

2008 letnik 23

1 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Dr. Marija Javornik Krečič	3	REFLEKTIVNO POUČEVANJE – ZNAČILNOSTI, MODEL IN PRISTOPI
Dr. Alenka Lipovec, dr. Irena Kosi Ulbi	19	E-UM UČNA GRADIVA Z VIDIKA AVTORJEV
Dr. Zlatka Cugmas, Vesna Burjak	36	ODNOS OSNOVNOŠOLCEV DO ŠPORTNE VZGOJE IN ŠPORTNIH DEJAVNOSTI
Mag. Petra Dolenc	53	TELESNA SAMOPODOBA IN SAMOSPOŠTOVANJE OSNOVNOŠOLSKIH OTROK
Mag. Mateja Petrovič	62	RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI RAZUMEVANJA
Dr. Marjan Blažič	74	IZOBRAŽEVANJE IN GLOBALIZACIJSKI PROCESI
Dr. Lucija Čok	86	MEDKULTURNA OZAVEŠČENOST KOT OSEBNOSTNA VREDNOTA
Dr. Janez Vogrinc, dr. Janez Krek	101	KRITERIJI UGOTAVLJANJA KAKOVOSTI ZNANSTVENIH SPOZNANJ – POZITIVISTIČNI PRISTOP
Mag. Saša Jazbec	118	O BRANJU PRI POUKU TUJEGA JEZIKA – NEMŠČINE

CONTENTS

Marija Javornik Krečič, PhD	3	REFLECTIVE TEACHING – CHARACTERISTICS, MODELS, APPROACH
Alenka Lipovec, PhD, Irena Kosi Ulbl, PhD	19	PUPILS' ATTITUDE TOWARDS PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS ACTIVITIES
Zlatka Cugmas, PhD, Vesna Burjak	36	E-UM – EDUCATIONAL MATERIAL FROM AUTHORS' THE POINT OF VIEW
Petra Dolenc, MA	53	PUPILS' PHYSICAL SELF-CONCEPT AND SELF-ESTEEM: GENDER DIFFERENCES
Mateja Petrovič, MA	62	DEVELOPMENT OF COMPREHENSION ABILITIES
Marjan Blažič, PhD	74	GLOBALIZATION PROCESSES AND EDUCATION
Lucija Čok, PhD	86	INTERCULTURAL AWARENESS AS PERSONAL VALUE
Janez Vogrinc, PhD, Janez Krek, PhD	101	CRITERIA FOR ESTABLISHING SCIENTIFIC KNOWLEDGE UALITY – POSITIVISTIC APPROACH
Saša Jazbec, MA	118	ABOUT READING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES – GERMAN LANGUAGE

Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.013

KLJUČNE BESEDE: refleksija, poučevanje, modeli in pristopi reflektivnega poučevanja

POVZETEK – V prispevku prikazujemo značilnosti reflektivnega poučevanja. V prvem delu predstavimo nekatere modele refleksije v poučevanju, v nadaljevanju pa podrobneje razčlenimo različne pristope k reflektivnemu poučevanju. V zadnjem delu prispevka opozorimo na dejavnike, ki spodbujajo oziroma ovirajo reflektivno poučevanje.

Original scientific paper

UDC 37.013

KEYWORDS: reflection, teaching, reflective teaching modes and approaches

ABSTRACT – The article presents reflective teaching characteristics. In the first part, some models of reflection in educational environment are described and later on different reflective teaching approaches are analysed in detail. In the last part of the article, attention is focused on factors which encourage or hinder reflective teaching.

1. Uvod

Refleksija je postala v zadnjih desetletjih temeljni koncept izobraževanja učiteljev po vsem svetu. Raziskava (Furlong, Maynard, 1995) v okviru britanskega nacionalnega projekta o načinih izobraževanja učiteljev je pokazala, da več kot 70 odstotkov študijskih programov temelji na principih reflektivne prakse. Podobno ugotavljajo tudi številne druge analize in študije (na primer Kerr, 1994; Brookfield, 1995; Hatton, Smith, 1995; Richards, Lochard, 1996; Pollard, 1997, 2003; Kort-hagen idr. 2001), in sicer, da na področju začetnega izobraževanja učiteljev velja vsesplošno zanimanje za reflektivno prakso in da so razprave o refleksiji tesno povezane z vlogo teorije v začetnem izobraževanju učiteljev.

Tudi pri nas se je ta pojem v zadnjem desetletju sicer uveljavil (če pogledamo strokovno in znanstveno literaturo), vendar kot opozarja na primer Marentič Požarnik, B. (1991, 1993a, 1993b, 1997, 2000), konceptualna podlaga izobraževanja razvoja v smeri reflektivnega poučevanja in izobraževanja učiteljev (gl. tudi Cvetek, 2000, 2002, 2005).

Kljub splošni sprejetosti pojma refleksija in reflektivno poučevanje pa ni skupne in enoznačne definicije teh pojmov. Sam izraz izvira iz latinskega *reflectere*, kar pomeni odsevati, premisliti, presoditi. V filozofskem leksikonu (Sruk, 1985) je *refleksija* opredeljena kot miselno spremljanje zavestne dejavnosti in njenih dosežkov, pri čemer je v središču pozornosti subjekt in njegovo praktično-teoretično razmerje z objekti delovanja oziroma mišljenja. Že Aristotel je pisal o refleksiji kot kreposti, ki se ukvarja s stvarmi, o katerih je mogoče premišljevati, vendar mnogi avtorji (Schön, 1983, 1987; Furlong, Maynard, 1995) avtorstvo ideje o refleksiji kot načinu razmišljanja profesionalcev pripisujejo ameriškemu filozofu Deweyju.

Dewey (1910, cit. po Furlong, Maynard, 1995, str. 39) je z razlikovanjem (1) rutinskega (tehničnega) ravnanja, ki temelji na tradiciji in posnemanju ter ne vsebuje posebnega premisleka, in (2) refleksivnega ravnanja, ki vsebuje aktiven, skrben premislek o vsakršnem dejanju, predstavljal izhodišče mnogim poznejšim teoretikom na področju poučevanja oziroma izobraževanja (Zeichner, Liston, 1987).

