ki vodijo učenca k funkcionalni pismenosti.

### Poudarja aktivno vlogo učenca v učnem procesu

Sodoben pouk opismenjevanja na novo definira tudi vloge učitelja in učenca. Namesto pomena učiteljeve kontrole v procesu opismenjevanja stopa vse bolj v ospredje vloga učenca, ki sam usmerja proces učenja. Študije številnih avtorjev kažejo, da si učno bolj uspešni učenci v primerjavi z učno manj uspešnimi večkrat postavljajo specifične cilje, uporabljajo več različnih učnih strategij (bralnih, pisnih, poslušalskih, govornih), bolj pogosto spremljajo napredek v učnem procesu in se bolj prilagajajo bralnim / pisnim / poslušalskim / govornim nalogam (Pintrich in De Groot, 1990; Schunk in Zimmerman, 1994; Pressley in Woloshyne, 1995).

Učitelj je v komunikacijskem modelu opismenjevanja predvsem usmerjevalec, ki postopoma vodi učenca k razumevanju učnih vsebin. Skladno s spremenjenim pojmovanjem učenja in znanja je prišlo tudi do spremembe paradigme poučevanja od transmisijskega k kognitivno-konstruktivističnemu pristopu. Učitelj nima več vloge le enostavnega posrednika pri prenašanju znanja med učnim gradivom in učenci, pač pa vlogo tistega, ki pomaga učencu priti do znanja, katerega potem le-ta sam konstruira skladno z obstoječim predznanjem.

Glede na vlogo učitelja in učenca v procesu učenja govorijo Webster, Beveridge in Reed (1996) o pouku, usmerjenem k učenju. To je tip pouka, v katerem sta aktivna tako učitelj kot učenec. Aktivnost učitelja gre predvsem v smeri, da pomaga učencu priti do spoznanj, do katerih ne more priti sam. Ali rečeno v jeziku Vigotskega – učitelj deluje v območju proksimalnega razvoja pri učenju (Vigotski, 1977). Učitelj podpira učenca pri razvoju in uporabi tistih funkcij, ki niso še povsem razvite, ob pomoči učitelja pa jih že lahko

uporablja ali pa strukturira učno okolje na tak način, da učenec sam, preko aktivnih oblik učenja prihaja do novih (spo)znanj (npr. s pomočjo izkustvenega, sodelovalnega in problemskega učenja). Zlasti izkustveno učenje je pomembno tako na področju usvajanja veščine branja kot tudi na področju usvajanja bralnih strategij. Gre torej za urjenje dela z (učbeniški) besedili, katera se morajo naučiti. Šele obvladovanje učnih strategij daje učencu občutek kompetentnosti in s tem tudi motivacijo za učenje iz različnih pisnih virov. Samoregulacijske sposobnosti postanejo pomembne zlasti v višjih razredih osnovne šole, v srednji šoli in pri univerzitetnem študiju, ki predpostavlja večjo samostojnost učencev pri pridobivanju znanja. Te samoregulacijske spretnosti bi učenci morali pridobiti v procesu izobraževanja ob pomoči učiteljev in svetovalnih delavcev (psihologov). Eden od najbolj znanih modelov, ki ga lahko učitelji/psihologi uporabijo za urjenje samoregulacijskih sposobnosti pri učencih, je model Zimmermana, Bonerja in Kovacha (1996), imenovan krožni model samoregulacijskega učenja. Model ima štiri faze:

- **Spremljanje in samoevalvacija** učenca, ko opazuje in presoja lastno bralno/pisno/poslušalsko/govorno učinkovitost, največkrat glede na predhodne dosežke oz. rezultate.
- **Izbiranje cilja in strateško načrtovanje**, ko učenec analizira bralne/pisne/poslušalske/govorne naloge, specifične cilje in načrtuje strategije za doseganje teh ciljev.
- **Uporaba strategije in opazovanje**, ko učenec poskuša uporabiti bralno/pisno/poslušalsko/govorno strategijo na učnem gradivu in opazuje, kako je učinkovita.
- **Opazovanje učnega dosežka**, ko je učenec pozoren na povezavo učna strategija - učni rezultat.

Učitelj/psiholog, ki želi razvijati samoregulacijske sposobnosti učencev, ima na voljo več možnih poti. Prva pot je, da opazuje učenca pri reševanju naloge, mu pomaga analizirati podatke iz naloge ter da mu pomaga določiti cilje in izbrati ustrezne strategije za reševanje. Drugič, učencem lahko približa samoregulacijske spretnosti tako, da jim modelira oz. demonstrira, katere samoopazovalne tehnike uporabljati, kako izbirati možne strategije za reševanje ter kako jih spremeniti, če niso učinkovite. Tretji, verjetno najbolj učinkovit pristop pa je, da spodbuja učenca k samoopazovanju pri reševanju naloge in izbiranju strategij. Pri tem pa mu pomaga, kadar se določene strategije ne izkažejo kot učinkovite, kadar učenec ne zna naprej itd. Na ta način učitelj/psiholog kaže učencu njegovo lastno odgovornost za njegov dosežek.

## DILEME IN VPRAŠANJA, POVEZANA Z UVELJAVLJANJEM KOMUNIKACIJSKEGA MODELA OPISMENJEVANJA

Pri natančnem pregledu novega učnega načrta za področje opismenjevanja lahko zasledimo vse zgoraj navedene teoretične elemente (Učni načrt za slovenščino, 1998). Vprašanje prenosa sodobnega koncepta opismenjevanja v prakso pa zahteva izpostavitve nekaterih dejstev, od katerih bo odvisno, ali bo tako zastavljen pouk opismenjevanja zaživel ali ne.

Prvič, nadaljevati je potrebno s sistematičnim izobraževanjem učiteljev o razvoju in pomenu kognitivnih in še zlasti metakognitivnih bralnih sposobnosti. Učitelje na vseh stopnjah izobraževanja (osnovnošolski in srednješolski) je potrebno ozaveščati o pomembnosti poznavanja in obvladovanja bralnih strategij in samoregulacijskih mehanizmov pri učenju z branjem. Poudariti je potrebno *odgovornost vsakega učitelja, da v okviru svojega predmeta usposablja učence za učenje iz pisnih virov (učbenikov)*. Poti za izobraževanje učiteljev je več: v obliki izbirnega predmeta na dodiplomskem in podiplomskem študiju v okviru kadrovskih šol, na seminarjih (npr. v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja) ali na šolah (v okviru pedagoških konferenc, aktivov učiteljev itd.).

Drugič, kaže se potreba po tesnejšem sodelovanju šolskih svetovalnih delavcev (zlasti psihologov in pedagogov) z učitelji pri načrtovanju in izvajanju programov za razvoj samoregulacijskih sposobnosti za učenje (npr. urjenje učencev v bralnih strategijah, v strategijah tvorjenja zapiskov in lastnih besedil, strategijah aktivnega poslušanja ter jasnega in natančnega izražanja).

Tretjič, kaže se potreba po izdelavi instrumentarija za spremljanje napredka učencev na področju branja (tehnike branja in bralnega razumevanja); pisanja, poslušanja in govorjenja ob koncu posameznih triletij v osnovni šoli kot tudi v srednji šoli. Tak instrumentarij, ki bi ga učitelj lahko sam preizkusil pri učencih, bi mu nudil povratno informacijo o znanju/napredku njegovih učencev, hkrati pa tudi o učinkovitosti njegovega dela.



Četrtrič, z všolanjem šestletnikov se je pojavila potreba po izdelavi instrumentarija za identifikacijo predbralnih in predpisalnih sposobnosti učencev ob vstopu v šolo, imenovanih tudi metajezikovne sposobnosti (npr. zavedanje strukture jezika, sposobnost vidnega in slušnega razločevanja, razčlenjevanja itd.). Skratka, izdelati bi bilo potrebno poseben **preizkus bralne pripravljenosti**, ki v tujini velja kot triažni instrument za ugotavljanje zrelosti otroka za všolanje oz. za to, da lahko vstopi v proces sistematičnega opismenjevanja.

## LITERATURA

- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Duffy, G.G. in Roehler, L.R. (1993). *Improving classroom reading instruction*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Elley, W.B., Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995). *Kako berejo učenci po svetu in pri nas [Reading of pupils in Slovenia and elsewhere]*. Nova gorica: Educa.
- Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Johnson, M.S., Kress, R.A. in Pikulski, J.J. (1990). *Informal reading inventories* (4. izd.). Newark, DE: IRA.
- Lewis, J. (1996). *Academic literacy: Readings and strategies*. Lexington, MA: D.C. Heath & Co.
- Pečjak, S. (1995). *Ravni razumevanja in strategije branja [Levels of comprehension and reading strategies]*. Trzin: Different.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja [Introduction to psychology of reading]*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofska fakultete.
- Pintrich, P.R. in De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pressley, M. in Woloshyne, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge: Brookline Books.
- Schunk, D.H. in Zimmerman, B.J. (Ur.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Učni načrt Slovenščina [Slovenian language Curriculum](1998). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Predmetna kurikularna komisija za slovenščino.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor [Mind and speaking]*. Beograd: Nolit.

- Webster, A., Beveridge, M. in Reed, M. (1996). *Managing the Literacy Curriculum*. London: Routledge.
- Weinstein, C.E. in Hume, L.M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, DC: APA.
- Weinstein, C.E. in Mayer, R.E. (1986). The Teaching of learning Strategies. V M.C.Wittrock (Ur.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Zimmerman, B.J., Boner, S. in Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: APA.

# PREGLED EVROPSKIH IN MEDNARODNIH POBUD ZA MEDNARODNE STANDARDE UPORABE TESTOV

---

Dave BARTRAM

---

*SHL Group PLC, Surrey, England*

Prevedla in priredila

Dušica BOBEN

*Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana*

**Povzetek:** Predstavljeni so vsi glavni mednarodni, evropski in nacionalni projekti, povezani s standardi za uporabo testov: ameriški tehnični standardi, britanski certifikat za kompetentne uporabnike testov, delo in raziskava delovne skupine za teste in testiranje v evropskem združenju psihologov, evropske smernice za proces ocenjevanja\*, mednarodne smernice za priredbe testov ter mednarodne smernice za uporabo testov.