V okviru učiteljevega poklicnega delovanja je tako refleksija pomemben dejavnik njegove poklicne rasti: gre za proces izkustvenega učenja na podlagi analize prakse in kognicij, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje in delovanje. Poteka lahko individualno, ko se učitelj ustavi, da bi osvetlil dogajanje v razredu, ali pa gre za interaktivni proces, ko učitelj ob pomoči druge osebe (kritičnega prijatelja) razjasnjuje dileme, postavlja vprašanja... (Bell, 1993).

2. Modeli refleksije v poučevanju

V praksi obstajajo različne opredelitve, ki vplivajo na oblikovanje različnih modelov refleksivnega poučevanja. Korthagen (1993) je prepričan, da sta nejasnost in pestrost pri opredeljevanju pojma refleksije bolj socialnopedagoško kot kognitiv-nopsihološko vprašanje. Različne opredelitve refleksije namreč izhajajo iz različnega pojmovanja ciljev izobraževanja (pojmovanja pouka in učiteljeve vloge). Gre torej za normativen koncept in normativna merila – kaj je pomembno in vredno v procesu izobraževanja.

2.1. Schönov model

Schön (1983, 1987) se zavzema za novo epistemologijo prakse, v kateri ima refleksija ključno vlogo in pomen ter velja za bistveno značilnost dela profesionalcev. Uporabi (cit. po Furlong, Maynard, 1995) izraz umetnost profesionalizma, kjer združi vrsto kompetenc, ki jih praktiki kažejo v edinstveni, nedoločeni in konfliktni

situaciji prakse. Za Schöna (prav tam) reflektivna dejavnost ni rutinska. V svojem bistvu sta enaki: obe vključujeta uporabo kompleksne situacijske inteligentnosti. Zato Schön refleksije ne opredeljuje kot preprosto sistematično preiskovanje, temveč preusmeri pozornost na karakterizacijo kompleksnega (sestavljene) kontekstualnega znanja v obliki jezika. Skozi jezikovno refleksijo o akciji spodbuja študente, da svoje situacijsko znanje ozavešijo in tako proces poučevanja nadzirajo sami. Schön (1984, 1987) loči refleksijo v akciji in refleksijo o akciji.

2.1.1. Refleksija v akciji (razmišljanje v delovanju)

Praktik, ki reflektira v akciji, postane s tem raziskovalec v kontekstu prakse, saj ni odvisen od uveljavljenih teorij in tehnik, temveč ustvarja novo teorijo enkratnega primera. Njegovo proučevanje ni omejeno na premislek o sredstvih za uresničevanje vnaprej postavljenih ciljev. Sredstev in ciljev ne ločuje, temveč jih definira interaktivno, skozi strukturiranje problematične situacije. Prav tako ne ločuje mišljenja in ravnanja in si ne utira poti s sklepanjem do odločitve, ki jo mora nato spremeniti v dejanje. Ker je njegovo eksperimentiranje neke vrste akcija, je izvedba sestavni del proučevanja (Schön, 1983, str. 68). Zaznavanje problema, postopki reševanja in rešitve problema postanejo sestavni del učiteljevega znanja. Refleksija v akciji se oblikuje in preoblikuje v učiteljevo praktično znanje (praktična teorija) in vodi do nove problemske definicije in idej o ravnanju.

Refleksija v akciji vsebuje vajo analiziranja, presojanja in delovanja v okvirih "razmišljanja na lastnih nogah". O refleksiji v akciji lahko razmišljamo v obliki naslednjih elementov: iskanje po priklicu na nek način podobnega predhodno rešene problema; preoblikovanje problema skozi uporabo metafore; razmišljanje skozi alternativne rešitve, vključujoč njihove posledice; prevzemanje akcije z uporabo ustrezne rešitve. Refleksija v akciji pa poteka tudi, ko se praktik sooča z neznano situacijo. Določenih vidikov svojega dela se zaveda in jih reflektira in preoblikuje znotraj nove situacije. Večkrat je težko opisati (ubesediti), kaj delamo (Schön, 1984, str. 54).

Eraut (1997, str. 145) kritizira refleksijo v akciji, saj po njegovem mnenju Schön ni upošteval vidika časa, ki ga učitelj nima vedno na voljo, ko je treba hitro reagirati. Refleksija je v teh primerih zelo omejena. Eraut (prav tam) meni, da gre v teh primerih bolj za metakognitivni proces, v katerem se učitelj sooča s problemom, hitro "prebere" situacijo, se odloči, kaj bo storil, in to tudi izvrši.

2.1.2. Refleksija o akciji (razmišljanje o delovanju)

Pomembna sestavina profesionalne kompetence je refleksija o akciji (ali razmišljanje o delovanju), ko učitelj svoje znanje uredi, se o njem ozavešiti, ga verbalno izrazi, da postane transparentno za dialog (s samim seboj – razmišljanje ali s kole-

gi). Refleksija o akciji je verzija refleksije v akciji, ki jo naredimo po dogodku, ko razmišljamo o dogodkih dneva. Lahko je veliko bolj premišljena, vključuje lahko daljše časovno obdobje in morda vodi k spremembam prepričanj in k odločitvam, da bomo v prihodnje ravnali enako ali drugače kot v danem primeru (Eraut, 1997, str. 145).

Refleksija o akciji omogoča uresničitev naslednjih treh nalog (Altrichter, Posch, 1991):

- pomeni podlago za reševanje kompleksnih problemov,
- urejeno (verbalizirano) znanje, ki je rezultat refleksije o akciji, je podlaga za uvajanje novincev v poklicno delovanje,
- sposobnost jezikovnega izražanja znanja je pogoj za strokovno diskusijo in kritično preverjanje svojega znanja.

Refleksija, kot jo je opisal Schön, velja za ključno sestavino izkustvenega učenja, ki ga je utemeljil Kolb (1984): trenutna konkretna izkušnja je podlaga za opazovanje in refleksijo, kar se združi v teoriji, ki je za tem podlaga novi akciji in z njo povezani izkušnji.