**KLJUČNE BESEDE:** psihološki testi, testiranje, standardi, smernice, uporaba testov, priredbe testov, kompetentnost, ocenjevanje

---

\* Za assessment (še) nimamo primerne slovenskega prevoda. Še največkrat uporabljamo ocenjevanje, ali psihološko ocenjevanje. Opredeleitev "assessmenta" je zapisana v poglavju GAP projekt EAPA.

---

Naslova/addresses:

- Prof. Dave Bartram, SHL Group PLC, 3 AC Court, Thames Ditton, Surrey KT7 0SR, England;  
- Dušica Boben, univ. dipl. psih, Center za psihodiagnostična sredstva, d.o.o, Dunajska 106, 1000 Ljubljana, Slovenija

## THE NEED FOR INTERNATIONAL GUIDELINES ON STANDARDS FOR TEST USE: A REVIEW AND INTERNATIONAL INITIATIVES.

Dave BARTRAM

SHL Group PLC, Surrey, Anglija

Translated and adapted by

Dušica BOBEN

Center of Psychodiagnostics Ltd., Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** *The international, european and national initiatives for international guidelines for psychological testing are presented and the need for these guidelines is discussed. Topics discussed include the development of test standards in the United States and United Kingdom, as well as projects initiated by the International Test Commission and the Task Force for Test and Testing at EFPPA.*

**KEYWORDS:** international guidelines, psychological testing, test standardization, professional standards, test adaptation, test use, competence, assessment

CC=2220 3450

*Dave Bartram je direktor mednarodnih raziskav in razvoja pri založbi SHL, pred tem je bil profesor na Univerzi v Hullu, Velika Britanija. Ima licenco psihologa za področje zaposlitev in je član Britanskega psihološkega društva. V društvu je bil odgovoren za razvoj posebnega pristopa do standardov za teste, tj. kompetentnosti uporabnikov testov. Je član delovne skupine za teste in testiranja pri EFPPA. Trenutno vodi tudi projekt o mednarodnih smernicah za uporabo testov pri Mednarodni komisiji za teste (International Test Commission – ITC). Dave Bartram nam je za namene društva prijazno dovolil prevesti svoj prispevek, objavljen v reviji *European Psychologist*, 3 (2), ki je na straneh 155-163 izšel leta 1998. Ker se je medtem zgodilo že veliko novega, dodajamo informacije o novostih in seveda komentar, kakšno je stanje v Sloveniji.*



## UVOD

V večini razvitih držav pogosto uporabljajo psihološke teste, nekoliko manj v nerazvitih državah. Od vseh kategorij testov je pedagoško testiranje najbolj razširjeno (Bartram in Coyne, 1998). Večina narodov je spoznala pomembnost vlaganja v izobraževanje, saj je testiranje na področju izobraževanja ključ do merjenja potencialov in učinkovitosti. To pa je večinoma povezano z narodovimi omejenimi viri.

Prav tako je zelo razširjeno testiranje na področju zaposlovanja, posebno za izbor pri zaposlitvi in pri svetovanju za kariero. Uporabo utemeljujejo s tem, da mora biti proces racionalen in objektivni ter da je pri povezovanju potencialnega ujemanja kvalitete posameznika z zahtevami dela nepristranskost ključna pri izbiri za delo. Države, kjer tradicija selekcije za delo ne temelji na nepristranskosti (npr. sorodstvene zveze, status v družbi itn.), so manj navdušene nad dobrimi stranmi psihološkega testiranja.

Skoraj vse večje industrijske države sveta uporabljajo ali začenjajo uporabljati psihološko testiranje pri poklicnem ocenjevanju. Njegova uporaba je močnejša v tradicionalnih "zahodnih" kulturah (tj. Evropa, Severna Amerika, Avstralija itn.), vendar pa interes za testiranje in uporabo testov narašča tudi v kulturah, ki nimajo močnih korenin v psihometrični tradiciji in zahodnega stališča o kriteriju ujemanja posameznika z zahtevami dela. Naraščajoče zanimanje se je pokazalo na Srednjem vzhodu in v državah Pacifika. Globalizacija industrije je povzročila širitev testiranja in selekcije od velikih mednarodnih podjetij na male nacionalne organizacije, kjerkoli te tekmujejo na lokalnem trgu.

Med založniki testov so mnoge mednarodne organizacije, ki prodajajo svoje teste v veliko število držav. V vsaki državi verjetno različno klasificirajo uporabnike, upoštevajo zakonske omejitve uporabe testov itn. Ne le organizacije, tudi posamezniki postajajo bolj globalni. Znotraj Evropske skupnosti je uveljavljen princip svobodnega gibanja delovne sile med državami članicami. Ali tudi naša trenutna praksa ocenjevanja podpira ta princip? Kako nepristransko uporabiti npr. angleški postopek ocenjevanja pri skupini kandidatov, ki vključuje tudi posameznike iz npr. Nemčije ali Grčije? Kako oblikujemo in uporabljamo postopek ocenjevanja, da zagotovimo nepristranskost? Ko so se mnogi raziskovalci (Arvey in Faley, 1988; Eyde, Robertson in Krug, 1993; Foxcroft, 1997), založniki (Saville in Holdsworth, 1991) in državni organi (EOC, 1988; CRE, 1992, 1996 v Veliki Britaniji) ukvarjali z nepristranskostjo in dobro prakso pri selekcijah znotraj države, so

posvečali manj pozornosti mednarodnemu področju. Vendar pa Mednarodna komisija za teste (Hambleton, 1994; Van de Vijver in Hambleton, 1996) trenutno pripravlja mednarodna priporočila – smernice za priredbe testov, kar je eden od vidikov mednarodne uporabe testov.

Veliko je razlogov, zakaj so potrebne smernice za uporabo testov na mednarodni ravni:

Države se zelo razlikujejo v stopnji zakonskega nadzora (če jo sploh imajo) glede testiranja in njegovih posledic za testirane. Nekatera nacionalna psihološka društva imajo pravila o registraciji, druga ne; nekatera imajo mehanizme kontrole standardov za uporabo testov pri nepsihologih, druga ne. Obstoj mednarodno sprejetih smernic bi nacionalnim psihološkim združenjem in drugim relevantnim profesionalnim telesom ter organizacijam pomagal pri njihovih prizadevanjih za razvoj standardov, predvsem v tistih državah, kjer teh standardov še nimajo ali pa so nepopolni.

Dostop do testnih materialov (tj. pravica nakupa ali uporabe) se zelo razlikuje od države do države. V nekaterih državah je dostop dovoljen samo psihologom, v drugih so uporabniki registrirani pri formalno odobrenih nacionalnih distributerjih testov, spet drugod lahko uporabniki testov dobijo materiale od dobaviteljev v državi ali neposredno od dobaviteljev iz tujini brez omejitev.

Pred kratkim narejena raziskava (Bartram in Coyne, 1998) je pokazala, da tako na področju izobraževanja kot zaposlitve nepsihologi številčno daleč presegajo psihologe. Samo na področju kliničnega testiranja (ki pa ima glede na celotno področje testiranja relativno majhen delež) so uporabniki testov večinoma psihologi. Še več, zelo veliko uporabnikov testov je slabo usposobljenih, ali pa sploh niso (specializacije, izobraževanja) usposobljeni za to področje. To velja ne le za nepsihologe, ampak tudi za psihologe.

Kar nekaj dobro znanih instrumentov se je pojavilo na internetu brez vednosti avtorjev ali izdajateljev (kršenje avtorskih pravic) in brez zaščite testa.

Znotraj testiranja za zaposlitev je velika mednarodna mobilnost dela povečala zahteve po testih. Uporabljajo jih pri kandidatih za zaposlitev iz različnih držav in pogosto testirajo v eni državi v korist zaposlovalca iz druge države.

V ZDA in Evropi razvijajo ocenjevanje na daljavo s pomočjo interneta, tako na področju izobraževanja kot zaposlovanja. To povzroča celo vrsto težav, povezanih s standardi za izvajanje in nadzorom nad procesom testiranja, vključno z zaščito testa.

Naraščajoče število uporabnikov testov z relativno slabim usposabljanjem in vedno pogostejše mednarodno testiranje pomenijo potencialno zelo resen problem za prihodnost. To vodi k vedno slabšemu delu in s tem k diskreditiranju psihološkega in pedagoškega testiranja. Obstaja resnična nevarnost, da bo brez primerne nadzora kakovosti celotna metodologija objektivnega testiranja zavržena – ne zaradi njene neučinkovitosti ali neprimernosti, ampak zaradi napačne uporabe in zlorab.

Nacionalna psihološka društva so v svojih državah odgovorna za opredelitve standardov psihološkega testiranja. Številni članki o nacionalnih težavah s testiranjem in testi kažejo različnosti med državami in skupinami držav (Bartram, 1996; Evers, 1996; Mardberg, 1996; Camera, 1997; Davidson, 1997; Foxcroft, 1997; Gregoire, 1997; Koene, 1997; Simmer, 1997). Do nedavnega ni bilo možno sistematično primerjati standardov med državami, niti ni bilo načina, kako usposobiti države, da bi se druga od druge učile na izkušnjah.

Zadnja leta pa je postalo očitno, da morajo posamezna psihološka društva izmenjati izkušnje o vzajemnih težavah. Ni več mogoče graditi na domnevi, da je ena država zaprt sistem. Države postajajo odprti sistemi, ki je pod močnimi zunanjimi vplivi in pritiski. Kot rezultat so vzpostavljeni različni mehanizmi, ki omogočajo boljšo koordinacijo prizadevanj in razširjanje informacij na mednarodni ravni. Te mednarodne mreže lahko vidite na evropski ravni (npr. Evropsko združenje za psihološko ocenjevanje – EAPA – European Association of Psychological Assessment; Evropska federacija profesionalnih psiholoških združenj – EFPPA – European Federation of Professional psychologists' Associations) in na širši mednarodni ravni, npr. Mednarodna komisija za teste – ITC – International Test Commission.

Prispevek najprej na kratko predstavi pristop Ameriškega psihološkega združenja (APA – American Psychological Association) in Britanskega psihološkega društva (BPS – British Psychological Society) k standardom za teste. Nato govori o skupini povezanih projektov, ki se nanašajo na testiranje: o delovne skupine za teste in testiranje pri EFPPA, o projektu GAP pri EAPA, o ITC projektu o mednarodnih smernicah za priredbo testov. In na koncu še o projektu ITC- ja o mednarodnih smernicah za standarde pri uporabi testov.

Za namen tega prispevka je "uporabnik testa" opredeljen kot nekdo, ki

- je kompetenten, da izbere med testi na podlagi informacij v priročnikih in drugih virih in z upoštevanjem konteksta, v katerem bo test uporabljen;
- zna test izvesti;
- zna nepristransko in pravilno uporabiti rezultate testa;
- zna znotraj organizacije dati usmeritve o primernosti testiranja za različne namene.

Ta opredelitev pomeni, da ni take osebe, ki bi bila kompetentna uporabljati vse teste v vseh možnih situacijah. Namesto tega kompetentnost za uporabo testov potrebuje opredelitev, ki se nanaša na način uporabe in področje uporabnosti. Ker naj bi bili standardi in smernice napisani splošno in v vsemu prilegajočih se izrazih, je zelo pomembno, da ne pozabimo, da mora biti obravnavana njihova uporaba previdno, v izrazih kontekstualne specifičnosti. Oseba, ki je dobro usposobljena za uporabo osebnostnih testov pri selekciji in razvoju menedžmenta, je lahko povsem neprimerna za uporabo celo istih testov, npr. v klinični situaciji. Podobno oseba, ki je postala izvedenec v uporabi WISC-a v pedagoškem ocenjevanju, nima nujno kompetenc, potrebnih za uporabo podobnega inštrumenta npr. v svetovanju za kariero ali poklicno rehabilitacijo.

## **RAZVOJ STANDARDOV ZA TESTE V ZDA**

Delo, ki so ga opravili v ZDA v zadnji polovici tega stoletja na področju standardov za teste, je imelo velik vpliv ne samo v ZDA, ampak tudi na standarde v drugih državah. Ameriško psihološko združenje (APA) je prvič objavilo *Tehnična priporočila za psihološke teste in diagnostične tehnike* (Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques) leta 1954. APA, AERA (American Educational Research Association – Ameriško združenje za raziskave v izobraževanju) in NCME (National Council on Measurement in Education – Nacionalni svet za merjenje v izobraževanju) so leta 1966 skupaj objavili *Standarde za pedagoške in psihološke teste in priročnike* (Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals). Revizije teh so bile objavljene leta 1974 in 1985. Oblika standardov iz leta 1985 trenutno ponovno obnavlja Komite, v katerem sodelujejo predstavniki različnih ustanov, AERA, APA in NCME.



Standardi ZDA obsegajo širok spekter vsebin. Dosledno določajo tehnične standarde za konstrukcijo testov in ocenjevanja in zajemajo:

- veljavnost,
- zanesljivost in napake merjenja,
- razvoj in obnavljanja testa,
- lestvičenje, normiranje, primerljivost rezultatov in izenačevanje,
- testne izdaje, tj. tehnične pripomočke in vodnike za uporabnike.

Ta del standardov je oblikoval osnove za standarde, ki jih uporabljajo v mnogih drugih državah. Mnoga druga poglavja so lahko, z malo ali brez sprememb, uporabna za testiranje na splošno (npr. standardi za postopke izvajanja). Vendar pa je nekaj poglavij, ki se ukvarjajo z bolj specifično vsebino, povezano s situacijo ocenjevanja v ZDA (npr. poglavje o profesionalni in poklicni licenci in potrdilih). Ti standardi so trenutno najbolj uporabni vir za vsakogar, ki načrtuje razvoj standardov za uporabo v katerem koli kontekstu. Vendar pa je treba povedati, da niso razviti kot mednarodni standardi, ampak kot standardi za ZDA. Raven, do katere je vsak od standardov uporaben samo znotraj specifičnega ali omejenega kulturnega konteksta, potrebuje zelo previden razmislek, posebno kadar jih uporabimo kot osnovo za standarde v drugih državah.

Standardi ZDA so navodila za kakovostno uporabo testov, ne opredeljujejo in ne zagotavljajo pa mehanizma, kako dejansko doseči tako kakovost. Od leta 1985, ko so bili standardi objavljeni, razvijajo smernice o dobri praksi in raziskujejo načine nadziranja registracije testov. Omembe vredno delo s tega področja je delo skupine za kvalifikacijo uporabnikov testov (TUQWG – Test User Qualifications Working Group) pri JCTP (Joint Committee on Testing Practices – Združeni komite za testno prakso), ki je na podlagi podatkov promovirala dobro uporabo testov (Eyde, Moreland in Robertson, 1988; Eyde in sodelavci, 1993; Moreland, Eyde, Robertson, Primoff in Most, 1995) in delo JCTP pri razvoju in razširitvi kodeksa poštenega testiranja v izobraževanju (Code of Fair Testing Practices in Education, JCTP, 1988; Fremer, Diamond in Camara, 1989).

*V Sloveniji so postali standardi širše znani preko hrvaškega prevoda iz leta 1992. Študenti psihologije poznajo standarde, saj jih obravnavajo pri predmetu Psihometrija II na dodiplomskem študiju na oddelku za psihologijo Univerze v Ljubljani. V Sloveniji smo jih želeli prevesti in uradno objaviti, vendar za to nismo dobili pravic. V ZDA pripravljajo novo verzijo standardov, ki jo bodo objavili leta 2000. V delovni skupini za teste in testiranja pri EFPPA smo se dogovorili, da bodo to verzijo poskušali prilagoditi evropskih razmeram in postaviti temelje, na katerih*

bi vsako nacionalno društvo priredilo standarde zase z upoštevanjem specifičnosti držav<sup>3</sup>.

## **BRITANSKI PRISTOP: SPRIČEVALO O UPORABNIKOVI KOMPETENTNOSTI**

V Veliki Britaniji smo se odločili, da se usmerimo v način, kako doseči implementacijo standardov (npr. tistih, ki so opisani v standardih ZDA). Vodilni komite za standarde testov (SCTS – Steering Committee on Test Standards) pri Britanskem psihološkem društvu se je odločil, da razvije strategijo za reševanje obeh problemov: slabih testov in slabe uporabe testov. Ciljna skupina te strategije so bili bodoči uporabniki testov.

Pristop je temeljil na predpostavkah, da

- kompetenten uporabnik testov ne uporablja slabih testov;
- ve, kdaj testirati in kdaj ne;
- ve, kateri testi so primerni in kateri ne;
- ve, kako uporabiti teste in kako delati z ljudmi, ki so testirani.

Celotna strategija je bila usmerjena v to, kako doseči večjo kompetentnost uporabnikov pri testiranju in zanje zagotoviti boljše informacije o testih. To smo kasneje dosegli s postavitvijo Registra uporabnikov testov, z Revijo o selekciji in razvoju (Selection and Development Review), ki jo prejme vsak registriran uporabnik testov, ter s publikacijo rednih strokovnih pregledov testov.

Dosedanji certifikacijski postopek je povezan z uporabo psiholoških testov v situacijah ocenjevanja za zaposlitev. Ta vsebuje kvalifikacije na dveh ravneh:

- raven A, ki pokriva osnovna psihometrična načela in uporabo testov zmožnosti in sposobnosti in
- raven B, ki pokriva uporabo bolj kompleksnih instrumentov, posebno tistih za ocenjevanje osebnosti.

---

3 Medtem so novi standardi v ZDA že izšli: American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Pristop, ki se osredotoča na kompetentnost, je radikalna sprememba. Poudarja kompetentnost uporabnikov in ne način, s katerim so kompetentnost pridobili. Opredelili smo standarde in mehanizme, ki povedo, kako oceniti kompetentnost in kako preveriti in spremljati kakovost ocenjevalnega procesa. Podrobnosti o razvoju BPS standardov in o pozitivnih spremembah pri njihovi implementaciji najdete v Bartram (1996).

Pri razvoju strategije se je britansko društvo najprej osredotočilo na psihološko testiranje v poklicnih situacijah. Razlog za ta izbor je bil pragmatičen: To je bilo področje, v katerem je uporaba testov rasla najhitreje in v katerem je bila najbolj vidna potreba po "nadzoru kakovosti". Delo se sedaj nadaljuje na razvoju osnovne ravni (A) certifikata za uporabnike testov v izobraževalnih situacijah. To bo potencialno vplivalo na veliko večje število uporabnikov testov. V Veliki Britaniji je večina uporabnikov testov v izobraževanju nepsihologov. S postavitvijo standardov in "lastništvom" nad procesom certificiranja uporabnikov je BPS postavilo jasno sliko o svoji vlogi kot telesu, ki je odgovorno za vzdrževanje dobrih standardov pri testiranju in uporabi testov. To sporočilo je seveda pomembno s praktičnega vidika, za stroko pa je pomemben tudi politični vidik.