2.2. Zeichnerjev model

Zeichnerju (1986) pomeni refleksija razjasnjevanje učiteljevega vsakdanjega dela z vidika pedagoških in širših dimenzij. Zato je po njegovem mnenju bistveno, ali posameznik vidi svoje ravnanje v širšem kontekstu, ki vsebuje etične, moralne in politične principe. Zeichner in Liston (1987) ločita tri stopnje učiteljeve refleksije.

2.2.1. Tehnična refleksija

Pomeni prenašanje teoretičnega znanja v prakso za doseganje natančno določenih ciljev. Učitelj razmišlja, kako najbolj učinkovito doseči zastavljene cilje, katere metode, oblike, pripomočke uporabiti, da bodo rezultati najboljši. Učitelj razmišlja le o tehnični izpeljavi učne strategije, poti do cilja, medtem ko so cilji, vsebina in kontekst poučevanja podrobno predpisani in zato zunaj dosega učiteljeve refleksije. Takšnega učitelja Zeichner in Liston (1987, cit. po Furlog, Maynard, 1995) poimenujeta tehnik (technician).

2.2.2. Praktična raven refleksije

Imenujemo jo lahko tudi refleksija širšega konteksta poučevanja. Učitelj razmišlja o vzrokih in motivih, ki so vodili njegovo ravnanje (na primer izbor metod, načini spodbujanja učenčevega sodelovanja...). V procesu refleksije učitelj osvetlju-

je širši kontekst (osebni, institucionalni, socialni, zgodovinski), v katerem poteka učiteljevo delo.

Ta stopnja refleksije presega vprašanje o učinkoviti izpeljavi postavljenih ciljev in se dotakne pomena ter vrednosti določenih ciljev. Takšnega učitelja Zeichner in Liston (1987, cit. po Furlog, Maynard, 1995) poimenujeta obrtnik (craftperson).

2.2.3. Socialna raven refleksije

Na ravni socialne refleksije – refleksije širšega socialnopedagoškega okvira šolanja in poučevanja učitelj kritično ocenjuje cilje in svojo prakso z vidika doseganja splošnih prizadevanj šolskega sistema: osrednje vprašanje je, ali so cilji, aktivnosti, izkušnje usmerjeni k takim življenjskim usmeritvam, ki temeljijo na pravici, enakih možnostih... Takšnega učitelja Zeichner in Liston (1987, cit. po Furlog, Maynard, 1995) poimenujeta moralni obrtnik (moral craftperson).

Zeichner in Tabachnick (1991) sta glede na reformna prizadevanja v ZDA v 20. stoletju opredelila štiri področja razmišljajočega poučevanja, in sicer:

- *akademsko raven* (poudarja refleksiven odnos do prenašanja znanja; vsebina naj bo učencem predstavljena tako, da bo učencem omogočeno razumevanje in razmišljanje),
- *socialno učinkovitost* (poudarja pomen refleksivne uporabe strategij poučevanja),
- *razvojno-procesno različico* (poudarja pomen poučevanja, ki temelji na poglobljenem razumevanju učenca),
- *socialna in rekonstruktivna raven* (poudarja razmišljanje o socialnem kontekstu šolanja in zajema vrednotenje prakse glede na to, kako prispeva k večji enakosti, socialni pravici).

2.3. Brookfieldov model

Brookfield (1995) razlikuje med refleksijo in kritično refleksijo, pri čemer je po njegovem mnenju kritična refleksija le en vidik širšega refleksivnega procesa. Poudarja (prav tam), da je osrednja značilnost kritične refleksije poskus videti stvari z različnih perspektiv. Učitelj lahko svojo prakso in prepričanja, na katerih je utemeljena, opazuje in presoja skozi štiri leče: (1) avtobiografijo sebe kot učenca in sebe kot učitelja, (2) videnje svojih učencev, (3) izkušnje kolegov ter (4) teoretično literaturo.

Učitelj pri raziskovanju svoje biografije zavzame pozicijo “drugega”, metapogled – pogled z distance. Svojo prakso lahko opazuje z druge perspektive, kar mu omogoči, da bolj empatično zazna potencialno doživljanje učencev. Raziskovanje

učiteljeve biografije pogosto predstavlja prvi korak do kritičnega razmišljanja o lastni praksi. Skozi osebno kritično refleksijo učitelj ozavešča paradigmatične predpostavke in intuitivne sklepe, ki usmerjajo njegovo delo. Ko se jih zaveda, lahko preverja njihovo pravilnost in veljavnost skozi dialog z učenci, kolegi in strokovno literaturo. Raziskovanje tega, kar ob učiteljevem delovanju razmišljajo in doživljajo učenci, učitelju omogoča, da ozavešča lastne predpostavke in aktivnosti, ki se nanašajo na strukturo moči v razredu ter preverjanje, kako učenci zaznavajo njegove namere. Povabilo kolegu, da opazuje njegovo dejavnost ali pa se z njim zaplete v kritični dialog, razkriva tiste vidike prakse, ki bi sicer ostali prikriti. Raznovidne primere znanih, a neuhvatljivih situacij lahko ponuja tudi branje strokovne literature: učitelju omogoča razumeti njegovo izkušnjo, jo poimenovati ter izluščiti bistvene in skupne vidike dogodkov in procesov, ki se sicer zdijo enkratni in neponovljivi (Brookfield, 1995, str. 92-93).

Brookfield (1995) glede na rezultate raziskav in študij ugotavlja, da je način učiteljevega poučevanja v veliki meri neposreden odziv na to, kako so drugi poučevali njega. Brookfieldovo pojmovanje kritične refleksije se navezuje na ideje kritične pedagogike, ki analizira izobraževanje kot proces, v katerega prevladujoče družbene in ekonomske skupine vsiljujejo vrednote in prepričanja, s katerimi legitimizirajo svojo moč in oblast. Glede na to je učiteljeva dolžnost, da razkrije delovanje tega procesa in se mu upre.

Če povzamemo: znotraj refleksije torej različni avtorji poudarjajo različne vidike. Za Deweyja je najpomembnejše, ali vidi oseba povezanost med situacijo, v kateri deluje, in cilji, ki jih hoče doseči. Za Schöna je v refleksiji o akciji osnoven odnos, ki naj ga reflektirajoča oseba vidi med akcijo in oblikovanjem situacije. Zeichner pa pravi, da mora biti odnos oblikovan eksplicitno med akcijo in etičnimi, moralnimi in političnimi principi.