*V Sloveniji ni veliko nepsihologov, ki bi uporabljali psihološke teste. Tudi znanje diplomiranih psihologov o psihometriji in testih je dobro. Vendar se tudi pri nas pojavljajo tuja podjetja, ki naših strokovnih standardov ne poznajo, zakona o psihološki dejavnosti, ki bi bil tudi zanje obvezujoč, pa tudi še nimamo. Kljub temu bi se lahko veliko naučili iz izkušenj naših evropskih kolegov in začeli delovati preventivno: poskrbeti za standarde in ljudi (tudi nepsihologe) in jih seznaniti z njimi. Čeprav je večinsko mnenje psihologov, da je pomembnejša zakonska regulativa (raziskava DPS o testih in testiranjih, 1999), pa je načrtovanje mednarodnih kriterijev o kompetentnosti uporabnikov in kurikulumu za usposabljanje prav tako pomembno področje. To pa bo tudi ena od naslednjih nalog delovne skupine za teste in testiranja pri EFPPA, v kateri ima tudi DPS svojega člana.*

## **DELOVNA SKUPINA ZA TESTE IN TESTIRANJE PRI EFPPA (TASK FORCE ON TEST AND TESTING – TFTT)**

Evropska unija (EU) je lep primer za nastajajoče probleme v zvezi z razvojem testov in uporabniki testov. Direktive evropskega komiteja, povezane s svobodnim pretokom delovne sile in enakovrednosti kvalifikacij med evropskimi narodi, narekujejo domnevo o procesih "poštene selekcije", ki jo

bo težko zagotoviti v realnosti. Ne glede na razlike v praksi med različnimi evropskimi narodi (Shackleton in Newell, 1994) narašča uporaba testiranja sposobnosti in osebnosti za poklicno selekcijo. Na sestanku v Atenah (leta 1995) je EFPPA ustanovila delovno skupino - TFFT, ki je dobila nalogo, da pregleda vsebine, ki so povezane z razvojem evropske politike do testov in testiranja. Teme delovne skupine so:

- tehnični standardi,
- etična načela uporabe testov,
- prevodi in priredbe testov iz ene kulture (jezika) v drugo,
- usposabljanje in akreditacije uporabnikov testov – psihologov in nepsihologov,
- akreditacije testov – instrumentov – avtorske pravice in patenti,
- evropski zakoni, povezani s testi in testiranjem.

Na njenem prvem sestanku v Španiji (leta 1996) je bilo dogovorjeno, da bo glavna dejavnost delovne skupine zbrati podatke o testih in testiranju v Evropi. Da bi to dosegli, je Dave Bartram soglašal, da pripravi in razpošlje obsežen vprašalnik vsem državam članicam EFPPA. Ta vprašalnik se je nato razširil tudi na države, ki niso članice EFPPA, z namenom dobiti podatke tudi za druge naloge pri ITC.

Vprašalnik je bil namenjen profesionalnim združenjem, založnikom in drugim skupinam ali organizacijam, s ciljem zbrati nacionalne poglede na uporabo testov v posameznih državah. Razdeljen je bil na dva dela in se je nanašal na uporabo testov na štirih področjih dela: kliničnem, forenzičnem, pedagoškem področju in področju dela.

Dva glavna dela sta vsebovala:

1. del

- število uporabnikov testov, področja in načine uporabe testov;
- uporabo psiholoških testov v raziskavah in ocenjevanju;
- usposabljanje uporabnikov testov in vlogo profesionalnega združenja (ali združenj), ki jo ima pri pripravi in/ali nadziranju kakovosti usposabljanja, povezanega z uporabo testov;
- sistem kategorizacije testov, nabave testov in testnega materiala, dostopnost priredb/prevodov, dostop do informacij o kakovosti testov;
- razširjenost lokalnih pripomočkov in ekspertiz o psihološkem testiranju in psihometriji;
- kodeks dobre prakse in smernice za uporabo testov;



- tehnične standarde testov, minimalne standarde za teste, in če so, kako so upoštevani;
- zakonski kontekst: statutarni (zakonski) nadzor, povezan s testi in testiranjem, druga kontrola;
- vpletenost psihologov in nepsihologov v proces testiranja.

## 2. del

- Indikatorje pomanjkanja kompetentnosti pri uporabi testov. Tistim, ki so odgovarjali, so bila zastavljena vprašanja o 86 različnih dogodkih – elementih, ki so jih zbrali Eyde in sodelavci (1993) v svoji analizi kritičnih dogodkov, povezanih z uporabo testov. Vsak je povezan s problemom glede uporabe testov.

Vprašalnik je bil pripravljen v angleščini, španščini, francoščini in nemščini. Skupaj 127 vprašalnikov je bilo poslanih v 48 držav. Od teh je bilo 30 evropskih držav (25 članic EFPPA), druge pa so predstavljale vzorec ITC. Še 41 vprašalnikov je bilo nato uporabljenih v projektu ALFA, ki pokriva špansko govoreče države v Evropi in Srednji ter Južni Ameriki. Devetinpetdeset (46,5 %) vprašalnikov je bilo iz 30 držav (62,5 % vzorca). Od teh je 20 evropskih držav. Kasneje je iz ALFA projekta prišlo še 11 (20, 8 %) vrnjenih vprašalnikov, kar predstavlja 9 držav. Od teh sta bila Peru in Portugalska že zastopana v ITC oz. EFPPA vzorcu.

Od vseh 168 razposlanih vprašalnikov se jih je pravočasno vrnilo 70 (41,7 %). Glede na dolžino in kompleksnost vprašalnika je to zelo dobro. Celotno število držav, ki so sodelovale v raziskavi, je 36. Čeprav se zdi število majhno, ne smemo pozabiti, da so bili tisti, ki so odgovarjali, izbrani previdno in da so to bili tisti, ki so zmožni posredovati zanesljive informacije ali pa lahko zberejo zanesljive informacije od drugih. Velikokrat so izpolnjevalci zapisali, da so odgovori sestavljeni iz skupinskih odgovorov.

Analiza se je osredotočila na evropske podatke (Bartram in Coyne, 1998). Poročilo o celotnih podatkih je bilo pripravljeno za člane delovne skupine EFPPA in člane sveta ITC. Informacije iz te raziskave se bodo uporabile za delo na ITC smernicah o uporabi testov.

*Tudi slovensko društvo psihologov je sodelovalo pri tej raziskavi. Rezultati in še posebej primerjava s slovenskimi odgovori so bili predstavljeni na 2. kongresu slovenskih psihologov v Portorožu 1997. Delovna skupina je leta 1998–99 izvedla še eno raziskavo na isto temo. Tokrat je želela dobiti mnenje od članov psiholoških društev iz različnih evropskih držav. Vse države še niso izpeljale raziskave do konca. Slovenske rezultate, primerjane s španskimi, angleškimi in hrvaškimi, ste lahko*

*slišali na letošnjem 3. kongresu slovenskih psihologov v Portorožu oktobra 1999 in bodo objavljeni v eni naslednjih številkih Psiholoških obzorij.*

## **GAP PROJEKT EAPA**

Delovna skupina za razvoj smernic za proces ocenjevanja (Guidelines for the assessment process – GAP) je imela prvi sestanek v Lizboni leta 1997. Usmerjenost te skupine je nekoliko drugačna od tistih iz drugih projektov, ki se osredotočajo bolj ozko na testiranje. Razliko med testiranjem in ocenjevanjem (assessment) je dobro razložila Fernandez Ballesteros (1997a, 1997b) in to lahko strnemo v naslednje:

- Testiranje je primarno usmerjeno na merjenje, medtem ko je ocenjevanje (assessment) usmerjeno na problem ali področje.
- Testiranje se sklicuje na standardizirane (ali formalizirane) instrumente za merjenje, medtem ko se ocenjevanje (assessment) sklicuje na širok spekter postopkov zbiranja podatkov in na celostno zbiranje podatkov in procesov odločanja, v katerih je testiranje lahko en del.
- Ocenjevanje (assessment) se osredotoča na opis in analize posameznika v določeni situaciji, medtem ko je težnja testiranja osredotočena na karakteristične skupine in podskupine posameznikov.
- Testiranje lahko zahteva temeljite (poštene, nepristranske) specifične veščine in kompetentnosti, medtem ko ocenjevanje (assessment) temelji na širokem obsegu psiholoških in tudi drugih znanj in ekspertiz.

Ta delovna skupina dela v tesni povezavi z EFPPA in ITC projekti, da bi zagotovila uspešen rezultat, ki bi vplival tudi na nekatere mednarodne dogovore.

## **PROJEKTI MEDNARODNE KOMISIJE ZA TESTE (ITC)**

ITC je "združenje nacionalnih psiholoških društev, testnih komisij, založnikov testov in drugih organizacij, da bi promoviralo učinkovito testiranje in politiko ocenjevanja in pravičen razvoj, evalvacijo in uporabo pedagoških in psiholoških inštrumentov" (ITC Cilj, ITC Directory, 1995).

Med različnimi dejavnostmi je ITC odgovorno za številne mednarodne projekte. Pred nekaj leti je sprejelo politiko osredotočanja pozornosti na tista področja, kjer je mednarodna koordinacija najbolj pomembna. Kot posledica tega sta se razvila dva glavna projekta. Eden se nanaša na smernice pri prireditvi testov, drugi na smernice za uporabo testov.

Leta 1999 je član ITC postalo tudi Društvo psihologov Slovenije in pridruženi član Center za psihodiagnostična sredstva, ki je tudi že prej sodeloval na ITC delavnicah. Tako bomo imeli v Sloveniji redne in tekoče informacije o svetovnih dogajanjih na tem področju in seveda tudi možnost, da sami kaj prispevamo.

## **SMERNICE ZA PRIREDBE TESTOV**

Trinajstčlanski svet, ki predstavlja številne mednarodne organizacije, je v zadnjih nekaj letih pripravjal natančen sklop smernic za priredbe psiholoških in pedagoških testov za uporabo v različnih jezikovnih in kulturnih sredinah (Van de Vijver in Hambleton, 1996). To je zelo pomembno področje, saj teste uporabljajo v vedno več državah in velikokrat se test razvije v eni državi in potem prevede za uporabo v drugi državi.

Hambleton (1994) je opisal projekt v podrobnostih in kot rezultat predstavil 22 smernic. Te smernice lahko združimo v 4 glavne kategorije:

- tiste, ki govorijo o kulturnem kontekstu;
- tiste, ki zadevajo razvoj in priredbo instrumentov s tehničnega vidika;
- tiste, ki zadevajo testno izvedbo;
- tiste, ki zadevajo dokumentacijo in interpretacijo.

Vse posredno zadevajo uporabo testov in uporabnike.