3. Značilnosti reflektivnega poučevanja

V prejšnjem razdelku smo pogledali, kako pomembna je refleksija pri učiteljevem delu, in spoznali različne modele refleksije v poučevanju. V nadaljevanju pa se bomo osredotočili na opredelitev in značilnosti reflektivnega poučevanja.

Poenostavljeno in zgoščeno povedano pomeni poučevati "seznanjati mlade z izbranimi splošnimi spoznanji, vrednotami in izkušnjami, ki so prilagojene zdajšnjim in bodočim življenjskim ter delovnim potrebam mladih ter pretransformirane na dojemljivo raven učencev; vključevati jih v neposredni učni kontakt z učno stvarnostjo in spodbujati ter smotno voditi v njihovem čim bolj samostojnem učenju in celostnem razvoju, toda vselej s predpostavko, da se na poučevanje hkrati,

neposredno in komplementarno navezuje čim bolj aktivno in samostojno učenje” (Strmčnik, 2001, str. 102-103). Strmčnik (1999, str. 215) govori o “zapletenosti poučevanja”, ki terjata lastno teoretično obravnavo. Tudi Edwards in Knight (1996) menita, da je poučevanje eden najtežjih poklicev, saj mora učitelj hkrati upoštevati več dejavnikov: intelektualne sposobnosti učencev, socialne, čustvene potrebe, predpisan kurikulum, sodelovanje s starši...

Pollard (1997, 2003) navaja, da je poučevanje tudi reflektiven proces. Reflektivno poučevanje je povezano z učnim procesom, ki je po Kolbu (1984) štiristopenjski proces, ki vključuje konkretno izkušnjo, razmišljajoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo ter aktivno preizkušanje. V tem modelu je refleksija le ena od stopenj krožnega procesa, na kateri učitelj “gleda” nazaj na svoje in učenčevo ravnanje. Kot navajajo Richert (1992), Soler, Craft in Burgess (2001), je proces “gledanja nazaj” konceptualiziran kot neke vrste ponovna uprizoritev, vendar je refleksija videna kot proces rekonstrukcije razrednega dogajanja in vključuje tako kognitivno kot tudi afektivno dimenzijo.

Reflektivno poučevanje bomo torej opredelili kot ciklični ali spiralen proces, v katerem učitelj pregleduje, vrednoti in stalno razvija svojo lastno prakso (Pollard, 1997, 2003). Reflektivni krožni proces poučevanja vključuje nekatere ključne stopnje, na primer razmišljanje, načrtovanje, sprejemanje odločitev, delovanje, zbiranje, analiziranje in vrednotenje podatkov (Pollard, 1997, str. 14). Če razčlenimo proces poučevanja na le nekaj ključnih stopenj, si stopnje sledijo sukcesivno, zadnja stopnja (vrednotenje in refleksija) je nekakšen pregled razvoja vseh prejšnjih stopenj.

Tudi Bartlett (1990, str. 206) razume reflektivno poučevanje kot ciklični proces, ki ga sestavlja pet elementov: (1) *kartografiranje*, ki zajema opazovanje in zbiranje dokazov o lastnem poučevanju; (2) *informiranje* pomeni na podlagi zbranih podatkov o poučevanju iskati pomen za učitelja, učence, kolega...; (3) *spodbijanje*, kjer gre za iskanje neskladja in nasprotij v učiteljevem razmišljanju in delovanju; (4) *presojanje*, ki je namenjeno iskanju alternativnih načinov ravnanja, ter (5) na podlagi ugotovitev prejšnjih štirih stopenj. Po teh petih stopnjah pa, kot opozarja Bartlett (prav tam), reflektivni proces ni končan, temveč se dialektični odnos med prejšnjimi stopnjami procesa nadaljuje.

Reflektivno poučevanje je torej praksa in pristop do prakse, ki učitelju omogoča in dopušča, da postane bolj spreten, bolj sposoben, boljši profesionalec: gre za spoznavanje, analiziranje in ovrednotenje lastne prakse z namenom, da posameznik sam ugotovi svojo kakovost in pomanjkljivosti ter jih poskuša odpraviti oziroma izboljšati – s tem pa stopa na pot spreminjanja. Človek lahko spreminja samo stvari, ki se jih zaveda, refleksija pa je način, ki učitelju pomaga pri zavedanju, ubesedenju

dogajanja in opredelitvi ciljev za prihodnost. Če poenostavimo: reflektivno poučevanje prispeva k ugotavljanju in izboljšanju kakovosti pouka.

4. Pristopi reflektivnega poučevanja

V tem razdelku bomo na kratko predstavili pristope reflektivnega poučevanja. Pri tem je treba poudariti, da kritična refleksija ni omejena le na različne tehnike zbiranja podatkov, ampak tudi na njihovo analizo, vrednotenje, védenje in zaznavanje (prim. Cole, Knowles, 2005). Richert (1992) pristope zbiranja podatkov deli glede na različne kriterije: glede na vključenost socialne dimenzije (delo s kolegom), glede na izdelavo različnih izdelkov (na primer beležk, portfolija) in glede na vključenost tehničnih sredstev (snemanja). Richards (1998) med tehnike oziroma postopke reflektivnega poučevanja prišteva avtobiografije (učitelji zapisujejo svoje izkušnje ter o njih razpravljajo z drugimi učitelji na skupinskih srečanjih), dnevnike, avdio in video posnetke učnih ur, analize kritičnih dogodkov, igre vlog in simulacije ter navaja, da so se pokazale za zelo učinkovite tako v programih začetnega kot tudi nadaljnega izobraževanja učiteljev. Ellis (1990) pristope k reflektivnemu poučevanju deli na izkustvene, ki so zasnovani na pedagoški praksi v razredu ali na mikropouku, ter ozaveščevalne, katerih cilj je razumevanje principov in tehnik, ki jih uporabljajo učitelji.