## **MEDNARODNE SMERNICE – STANDARDI ZA UPORABNIKE TESTOV**

Različni evropski projekti in tudi širše zbiranje informacij o tem so bili vir za začetek razvoja osnovnih standardov in smernic ter splošne politike, povezane z etično in strokovno uporabo testov. Glavna tema tega ITC projekta so standardi za dobro uporabo testov in pa vzpodbujanje k dobri praksi pri psihološkem in pedagoškem testiranju. Delo, ki ga je Mednarodna komisija za teste (ITC) do sedaj opravila s promocijo dobre prakse pri

priredbah testov, je pomemben korak naprej k zagotavljanju poenotenja kakovosti priredb testov med različnimi kulturami in jeziki. Kakor koli, pri psihološkem testiranju gre za ključni zadevi. Prvič, zagotoviti moramo, da dosega testi zahtevane minimalne tehnične standarde kakovosti. Drugič, vedeti moramo, da so ljudje, ki jih uporabljajo, kompetentni. V več pogledih je uporabnikova kompetentnost bolj pomembna. Kompetenten uporabnik ne ve samo, kako izvesti testiranje, vrednotiti in pravilno interpretirati, ampak mora biti tudi sposoben ločiti med primernimi in neprimernimi instrumenti.

Na sestanku v Atenah leta 1995 je Svet ITC sprejel predlog Dava Bartrama, da pripravi projekt, ki bi bil usmerjen v

- kontrolo in regulacijo dostopa do testnega materiala,
- smernice za pošteno in etično uporabo testov,
- standarde za usposabljanje in določitev kompetentnosti uporabnikov testov.

Dolgoročni cilj tega projekta je izdelava sklopa smernic, ki so povezane s kompetentnostjo (znanjem, veščinami, sposobnostmi in drugimi osebnostnimi lastnostmi) uporabnika testov. Te kompetence so podrobno opredeljene v sestavljenih praktičnih kriterijih skupaj s splošnim znanjem, ki jih človek potrebuje za kompetentno uporabo testov. Te kompetence pokrivajo:

- profesionalne in etične standarde testiranja,
- pravice kandidata (testiranca) in drugih udeležencev v procesu testiranja,
- ovrednotenje testov in njihovo izbiro,
- testno izvajanje, vrednotenje in interpretacijo,
- pisanje poročila in povratna sporočila.

Sedanji osnutek smernic predstavlja delo strokovnjakov za psihološko in pedagoško testiranje (psihologi, psihometri, založniki testov, konstruktorji testov) iz različnih držav. Namen tega dokumenta NI izumiti novih smernic, ampak zapisati splošne skupne vsebine, ki se pojavljajo v obstoječih smernicah, kodeksih, standardih in drugih primernih dokumentih, in ustvariti koherentno strukturo, ki bi jo vsakdo razumel in uporabljal.

Razvoj osnutka smernic: Smernice naj bi bile osnovne, skupne točke, s katerimi bi se lahko primerjali obstoječi lokalni standardi in iz katerih bi se lahko razvili bolj specifični standardi. Z uporabo smernic kot baze za razvoj lokalnih dokumentov (standardi, kodeksi, izjave o pravicah testirancev itn.) bi bila zagotovljena visoka raven konsistentnosti med narodi.



Priprava smernic se je začela z združevanjem velikega števila gradiv v zvezi s standardi, kodeksi, uporabo testov itn. iz številnih držav. Predvsem pa smo se opirali na:

- Standarde za pedagoško in psihološko testiranje [The American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) in National Council on Measurement in Education (NCME) (1985)],
- Odgovornosti uporabnikov standardiziranih testov [American Association for Counseling and Development (AACD) (Schafer, 1992)],
- Dodatek smernicam za uporabo psiholoških testov [The Australian Psychological Society (APS) (Kendall in sodelavci, 1997)],
- Raven A in raven B standardov za uporabo testov za zaposlitev [The British Psychological Society (BPS) (Bartram, 1995; 1996)],
- Smernice za pedagoško in psihološko testiranje [The CPA – Canadian Psychological Association, 1987].

Še posebno pomemben je bil APS-ov dokument, ki je združeval veliko tega, kar najdemo v britanski in ameriški publikaciji kot tudi publikaciji Južnoafriškega nacionalnega inštituta za psihološke raziskave (National Institute for Psychological Research – NIPR) in različnih založniških smernicah za uporabo testov. V APS je zapisano tudi veliko tega, kar so naredili v delovni skupini za kvalifikacijo uporabnikov testov (TUQWG – Test user Qualifications Working Group) pri JCTP.

Analizirali smo vsebino prvega zapisa in izjave kategorizirali v 14 glavnih naslovov. Kjer je bilo potrebno, smo zato, da bi ujeli pravi pomen iz številnih različnih virov, zapisali kar posamezno izjavo. Izjave smo tudi spremenili v običajno obliko (npr.: kompetentni uporabnik testov *si bo prizadeval...* ali kompetentni uporabnik testov *lahko...*).

Ta začetna struktura 14 glavnih poglavij in njihovih vsebin je bila predstavljena v prvem osnutku dokumenta (Guidelines Framework Document). To so bila gradiva za mednarodno delavnico julija 1997 v Dublinu. Namen te ITC delavnice je bil pretehtati in kritično oceniti vse vidike okvirnega dokumenta, da bi naredili osnutek smernic, ki bi imele mednarodno vrednost in sprejemljivost. Udeleženci delavnice so dokument natančno pregledali in predlagali spremembe glede oblike, strukture in vsebine. Po delavnici smo dokument predelali (različica 2.0.) in razposlali vsem tistim, ki so bili pripravljeni dati pripombe. Osnutek dokumenta

pregledanih smernic (Guidelines Consultation Document - različica 3.1.) je vseboval že vse komentarje in pripombe na različico 2.0.

Kopije različice 3.1. pregledanih smernic in strukturiran list za odgovore smo poslali velikemu številu posameznikov in organizacij, da bi dobili nadaljnje komentarje. Vseh poslanih dokumentov je bilo 200. Dobili smo 28 podrobnih odgovorov, skupaj z združenimi odgovori iz APA, BPS in nekaterih drugih evropskih strokovnih združenj. Poleti 1988 smo smernice priredili glede na pripombe in ponovno poslali 200 kopij različice 4.1. v pregled. V tem drugem krogu smo dobili 18 formalnih odgovorov. Preko elektronske pošte ali osebno na sestankih pa smo prejeli tudi veliko neformalne podpore. Veliko truda smo vložili v pripravo sedanje različice smernic (5.0.), saj smo želeli upoštevati vse prejete odgovore. Brez izjeme so bili odgovori konstruktivni in v pomoč.

Namen smernic je pomoč in ne prisila. Zagotoviti moramo, da take smernice predstavljajo univerzalna ključna načela dobre uporabe testov brez namere, da bi prisilile k zakonski enotnosti razlik v funkcioniranju in praksi med državami ali med področji uporabe.

Predlagana struktura loči 3 glavne vidike kompetentnosti:

- Profesionalni in etični standardi dobre prakse, ki vplivajo na način, kako je proces testiranja izvajan, in na način, kako uporabnik testov ravna z drugimi, vključenimi v proces.
- Znanje, razumevanje in veščine, povezane s procesom testiranja: kaj mora biti uporabnik testov sposoben narediti.
- Znanje in razumevanje, potrebno za obveščanje in za podporo procesa testiranja.

Te tri komponente se v praksi prepletajo. Vendar je vseeno dobro, da razlikujemo med njimi.

Smernice se začnajo z glavnim namenom, ki ga lahko označimo kot izjavo o poslanstvu uporabnikov testov. Ta zagotovi smer za vse, ki sledijo smernicam. O vsakem vidiku kompetentnosti uporabnikov testov je potrebno razmisliti, kako zagotavlja ta glavni namen.

Osnovni cilj smernic je izboljšanje testiranja z opisom kompetentnosti uporabnikov testov. Kompetenten uporabnik testov bo uporabljal teste pravilno, strokovno, etično, upošteval potrebe in pravice tistih, ki so vpleteni v proces testiranja, upošteval, zakaj testira in tudi širši okvir testiranja. To bomo dosegli ob zagotovitvi, da ima uporabnik testov vse potrebne

kompetentnosti, da izpelje proces testiranja, in znanje, razumevanje in informiranje o testih in testiranju. Izjava o obsegu opiše, skupaj s ključnim namenom, za koga so smernice, na katere oblike ocenjevanja se nanašajo in kakšen je kontekst ocenjevanja.

Podrobne smernice so predstavljene v dveh poglavjih:

- podroben opis kompetentnosti uporabnika testov v odnosu do etične uporabe testov,
- podroben opis kompetentnosti uporabnika testov v odnosu do dobre prakse pri uporabi testov.

Smernice so bile prečiščene skozi številne kroge konzultacij. Predstavljajo poskus združevanja vsebine zelo širokega spektra virov in predstavitev s skupno strukturo in standardno obliko.

*Pripravljena je bila že zadnja različica smernic, imenovana verzija 2000. Opravljenih je bilo le nekaj manjših popravkov. ITC je smernice že potrdil, prav tako jih je sprejela tudi EFPPA. Sedaj pripravljajo pravila o prevodih in razširjanju. Uradno bodo smernice objavljene leta 2000. Tudi slovensko društvo (zanj Komisija za psihodiagnostična sredstva) končuje prevod smernic. Tako smo na 3. kongresu slovenskih psihologov v Portorožu 1999 prvič predstavili osnutek prevoda smernic. V načrtu pa imamo, da smernice kmalu po uradnem izidu originalnih izdamo tudi v slovenskem jeziku..*

## ZAKLJUČEK

Namen ITC projekta smernic standardov za uporabo testov je bil, da skupaj zapiše rezultate različnih nacionalnih in mednarodnih pobud. Odgovori, ki smo jih prejeli na ITC konzultacijsko listino, so bili zelo pozitivni. Obstaja zelo močna potreba po mednarodnem konsenzu in zagotavljanju konsistentnosti dobre prakse pri uporabi testov v vseh državah.

Delo ITC bo zagotovilo generične standarde (izvleček iz različnih virov: BPS, APA, EFPPA, EAPA in druga evropska združenja), ki uresničujejo univerzalne principe dobre prakse v psihološkem testiranju. Takšen sklop smernic lahko zagotovi skupno bazo, na kateri lahko posamezne države in posamezne specializacije znotraj države zgradijo svoje standarde, ki so prilagojene določenemu kulturnemu, socialnemu in političnemu kontekstu.

Opredelevanje smernic vedno vključuje iskanje ravnotežja med svobodo in odgovornostjo. Moramo biti previdni in ne preveč strogi, da ne zavremo eksperimentiranja pri uporabi novih metod ocenjevanja. Idealizem moramo obložiti tudi z realizmom: smernice naj bodo delovne (praktične) in naj opredelijo zdravo, strokovno delo znotraj sveta, kakršen je. Medtem ko je pravilno, da smernice za teste in testiranja vsebujejo močne etične imperitive (na primer pravico posameznika, da je poučen, preden pristane na testiranje), naj ne bi bile oblikovane le tako, da služijo strogo političnim namenom ali narekujejo družbeno akcijo. Naloga smernic in iz njih izhajajočih (nacionalnih ali mednarodnih) standardov je pomoč pri strokovni kakovosti ocenjevanja, ki se kaže v tem, da je primeren, natančen in pošten. Zagotavlja mehanizem, s katerim profesionalna psihološka združenja lahko opravijo svojo dolžnost, ki je skrb za ljudi.

## LITERATURA

- American Educational Research Association, American Psychological Association in National Council on Measurement in Education (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington DC: American Psychological Association.
- Arvey, R.D. in Faley, R.H. (1988). *Fairness in selecting employees*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Bartram, D. (1996). Test qualifications and test use in the UK: The competence approach. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 62-71.
- Bartram, D. (Ur.) z Anderson, N., Kellett, D., Lindley, P.A., in Robertson, I. (uredniki svetovalci). (1995). *Review of personality assessment instrument (Level B) for use in occupational settings*. Leicester: BPS Books.
- Bartram, D. in Coyne, I. (1998). *The ITC/EFPPA survey of testing and test use within Europe*. Proceeding of the British Psychological Society's Occupational Psychology conference, Eastbourne, January.
- Bartram, D., Lindley, P.A. in Foster, J. (1992). *Review of psychometric tests for assessment in vocational training*. Leicester: BPS Books.
- Camara, W. (1997). Use and consequences of assessments in the USA: Professional, ethical and legal issues. *European Journal of Psychological Assessment*, 13, 140-152.
- Canadian Psychological Association (1987). *Guidelines for educational and psychological testing*. Ottawa: Canadian Psychological Association.
- Commission for Racial Equality (1992). *Psychometric tests and racial equality: A guide for employers*. London: Commission for Racial Equality.



- Commission for Racial Equality (1996). *Selecting train drivers at British rail: A fair test?* London: Commission for Racial Equality.
- Davidson, G. (1997). The ethical use of psychoogical tests: Australia. *European Journal of Psychological Assessment*, 13, 132-139.
- Equal Opportunities Commission (1988). *Avoiding sex bias in selection testing: Guidance for employers*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- Evers, A. (1996). Regulations Concerning Test Qualifications and Test use in the Netherlands. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 153-159.
- Eyde, L.D., Moreland, K.L. in Robertson, G.J. (1988). *Test user qualifications: A data-based approach to promoting good test use*. Report for the Test User Qualifications Working Group. Washington, DC: American Psychological Association.
- Eyde, L.D., Robertson, G.J. in Krug, S.E. (1993). *Responsible test use: Case studies for assessing human behaviour*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Fernandez-Ballesteros, R. (1997a). Task force for the development of guidelines for the assessment process (GAP). *The International Test Commission Newsletter*, 7, 16-20.
- Fernandez-Ballesteros, R. (1997b). Guidelines for the assessment process. *European Psychologist*, 2, 352-355.
- Foxcroft, C.D. (1997). Psychological testing in South Africa: Perspectives regarding ethical and fair practices. *European Journal of Psychological Assessment*, 13, 229-235.
- Fremer, J., Diamond, E.E. in Camara, W.J. (1989). Developing a code of fair testing practices in education. *American Psychologist*, 44, 1062-1067.
- Gregoire, J. (1997). Regulation of testing practice in European French-speaking countries. *The International Test Commission Newsletter*, 7, 6-13.
- Hambleton, R. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10, 229-244.
- ITC Directory. (1995). International Test Commission.
- Joint Committee on Testing Practices (1988). *Code of fair testing practices in education*. Washington, DC: Joint Committee on Testing Practices.
- Kendall, I., Jenkinson, J., De Lemos, M. in Clancy, D. (1997). *Supplement to guidelines for the use of psychological tests*. Australian Psychological Society.
- Koene, C.J. (1997). Tests and professional ethics and values in European Psychologists. *European Journal of Psychological Assessment*, 13, 219-228.
- Mardberg, B. (1996). Improper use of tests in Sweden. *International journal of Selection and Assessment*, 4, 146-150.

- Moreland, K.L., Eyde, L.D., Robertson, G.J., Primoff, E.S. in Most, R.B. (1995). Assessment of Test user qualifications: A research-based measurement procedure. *American Psychologist*, 50, 14-23.
- Saville and Holdsworth Ltd. (1991). *Equal opportunities guidelines for best test practice in the use of personnel selection tests*. Surrey: Author.
- Schafer, W.D. (1992). *Responsibilities of users of standardized tests: RUST Statement Revised*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Shackleton, V. in Newell, S. (1994). European management selection methods: A comparison of five countries. *International Journal of Selection and Assessment*, 2, 91-102.
- Simner, M.L. (1996). Recommendations by the Canadian Psychological Association for improving the North American Safeguards that help protect the public against test misuse. *European journal of Psychological Assessment*, 12, 72-82.
- Van de Vijver, F. in Hambleton, R. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99.

# NAVODILO AVTORJEM PRISPEVKOV

Rokopise, ki so namenjeni objavi v Psiholoških obzorjih, avtorji pošljejo na naslov glavnega urednika revije: izr. prof. dr. VALENTIN BUCIK, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana.

Objavljeni so prispevki, napisani v slovenskem ali angleškem jeziku (izjemoma, po presoji uredniškega odbora, še v kakšnem drugem svetovnem jeziku).

Znanstveni in strokovni prispevki morajo biti pisani v jedrnatem, razumljivem, jasnem in logičnem ter jezikovno ustreznem slogu. *Empirični članek* avtor napiše kot poročilo o izvorni raziskavi. Vsebovati mora vse značilne dele, ki odslikujejo korake raziskovalnega procesa: *uvod, metoda* (s podpoglavji *udeleženci, pripomočki* oziroma *inštrumenti* ter *postopek*), *rezultati, razprava* in *literatura*. Za *teoretski članek* se predvideva, da v podrobnostih prouči ter kritično analizira določene modele ali teorije. Empirični podatki so predstavljeni le, če so v neposredni zvezi s teorijo. *Pregledni članek* kritično ovrednoti na različnih mestih že objavljene prispevke. Značilni deli preglednega članka so opredelitev in razlaga problema, povzetek predhodnih raziskav, pojasnitev medsebojnih odnosov, protislovij, pomanjkljivosti in na koncu predloge za nadaljno raziskovanje. *Metaanalitična študija* predstavlja posebno vrsto članka, v katerem avtor s pomočjo posebne raziskovalne metodologije, ki je značilna za metaanalitične študije, pregledno predstavi rezultate številnih empiričnih študij na temo nekega raziskovalnega problema. Poleg tega naj npr. za empirični prispevek velja:

1. Uvodni del ne sme biti preobširen, vendar mora ponuditi glavno teoretično ali konceptualno ogrodje, v katerega je raziskovalni problem logično vpet.
2. Raziskovalni problem mora biti formuliran jasno in logično, predstavljati mora logično nadaljevanje uvodnega dela prispevka. Problem mora biti relevanten in v zastavljeni obliki še neraziskan. Poudarjeno mora biti, katere nove dileme odpira problem.
3. Raziskovalne hipoteze in spremenljivke morajo biti operacionalizirane in postopki opazovanja in merjenja morajo biti natančno opisani. Kratek, a natančen opis uporabljenih psiholoških inštrumentov, metodologije (raziskovalni načrt) in izbire udeležencev je nujen.
4. Uporabo statističnih postopkov morajo avtorji opisati s potrebno natančnostjo. Tabele morajo vsebovati le nujne informacije. Če je potrebno, so podrobnosti lahko predstavljene v dodatku (prilogi).
5. Razprava ter interpretacija izsledkov se mora nanašati na znane koncepte in teorije, ne glede na to, ali jih dobljeni rezultati podpirajo ali ne.
6. Uredniški odbor in izdajatelj ne prevzemata odgovornosti za strokovna mnenja in trditve oziroma zaključke, ki so jih podali avtorji v posameznih prispevkih.

## TEHNIČNA NAVODILA ZA PREDLOŽITEV PRISPEVKOV

Oblika poslanih rokopisov naj sledi standardom in priporočilom, opisanim v priručniku za pisanje praziskovalnih poročil, ki ga je izdalo ameriško združenje psihologov (APA Publication Manual, četrta izdaja, 1994) in je že pred leti postal tudi mednarodni standard. Vsak rokopis, ki bo prispel v objavo v revijo Psihološka obzorja, ki bo ustrezal tehničnim (oblikovnim) zahtevam in ki bo sodil v okvir »namena in ciljev revije«, bo po postopku dvojne slepe recenzije poslan v oceno dvema recenzentoma.