4.1. Pristop na osnovi medsebojnega sodelovanja

4.1.1. Sodelovanje med učitelji ali vzajemno opazovanje oz. učenje

Pollard (1997, str. 51) govori o sodelujočem opazovanju: gre za to, da se učitelja izmenjujeta v vlogi opazovanca in opazovalca. Ta oblika torej ne temelji na hospitiranju "dobrih" učiteljev, saj sta oba učitelja dobra in si želita povratne informacije o svojem delu oziroma dopolnitev svojih primarnih informacij (Wragg, Haynes, 1996). Primarne informacije dobiva učitelj neposredno pri poučevanju (na primer odzivi učencev...) in so za učitelja sicer nepogrešljive, a mu ne zadoščajo zaradi tako imenovane slepe pege (Marentič Požarnik, 1987, str. 42): učitelj je nezanesljiv, kadar opazuje sebe in učinek svojega ravnanja na učence, poleg tega je težko hkrati poučevati in opazovati. S sekundarnimi informacijami si tako učitelj pomaga osvetliti kakšen problem ali povečati objektivnost primarnih informacij. Ta pristop je dober, saj učitelji lažje sprejemajo dobronamerno kritiko od svojih kolegov kot od nadrejenih, so pa pomembni odkriti, zaupljivi medsebojni odnosi in čustvena opora, ki jo dobita učitelja drug od drugega (Smyth, 1991). Bistvene predpostavke

vzajemnega učenja so (cit. po Marentič Požarnik, 1987): (1) demokratični odnosi in procesi odločanja, (2) vzajemno spoštovanje dogovorjenih pravil, (3) priznavanje in vključevanje različnih zmožnosti in znanj, enakovrednost vseh udeležencev ter oblikovanje pretežno simetrične komunikacije, (4) odprto, spremljajoče skupinsko vzdušje, v katerem ni elementov strahu.

4.1.2. Supervizija

Cilji supervizije so:

- omogočiti učiteljem objektivne povratne informacije o njihovem načinu poučevanja,
- omogočiti diagnozo in reševanje problemov, ki nastajajo pri poučevanju,
- učiteljem pomagati razvijati spretnosti različnih strategij poučevanja,
- učiteljem pomagati razvijati pozitivno samopodobo neprekinjenega profesionalnega razvoja.

Supervizija ima v primerjavi s kolegialnim opazovanjem bolj strukturirano obliko (Cencič, 1992). Kot navajata Acheson in Gall (1997), je zanjo značilen krožni proces s tremi stopnjami: načrtovanje, opazovanje poučevanja in povratna informacija. Pri načrtovanju se učitelj in supervizor dogovorita o poteku zbiranja informacij (kako zbirati podatke, kako jih opazovati, beležiti, uporabiti). V fazi opazovanja opazovalec zbira objektivne podatke, kakor sta se dogovorila z učiteljem. Pri povratni informaciji se "poenotita" o zbranih informacijah, se odločita za tako imenovane popravne aktivnosti ter načrtujeta nadaljnje delo.

Zelo pomembno je, kot navaja Hopkins (1997, str. 56), da vse tri stopnje potekajo postopno in sistematično in pri tem upoštevamo nekaj priporočil:

- interakcijsko vzdušje med učiteljem in supervizorjem mora prevevati medsebojno zaupanje, ki izključuje strah in grožnjo,
- aktivnosti morajo biti usmerjene k izboljšanju in pospeševanju uspešnih načinov poučevanja, ne pa h kritiki neuspehov ali učiteljeve osebnosti,
- proces je odvisen od zbiranja in uporabe objektivnih podatkov, ne pa od vrednostnih sodb,
- učitelja spodbujamo, da o svojem delu sklepa na podlagi dobljenih podatkov in informacij,
- vsak cikel supervizije je del procesa, ki se gradi na predhodnih procesih,
- učitelj in supervizor sta vključena v vzajemno interakcijo, ki lahko vodi k izboljšanju poučevanja.

4.2. Pristop na osnovi oblikovanja in vodenja dokumentov

Najbolj razširjena in poznana je mapa izdelkov in dosežkov (portfolijo ali portfelj, glej na primer Mabry, 1999; Klenowski, 2004; Sentočnik, 1999, 2004; Marentič Požarnik, Peklaj, 2002): pisni dokument oziroma koherentna zbirka ločenih delov, oblikovana na podlagi predhodnega načrtovanja. Seldin (1991) navaja, da je portfolijo resničen opis največjih profesionalnih prednosti in dosežkov poučevanja, saj vključuje materiale, ki spodbujajo kakovost poučevanja. Uporablja se lahko (1) za zbiranje in predstavitev evidence učinkov poučevanja za tiste, ki vrednotijo izvajanje, hkrati pa (2) omogoča potrebno strukturo za samorefleksijo. Kot poudarja Frost (1997), gre pri mapi dosežkov namreč predvsem za osebno zgodbo, ki jo oriše avtor glede na razpoložljivo literaturo in dokumentirano gradivo. Zato mora vsaka mapa dosežkov vsebovati: (1) dokumentirano gradivo, (2) komentarje, ki naredijo to gradivo koherentno ter ga postavijo v kontekst, in (3) kritične opise, s katerimi učitelj utemeljuje, reflektira in analizira procese, prikazane v mapi.

4.3. Strukturirani pristop

V literaturi (Hopkins, 1990; Acheson, Gall, 1997; Pollard, 1997) lahko najdemo različne vrste vprašalnikov o učiteljevi samorefleksiji, ki so lahko v obliki anket, ocenjevalnih lestvic... Kot navaja Hopkins (1990), so ti vprašalniki običajno oblikovani bolj kot neformalni instrument in v tehničnem pomenu niso najbolj zanesljivi, so pa veljavni, saj merijo tisto, kar nameravamo meriti: kot dodaja Hopkins (prav tam), učitelji niti ne iščejo zanesljivosti, ker so njihovi instrumenti narejeni točno za določeno situacijo. Izpolnjujejo jih lahko učitelji ali jih posredujejo učenecem, staršem...