Prva verzija besedila:

Tipkopis naj bo na papirju napisan na eni strani z dvojnimi razmikom ali vsaj z 1.5 vrstičnim razmikom in v **treh** izvodih. Natisnjen naj bo z računalniškim tiskalnikom, z različnimi naslovi, podnaslovi in zgolj oštevilčenimi stranmi. Napisan naj bo z eno osnovnih oblik pisave (Courier 12 ali Times Roman 12 ali Arial 12), besedilo naj bo levo poravnano. Začetki odstavkov naj ne bo umaknjeni navznoter, pač pa naj bo pred vsakim novim odstavkom, naslovom, podnaslovom, predvidenim mestom za sliko ali tabelo vrinjena prazna vrstica). Prispevek naj praviloma ne bo daljši kot ena avtorska pola (16 strani po 32 vrstic z okoli 60 znaki v vrstici oziroma okoli 30.000 znakov, vključno z razmiki). Tipkopis in slike bodo mesec dni po objavi uničeni, če avtor ne bo posebej pisno zahteval vrnitve originalnih gradiv. Prvi verziji tipkopisa ne prilagajte diskete z datoteko, vendar poskrbite, da ohranite svojo (računalniško in papirno) kopijo vašega besedila.

Na posebni strani mora biti prispevku dodana informacija, ki vsebuje ime in priimek avtorjev, ime inštitucije, v kateri so zaposleni ter naslov prispevka, poleg tega pa natančen naslov tistega avtorja, s katerim bo uredništvo revije komuniciralo (če je možno, vključujoč telefonsko in telefaks številko ter elektronski naslov).

Prva stran prispevka mora vsebovati v **slovenskem in angleškem jeziku** napisane: *naslov* prispevka, *ključne besede*, ki najbolje opredeljujejo vsebino (okrog pet) in *povzetek* prispevka, ki vsebuje bistvene informacije o prispevku. Povzetek naj obsega od 100 do 200 besed (če je članek po dogovoru napisan v katerem od drugih svetovnih jezikov, morajo biti navedene informacije v tem, a tudi v slovenskem in angleškem jeziku). Na tej strani ne sme biti imena in/ali naslova avtorjev. Vsak raziskovalni prispevek mora imeti pravilno strukturo, kot jo ima poročilo o raziskavi. Za vsako tabelo in sliko mora biti v prispevku nakazano približno mesto, kjer je predvidena tabela ali slika (npr. 'vstaviti sliko 1' ali 'vstaviti tabelo 1'). Tabel in slik ne vstavljajte v besedilo. Zaporedna številka slike in besedilo, ki sliko opisuje, naj bo v besedilo vstavljeno takoj za mestom, kjer smo označili predviden položaj slike (npr. najprej v svoji vrstici podamo informacijo: 'vstaviti sliko 1', pod njo pa ime in opis: 'Slika 1. Odnos med ...'). Vsaka tabela mora biti na koncu prispevka priložena na posebnem listu papirja. Natipkana naj bo z enojnim razmikom. Nad tabelo naj bo poleg zaporedne številke tabele njen opis (npr. 'Tabela 1. Korelacijska matrika ...'). Tabela mora biti informativna brez



posebnega sklicevanja na besedilo, torej opremljena s potrebnimi informacijami (in po potrebi z legendo). Prav tako naj bo vsaka slika dodana na posebnem listu papirja na koncu besedila (na hrbtni strani naj bo s svinčnikom zapisano zaporedna številka slike in priimek avtorja). Slike morajo biti izdelane in natisnjene brezhibno (z laserskim tiskalnikom – ali narisane s tušem) in z dovolj velikimi črkami, številkami in ostalimi znaki, ki omogočajo pomanjševanje brez večje izgube preglednosti. Barv ne uporabljamo, pač pa, če je potrebno, različne, dobro razločljive raste, sivine, vzorce. Pri vsaki sliki in tabeli je torej nujna zaporedna številka, opis in po potrebi legenda, ki pojasnjuje posamezne simbole. V poglavju *rezultati* isti podatek prikažemo le enkrat. Odločimo se, kateri način (slika, tabela ali prikaz v vezanem besedilu) je najbolj primeren in informativen.

Opombe pod črto naj bodo vključene v prispevek le izjemoma. Prispevki v tujih jezikih morajo biti lektorirani.

Vsako trditev ali dognanja drugih avtorjev je treba potrditi z referenco. Uporabljene reference drugih avtorjev v besedilu citiramo po Harvardskem sistemu: npr. Rostohar (1952) ali (Rostohar, 1952). Kadar citiramo več avtorjev, jih moramo navajati v **kronološkem** zaporedju, od starejših do novejših, znotraj iste letnice pa po abecednem redu, npr. (Rostohar, 1952; Bujas, 1953; Trstenjak, 1953). Citati posameznih referenc so ločeni s podpičjem, npr. (Petrovič, 1969; Petrič, 1970). Kadar so citirano delo napisali trije avtorji ali več, pri prvem citiranju vedno navedemo imena vseh soavtorjev, npr. (Toličič, Šebek, Pečjak in Zorman, 1957), pri morebitnih naslednjih citatih pa citiramo le ime prvega avtorja, za druge pa dodamo le 'in dr.', npr. drugi citat (Toličič in dr., 1957). Kadar se citira več del istega avtorja, napisana v istem letu, je treba letnicam dodati malo črko po abecednem redu, npr. (Peršič, 1968a; 1968b).

V seznamu literature na koncu prispevka je treba navesti po abecednem redu (in brez zaporednih števil) vse v besedilu citirane avtorje (in samo te!), celoten seznam literature pa mora biti napisan v skladu z APA standardi citiranja (za podrobnosti glej: APA Publication Manual, četrta izdaja, 1994). Izraz »in dr.« se tu ne uporablja, pri navedbi vira so vedno izpisana imena vseh avtorjev prispevka, ne glede na to, koliko jih je.

Navedki **prispevkov v revijah** morajo vsebovati priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov prispevka, polno (neokrajšano) ime revije, letnik (če se v vsakem zvezku znotraj istega letnika številu strani začne z 1, tudi številko (v oklepaju) zvezka in navedba strani, na katerih je natisnjen prispevek (pazite na ločila!). Ime revije in letnik izhajanja pri navajanju prispevkov v revijah ter naslov knjige (tako pri avtorskih kot pri urejenih knjigah) so podčrtani (vse, kar je v rokopisu podčrtano, bo v objavljenem besedilu izpisano v *poševnem tisku*). Primer navedbe:

Plomin, R. in Caspi, A. (1998). DNA and personality. European Journal of Personality, 12, 387-407.

Navedba **avtorske knjiga** vsebuje priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov knjige, kraj izdaje in založbo. Primer navedbe:

Lazarus, R.S. (1991). Emotion and adaptation. Oxford: Oxford University Press.

Navedba **poglavja avtorja** v knjigi z urednikom (edited book) vsebuje priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov poglavja v knjigi, začetnice imena ter priimek urednikov, označbo, da gre za urednike, naslov knjige, strani, na katerih je natisnjeno poglavje, kraj izdaje in založbo. Primer navedbe:

Schutz, R.W. in Gessaroli, M.E. (1993). Use, misuse and disuse od psychometrics in sport psychology research. V R.N. Singer, M. Murphey in L.K. Tennant (ur.), Handbook of research on sport psychology (str. 901-917). New York: Macmillan.

Vsaka navedba prispevka, katerega naslov ni v enem od pogosto uporabljenih svetovnih jezikov (npr. angleškem, nemškem, francoskem, italijanskem, španskem) mora imeti v seznamu referenc v oglatem oklepaju dodan tudi naslov prispevka, **preveden v angleški jezik**. Na primer:

Tušak, M. (1998). Barvne preference, simbolika barv in osebnost [Colour preferences, colour symbolism and personality]. Psihološka obzorja, 7 (4), 67-79.

ali

Pogačnik, V. (1995). Pojmovanje inteligentnosti [Conceptions of intelligence]. Radovljica: Didakta.

Končna verzija rokopisa:

Po končanem redakcijskem postopku, strokovnih recenzijah in jezikovni lekturi bo v najkrajšem možnem času izvod prispevka vrnjen avtorju (skupaj z recenzijama in kratkim mnenjem uredniškega odbora glede sprejetja besedila v objavo). V besedilu bodo tudi jezikovni popravki. V primeru, da je prispevek sprejet v objavo, avtor upošteva tako recenzentske pripombe, popravke in sugestije, kot tudi lektorjeve popravke ter pripravi končno verzijo prispevka. Ker se tisk pripravlja s pomočjo računalnika, naj bo končni, popravljene verziji prispevka dodana 3,5 palčna disketa (opremljena z imenom in naslovom avtorja), na kateri je datoteka s **popolnoma enako končno verzijo prispevka**, kot je natisnjena na papirju. Besedilo naj bo napisano v enem od standardnih programov za obdelavo besedil (npr. Word za Windows). Če avtor ustvarja v katerem drugih programskih okolij ali operacijskih sistemov, naj se potruди pretvoriti besedilo v program, ki brez težav deluje v okolju Windows. Avtor naj jasno dopiše, v katerem programu in verziji programa je shranjeno besedilo.

Slike so lahko shranjene v posebnih datotekah. Narisane so lahko s pomočjo različnih grafičnih ali drugih programov (Harvard Graphics, Corel draw, PowerPoint, Word, Excel, Photo Editor, Adobe Photo Shop ...). Najbolje je, da je vsaka slika shranjena v posebni datoteki in sicer v enem od standardnih grafičnih formatov (JPG, JPE, PCX, PDF, PIS, BMP, TIF, GIF, CHT, PRS ...). Avtor naj jasno dopiše, v katerem programu in kateri verziji programa je shranjena slika.

Ostala navodila za pripravo končnega rokopisa so enaka tistim, ki veljajo za pripravo prve verzije rokopisa, le v končni verziji prvo stran opremite še z naslovi in inštitucijami avtorjev (morebitne dodatne informacije o financerju študije, o tem, da je bil prispevek predstavljen na kakšnem od kongresu, ali o morebitnih zahvalah, vpišite v opombo pod črto ki bo pripeta k naslovu prispevka. Končna verzija naj bo na papirju s priloženimi tabelami in slikami poslana v enem izvodu, enaka verzija pa kot datoteka (z dodanimi datotekami slik, če je to potrebno), shranjena na disketi.

Poslana končna verzija rokopisa pomeni tudi avtorjevo potrditev, da prispevek v enaki ali podobni obliki ni bil objavljen v kateri drugi domači ali tuji publikaciji in da tudi ne bo brez poprejšnjega soglasja izdajatelja Psiholoških obzorij.

Tudi končno verzijo avtorji pošljejo na naslov glavnega urednika (ne pozabite na ime ter priimek, strokovne nazive, naslov in ostale informacije, ki omogočajo komunikacijo zainteresiranega bralca z vami - tudi **elektronski naslov**, domača stran na internetu, telefon, faks ...).

Za vso dodatno korespondenco uporabljajte tudi elektronsko komunikacijo (epošto).





# PERSONALITY CHARACTERISTICS AND POLITICAL AFFILIATION

Vid PEČJAK

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** *the aim of the study was to examine the relations of dimensions of attitudes and knowledge to political affiliation. Adorno's and Eysenck's attitude scale and three achievement tests (of election information, political information and general information) were used. 200 students participated in the survey. The comparisons showed that attitudinal characteristics were not related to political affiliation (the only exception was religiousness), but knowledge significantly differentiated between the groups of students who voted for different parties.*

**KEYWORDS:** attitudes, political knowledge, political affiliation, political parties, college students, Slovenia

## OSEBNOSTNE ZNAČILNOSTI IN POLITIČNA PRIPADNOST

Vid PEČJAK

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Povzetek:** *Raziskava ugotavlja odnos med stališčnimi dimenzijami in znanjem ter politično pripadnostjo. Stališčne dimenzije so bile izmerjene z Adornovo in Eysenckovo stališčno lestvico, znanje pa s tremi testi informiranosti (testom volilne informiranosti, testom politične informiranosti ter testom splošne informiranosti). Sodelovalo je 200 študentov. Rezultati kažejo, da stališčne dimenzije niso povezane s politično pripadnostjo (edina izjema je religioznost), informiranost pa pomembno razlikuje študente, ki so glasovali za različne stranke.*

**KLJUČNE BESEDE:** stališča, politično znanje, politična pripadnost, politične stranke, študenti, Slovenija

CC=3120 2960

Naslov/address: red. prof. dr. Vid Pečjak, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: fpecjak@uni-lj.si

## INTRODUCTION

*Political affiliation has been related to many personality variables, such as traits, sex, age, values, attitudes etc. The influence of some personality characteristics (e.g. authoritarianism, ethnocentrism, toughmindedness and close-mindedness) has been studied by Adorno (1950), Eysenck (1954), Rokeach (1960) and other authors decades ago, and it is not certain that the relations they discovered are still valid. The contemporary relevance of Adorno's conclusions has been criticized (Eros 1995).*

One characteristic that has been quite neglected is political knowledge, although it is one of the strongest cognitive factors influencing various aspects of behavior. It could be supposed that political decisions (e.g. voting for a party) without relevant knowledge are more influenced by such external factors as propaganda, suggestion, imitation, conformity than by internal factors such as reasoning, autonomous values and standards (as they are described by Kohlberg, 1981).

The aim of the study was to examine two relations:

1. Between dimensions of attitudes (which were studied by Adorno and Eysenck) and students' political affiliation with various political parties.
2. Between knowledge and political affiliation with various parties.

Slovenia has many political parties (the number is changing), yet only 7 succeeded in entering the parliament: 5 bigger and 2 small parties. They are: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP) and Democrat Party of the Pensioners (DPP). Because this party was not ever chosen by the students, it will not be mentioned any more. This rank order of parties corresponds to their success at the last election in 1997.

It is very hard to group the Slovenian parties into the usual political categories because they change their political orientations and their programs are not consistent. We can only roughly and not accurately divide them along the left-right scale (left are more supporting equality, social care, tolerance towards past communist regime and right are more supporting nationalism, private property, denationalization and religiosity). Left are ULSD, DPP and partially LDP and SNP, and right are: SDP, SCD and SPP.

## METHOD

### Participants

200 male and female students from various colleges of the University of Ljubljana participated in the study.

### Procedure

Seven dimensions of attitudes were measured by Eysenck's scale. They are: permissiveness - strictness, racism - anti-racism, religiousness - non-religiousness, socialism - capitalism, liberalism - anti-liberalism, reactionary - progressive, pacifism - militarism. Authoritarianism was measured by the reversed Adorno F scale (California scale). Some questions were slightly modified and adjusted to the Slovenian situation (e.g. instead of Jews, who are extremely rare in Slovenia, Roms were named). The scale consists of 176 questions.

Knowledge was measured by three achievement tests: the tests of electoral information, political information, and general information. Each test consists of 50 multiple choice questions. The first test was performed 2 weeks after the election in 1997, and the last two tests in spring, 1998. The tests also asked which party the respondent voted for at the last election. Testing was anonymous. The analyses of variance and correlation coefficients were used.

## RESULTS AND DISCUSSION

### A) Personality characteristics

*Table 1. Average scores for voters of particular parties and particular dimensions measured by the Eysenck's scale.*

Party	P-S	R-A	R-N	S-C	L-A	R-P	P-M
LDP	103	30	33	158	72	45	57
SPP	90	31	42	161	70	49	57
SDP	100	33	43	155	71	46	53
SCD	91	33	44	160	72	50	51
ULSD	94	35	34	158	70	50	60
SNP	94	32	37	167	71	48	58
Other	97	30	39	163	74	45	57
Abstaining	102	26	35	169	71	44	60

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP)

Most differences are statistically insignificant. The only significant differences ( $P < 0.02$  or  $0.05$ ) are the differences which are obtained with the scale religiousness - nonreligiousness between the parties with the highest (SCD, SDP, SPP) and the lowest (LDP, ULSD) scores.

The results are surprising. The supporters of all parties are in regard to these 7 dimensions of attitude very similar. Even the voters for the liberal party (LDP) do not have higher scores in regard to liberalism - antiliberalism than the rest of the parties; and even the voters of the nationalist party (SNP) do not have higher score in regard to racism - antiracism than the rest of the parties. The voters of one of the social democrat parties, which originated in the former communist party (ULSD), did not receive higher scores on the scale socialism - capitalism than the parties, which are considered to be »right«.

The only exception is religiousness - nonreligiousness, where the right-wing parties received higher scores. It is in accordance with the quite strong political role of the Catholic Church in Slovenia.

**Table 2.** Average scores measured by the revised Adorno's F Scale

Party	M
LDP	19.2
SPP	15.7
SDP	19.0
SCD	19.3
ULSD	20.6
SNP	20.3
Other	21.1
No one	19.5
Abstaining	18.0

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP)

The differences among and between groups are not statistically significant.



The differences between males and females are significant; the males have higher score than females. Even the voters of the parties which are considered to be quite right (e.g. SCD) or quite left (e.g. ULSD) do not differ in regard to obtained scores. Perhaps Adorno's conception of authoritarianism, ethnocentrism and fascism is not valid any more or the scale should be changed and modernized.

## Knowledge:

### 1. Test of election information

*Table 3. Average scores measured by the test of election information.*

Party	M	SD
LDP	21.7	6.1
SPP	17.9	6.5
SDP	22.6	4.5
SCD	20.1	6.2
ULSD	22.2	8.5
SNP	15.7	8.7
Other	21.0	7.0
Not known	17.5	8.1
All	20.6	6.9

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP)

The differences among the eight groups are statistically significant ( $F = 2.10$ ,  $P < 0.05$ ). Some parties (SDP, ULSD, LDP) are better informed about the elections than others (SNP, SPP). The differences between males and females are statistically significant ( $F = 42$ ,  $P < 0.01$ ). Males are better informed about the election than females. There is no significant interactions between these two factors.

## 2. Test of political information

**Table 4.** Average scores measured by the test of political information.

Party	M	SD
LDP	17.67	2.08
SPP	16.50	5.04
SDP	17.57	4.41
SCD	17.25	3.30
ULSD	17.90	4.33
SNP	13.33	4.16
Other	18.55	3.86
No one	16.50	4.36
Abstaining	13.46	4.50
All	17.11	4.05

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP)

The differences among eight groups are statistically significant ( $F = 2.10, P < 0.05$ ). Some parties (ULSD, SDP, LDP) have better political knowledge than others (SPP, SNP). The difference between males and females is statistically significant ( $F = 42, P < 0.01$ ). The males are better informed about politics than females.

## 3. Test of general information

**Table 5.** Average scores measured by the test of general information.

Party	M	SD
LDP	19.26	4.61
SPP	18.75	4.63
SDP	19.71	4.73
SCD	19.25	4.35
ULSD	20.8	4.08
SNP	20.33	3.51
Other	21.05	3.36
No one	19.5	3.51
Abstaining	18.0	3.11
All	19.61	4.13

Note: Liberal Democrat party (LDP), Slovenian People's party (SPP), Social Democrat Party (SDP), Slovenian Christian Democrats (SCD), United List of Social Democrats (ULSD), Slovenian National Party (SNP)

The differences among the eight groups are not statistically significant. It means that the political knowledge of voters is not related to their political affiliation. The difference between males and females is statistically significant ( $P < 0.01$ ). The males have better general knowledge than females. There is no significant interaction between these factors.

Table 6. Correlations between the variables.

<b>All subjects:</b>	<i>r</i>	<i>p</i>
test 1 and test 2	0.27	0.05
test 1 and test 3	0.20	not significant
test 1 and F-Scale	0.26	0.05
test 2 and test 3	0.47	0.01
test 2 and F-scale	0.15	not significant
test 3 and F-scale	0.04	not significant
<b>males:</b>		
test 2 and test 3	0.34	0.01
test 2 and F-Scale	-0.19	0.05
test 3 and F-Scale	-0.03	not significant
<b>females:</b>		
test 2 and test 3	0.58	0.05
test 2 and F-scale	0.20	0.05
test 3 and F-scale	0.10	0.05

The correlation between test 1 and test 2 could be expected, though it is not high. The significant correlation between test 2 and test 3 is inconsistent with the insignificant difference between the same tests. It means that both factors are related, in spite of the insignificant difference, and that general knowledge does correspond to political knowledge. Personality characteristics, measured by Eysenck's and Adorno's scales, do not differ among various political groups of voters, except religiousness. But knowledge differs and could be a factor that partially predicts and explains electoral success or failure.