4.4. Nestrukturirani pristop

Sem sodijo učiteljev osebni dnevnik in beležke različnih oblik in vrst (Knowles, Cole, 2005). Za učiteljev osebni dnevnik ni posebnih navodil: gre za zapise interpretacij, opise posameznih vidikov, lastna občutja... Kot navaja Burgess (1994), lahko vključuje: (1) beleženje vseh aktivnosti in odločitev, s katerimi se pisec srečuje; (2) proste beležke, kjer pisec na koncu delovnega dne bolj podrobno reflektira nekatere vidike dneva, ali (3) zapise samo določene situacije, dogodka. Burgess (1994) našteva tudi teme, ki so za osebni dnevnik najprimernejše: delo z učenci, zadovoljstvo v razredu, vzdušje v razredu, komunikacija, odnosi.

Učiteljev dnevnik ima (kot posebna oblika zbiranja “podatkov”) za učitelja dragoceno vrednost, saj ta na podlagi zapisov in analiz proučuje svoje subjektivne teorije o poučevanju. Z branjem, razmišljanjem in analiziranjem zapisanega učitelj laže išče smisel svojega pedagoškega delovanja, ga nadgrajuje z nadaljnjim raziskovanjem, ki ga pripelje do novih sklepov, ti pa spet vplivajo na nove potrebe o osebnostnem in poklicnim spreminjanjem (Polak, 1994).

Tudi druge beležke nimajo neke posebne oblike. Najbolje je, da učitelji beležijo takoj po poučevanju – namreč čim več časa preteče med dogodkom in njegovim beleženjem, težje je rekonstruirati probleme in dogajanje pri učni uri. Acheson in Gall (1997) opozarjata, da beleženje kljub številnim možnostim uporabe, prosti obliki in slogu ni popolno in daje le selektivne podatke in informacije ter je zelo subjektivno.

4.5. Pristop na osnovi uporabe tehničnih pripomočkov

Audio in video snemanja nudijo bolj objektivno informacijo o opazovani situaciji kot zapisovanje, zahtevajo pa ustrezne tehnične pripomočke. Kot navajata Acheson in Gall (1997), so raziskave pokazale, da so video in audio povratne informacije enako učinkovite pri pomoči učiteljem, da izboljšajo svojo uporabo verbalnih spretnosti poučevanja.

5. Spodbujanje in ovire za reflektivno poučevanje

Raziskave (v Richert, 1992) so pokazale, da veliko učiteljev ni reflektivnih v svoji praksi. Kot opozarja Richert (1992), pa za to niso krivi učitelji. Refleksijo namreč ovirajo številne strukturalne značilnosti, kot na primer predpisani kurikulum, določena struktura dela, organizacija dela, ki na učitelje ne deluje spodbudno.

Dewey (1933, cit. po Tabacnick, 1991, str. 59) opozarja, da morajo imeti učitelji za refleksijo določene pogoje: odprtost, odgovornost in iskrenost.

1. *Odprtost* je aktivna želja poslušati več strani in ne le eno; biti pozoren in upoštevati dejstva glede na to, iz katerega vira prihajajo; biti polno pozoren na alternativne možnosti; prepoznavati možnosti napak. Resničnost in sporočila zunanjega sveta sprejemamo z našo preteklo izkušnjo, ki oblikuje tudi omejen pogled na resničnost. Odprtost pomeni sprejemanje dejstva, da so tradicionalne percepcije na izobraževanje lahko prave, veljavne ali pa tudi ne.

2. *Odgovornost*. Obstajati mora tudi želja po sintetiziranju različnih idej in po uporabi informacij v pričakovani meri. Vprašanje, zakaj delam, kar delam, gre preko meja trenutne koristnosti.

3. *Iskrenost* daje posamezniku moč za premik čez abstraktne namene in pomaga uresničiti ideje v praksi. Učitelji začetniki se dostikrat bojijo napak in kritike drugih, strah jih je, da bi se (z)motili, kršili tradicijo ter povzročali spremembe. Učitelj pa ne more biti reflektiven, če ne želi tvegati. Iskrenost omogoča delovanje prek svojega strahu in negotovosti, kar predstavlja temelje posameznikovega delovanja.

Richert (1992) opozarja tudi, da učitelji pogosto ne vedo, kako naj razmišljajo o svojem delu: ujeti so na raven občutkov in se ne znajo gibati za njimi, okrog ali skozi njih do substance, ki jih povzroča. Ostajajo na ravni poročanja, kaj se je zgodilo, nimajo pa dovolj razvitih spretnosti in znanja za analiziranje (prav tam, str. 189). Zato je pomembno sposobnost refleksije (ki je sredstvo za razvijanje razmišljajočega učitelja) načrtno razvijati že v času študija. Pri študentih je pomembno zlasti:

- spodbujati odprtost in odgovornost za lasten poklicni razvoj (vseživljenjsko učenje),
- razviti spretnosti opazovanja in analiziranja,
- razviti spretnosti medsebojnega sodelovanja.

Korthagen (1992) opisuje štiri tehnike, ki so primerne za spodbujanje refleksije o praksi poučevanja in kognitivne spremembe. Pravi (prav tam), da gre za postopen proces po naslednjih fazah:

- 1. faza spodbujanja refleksije na konkretnem primeru ali v situaciji študentovih izkušenj,
- 2. faza, v kateri študent razmišlja o svoji subjektivni teoriji, ki jo uporablja v situaciji,
- 3. faza kognitivnega konflikta, v kateri občuti študent nezadovoljstvo in nezadostnost svoje subjektivne teorije, kar pomeni znižanje statusa subjektivne teorije,
- 4. faza, v kateri se študentu ponudijo raziskovalno preizkušena spoznanja ("nanstvene teorije").

Hatton in Smith (1995) naštevata naslednje načine spodbujanja refleksije: projekti akcijskega raziskovanja; študije primera in etnografske raziskave učiteljev, učencev, šole, razreda; mikropouk in druge nadzorovane praktične izkušnje; strukturirane naloge načrtovanja. McIntyre (1993, cit. po Furlong, Maynard, 1995, str. 44) poudarja, da se mora učitelj začetnik veliko naučiti, ima pa le malo izkušenj, ki bi jih reflektiral. V začetnem izobraževanju bi zato morali dajati več pozornosti "sugestijam za prakso". Ponovno smo torej pri pomenu izobraževanja učiteljev, zlasti pri vprašanju razmerja in povezanosti teorije in prakse.

Zeichner in Liston (1987) pravita, da je bistveno, (1) da vsak študent prevzame aktivno vlogo pri načrtovanju pouka in ne samo sledi zamislim drugih ter jih ure-sničuje; (2) izdela projekt, ki ga bo uvedel v raziskovanje njegove lastne pedagoške prakse v obliki akcijskega projekta, etnografske raziskave ali analize učnega načrta; (3) oblikuje dnevnik, ki je podlaga za reflektivno analizo.

Zeichner (1986) deli pedagoško prakso glede na kakovost in usmerjenost refleksije (gl. tabela 1) in opozarja, da je refleksija sicer postala sestavni del pedagoške prakse, vendar je še vedno pogosto na ravni tehnične racionalnosti.

Tabela 1: Modeli pedagoške prakse glede na vrsto refleksije (Zeichner, 1986)

<i>Model pedagoške prakse</i>	<i>Vrsta in stopnja refleksije</i>
1. Tradicionalni model	Učenje ob posnemanju zgleda. Refleksivnost in kritičnost nista poudarjeni.
2. Personalistični model	Refleksija v razčiščevanju lastnih pojmovanj. Individualna raven brez normativne usmerjenosti.
3. Razmišljajoči model: – Poučevanje kot aplikacija znanstvenih spoznanj. – Poučevanje kot reflektivna praksa.	Stopnja tehnične refleksije. Stopnja praktične in socialne refleksije.

Zeichner (1992) loči konceptualne in strukturalne ovire, ki se lahko pojavljajo v okviru pedagoške prakse. Med konceptualne uvršča: (1) zanemarjanje študentovih pojmovanj lastne vloge, vloge učencev in pouka (študenti so spodbujani, da v pedagoško prakso neposredno prenašajo na fakulteti pridobljena teoretična znanja); (2) zanemarjanje vrednot (refleksija pomeni iskanje vzrokov za ravnanje, pri čemer ni etičnega vrednotenja); (3) usmerjenost na posameznika in zanemarjanje socialne dimenzije poučevanja (učitelj se osredotoči le na refleksijo dela v razredu, ne upošteva pa socialnega konteksta); (4) zanemarjanje socialnega okvira (spodbujamo samo individualno refleksijo, ne pa tudi skupinsko).

V drugo skupino strukturalnih ovir uvršča Zeichner (prav tam): (1) opravljanje prakse pri samo enem učitelju (to namreč lahko okrepi študentovo pojmovanje poklica kot individualne dejavnosti); (2) kakovost mentorja (pomembno je tudi izobraževanje mentorjev); (3) premajhno pozornost praksi na multikulturnih šolah; (4) spremljanje in nadzorovanje študentove poklicne poti (kar bistveno vpliva na proces študentovega učenja in pridobivanja kompetenc).

6. Sklep

V prispevku smo si pogledali, kaj je reflektivno poučevanje. Za konec se lahko vprašamo, kako je reflektivno poučevanje razvito oziroma uveljavljeno v Sloveniji. Dobro bi bilo, da bi v prihodnje naredili obširno empirično raziskavo, ki bi pokazala dejansko stanje. Zaenkrat pa lahko na podlagi nekaterih opravljenih analiz (gl. Polak, 1995; Cvetek, 2003) rečemo, da programi izobraževanja učiteljev pri nas študentov ne usposablajo dovolj za reflektivno poučevanje. Kot navaja Cvetek (2003), je razlog konceptualne narave: gre za prepričanje, da so problemi profesionalne prakse (poučevanja) rešljivi z uporabo empirične znanosti, ki nastaja zunaj prakse, na univerzi. Temu pojmovanju pa sta prilagojena tako struktura programov (minimalni delež prakse, pedagoško-psiholoških predmetov) kot tudi način njihovega izvajanja (oblike pedagoškega dela in opravljanja študijskih obveznosti). Priložnost za izboljšanje tega in s tem za povečanje možnosti za uveljavljanje reflektivnega poučevanja v praksi pa imamo z bolonjsko prenovo študijskih programov.

LITERATURA

1. Acheson, K.A., Gall, M.D. (1997). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*. London: Longman.
2. Altrichter, H., Posch, P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(2), 12–22.
3. Bartlett, L. (1990). *Teacher Development Through Reflective Teaching*. V: Jack, C., Nunan, D. (ured.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 202–214.
4. Bell, A. (1993). I know about LiSP but how do I put it into practice? Final report of Learning in Science Project (Teacher development). Aotearoa New Zealand: Centre for science and mathematics education research, University of Waikato Hamilton.
5. Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
6. Burgess, R.G. (1994). On Diaries and Diary Keeping. V: Bennett, N., Glatter, R., Levničič, R. (ured.) *Improving Educational Management through Research and Consultancy*. London: The Open University, 300–311.
7. Cencič, M. (1992). Z opazovanjem pouka do boljšega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 23(1), 26–30.
8. Cole, A.L., Knowles, G. (2005). *Methods and Issues in a Life history Approach to Self-Study*. V: Russell, T., Korthagen, F. (2005). *Teachers Who Teach Teachers*. London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, 130–151.
9. Cvetek, S. (2000). Profesionalnost v profesijo profesorjev. V: Kramar, M. (ur.). *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
10. Cvetek, S. (2002). Argumenti za prenovo izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 53(5), 124–143.

11. Cvetek, S. (2003). Profesionalnost in profesionalizem v poučevanju in izobraževanju za poklic učitelja. *Sodobna pedagogika*, 54(3), 78-96.
12. Cvetek, S. (2005). Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec. Radovljica: Didakta.
13. Edwards, A., Knight, P. (1996). *Effectively early years education: Teaching Young Children*. Philadelphia: Open University Press.
14. Ellis, R. (1990). *Activities and Procedures for Teacher Preparation*. V: Jack, C., Nunan, D. (ured.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 26–36.
15. Eraut, M. (1997). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
16. Frost, D. (1997). *Reflective Action Planning for Teachers*. London: David Fulton Publishers.
17. Furlong, J., Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
18. Hatton, N., Smith, D. (1995). *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*. Sydney; University of Sydney, <http://alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html>.
19. Hopkins, D. (1997). *Evaluation for School Development*. Buckingham, Bristol: Open University Press.
20. Klenowski, V. (2004). *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
21. Kerr, P. (1994). Initial Reflections. *The Teacher Trainer*, 8(3), 21.
22. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
23. Korthagen, F.A.J. (1993). The Role of Reflection on Teachers' Professional Development. V: Hayon, L.K., Vonk, H.C., Fessler, R. (ured.) *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
24. Korthagen, F.A.J. et al. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Mabry, L. (1999). *Portfeljs plus. A Critical Guide to Alternative Assessment*. Crowin Press, Inc.
26. Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
27. Marentič Požarnik, B. (1991). Trendi v izobraževanju srednješolskih učiteljev v Evropi in pri nas. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(1), 19–25.
28. Marentič Požarnik, B. (1993a). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44(7–8), 347–359.
29. Marentič Požarnik, B. (1993b). Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje*, 24(1), 13–15.
30. Marentič Požarnik, B. (1997). Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, stanje – potrebe – rešitve (zbornik prispevkov)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 9–18.
31. Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4–11.
32. Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
33. Pollard, A. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.

34. Pollard, A. (2003). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed Professional Practice*. London, New York: Continuum.
35. Polak, A. (1994). Učiteljev dnevnik. *Vzgoja in izobraževanje*, 25(5), 12-16.
36. Polak, A. (1995). Kaj nam razkrivajo dnevniki pedagoške prakse: vsebinske ravni pisanja kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 26(2), 19-22.
37. Richards, J.C., Lockhard, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
38. Richert, A.E. (1992). The Content of Student Teachers' Reflections within Different Structures for Facilitating the Reflective Process. V: Russell, T., Munby, H. (ured.). *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. London, Philadelphia, New York: The Falmer Press, 171-191.
39. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
40. Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
41. Seldin, P. (1993). *Successful Use of Teaching Portfolios*. Bolton: Anker Publishing Company.
42. Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 30(3), 15-22.
43. Sentočnik, S. (2004). Portfelj kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah, *Sodobna pedagogika*, 55(1), 70-91.
44. Smyth, J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners*. Buckingham: Open University Press.
45. Soler, J., Craft, A., Burgess, H. (2001). *Teacher Development: Exploring Your Own Practice*. London: PCP Open University.
46. Sruk, V. (1985). *Mali filozofski leksikon*. Maribor: Obzorja.
47. Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove značilnosti. *Sodobna pedagogika*, 50(2), 212-222.
48. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
49. Tabachnick, B.R., Zeichner, K. (1991). *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press.
50. Zeichner, K.M. (1986). Content and Contexts: neglected elements in studies of student teaching as occasion for learning. *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 5-24.
51. Zeichner, K.M., Liston, D.P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.
52. Wragg, E.C., Haynes, G.S. (1996). *Teacher Appraisal Observed*. London: Routledge.

E-um učna gradiva z vidika avtorjev

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.68:004

KLJUČNE BESEDE: matematika, izobraževalna tehnologija, računalnik, e-učenje, interaktivna e-gradiva.

POVZETEK – V prispevku problematiziramo avtorstvo interaktivnih elektronskih učnih gradiv. Avtorstvo učnih gradiv je v slovenskem učnem prostoru običajno deljeno med učitelja, ki poda vsebino, in računalničarja, ki s svojim tehničnim znanjem vsebino postavi v virtualno učno okolje. Trdimo, da je najučinkovitejše, če sta učitelj in računalničar ena in ista oseba, natančneje, učitelj pridobi potrebna znanja, da lahko gradivo piše sam. Opisani projekt E-um, ki sledi tem principom, dokazuje, da je to izvedljivo v praksi. Empirični podatki potrjujejo hipotezo, da avtorstvo pozitivno vpliva na tehnološko, pedagoško in matematično znanje učiteljev – avtorjev.

Author review

UDC 371.68:004

KEYWORDS: mathematics, educational technology, computer, e-learning, interactive e-resources.

ABSTRACT – The article deals with the influence of authorship of electronic learning resources on teacher's competences. Interactive e-learning resources in Slovenian school system are usually written by at least two persons; one of them is a teacher who provides content, the other is a computer expert who enables the content to work in a virtual learning environment. The paper argues that the teacher and the computer expert should be one and the same person or more precisely; the teacher should gain adequate knowledge to write his resources alone. In order to provide an argument that this is possible, we describe the E-um project which follows such principles. Gathered empirical data support the hypothesis that authorship positively affects the technological, pedagogical and mathematical knowledge of teachers – authors.

1. Uvod

V moderni e-družbi je e-učenje izziv in nuja izobraževalnega sistema, ki želi delovati progresivno (Engelbrecht in Harding, 2005). V slovenskem šolskem prostoru je bilo nekaj poskusov klasifikacije in s tem postavljanja standardov e-gradivom (Dinevski, Jakončič Faganel, Lokar in Žnidaršič, 2007). Poudarja se, da je "zelo pomembna uporabna vrednost posameznega izobraževalnega e-gradiva, ki jo sestavljajo didaktični, tehnični in organizacijski vidik. Pri teh vidikih je zelo pomembna tudi kakovost, ki je lahko pri posameznih vidikih zelo jasna (na primer

uporaba standarda SCORM), pri drugih pa zaenkrat splošno sprejetih kvalitativnih standardov ni zelo veliko (na primer didaktika)” (Čampelj, 2007, str. 65).

Ugotovljeno je bilo (Crow in Hossein, 2000), da je matematika zelo primerna za e-učenje, saj je manj subjektivna in potrebuje manj verbalnih vmesnikov kot druga predmetna področja. Zaradi tega e-učenec ni nujno v bistveno slabšem položaju kot učenec v regularni učilnici. Takoj moramo dodati, da je za določene matematične vsebine diskusija, ki temelji na subjektivnih mnenjih, neobhodno potrebna in zato je tudi za matematiko najbolj primeren model tako imenovanega “blended” e-učenja, to je kombinacija e-poučevanja in klasičnih oblik. Za ta model so že razviti standardi (Devedžić, Jovanović in Gašević, 2007) in instrument za evalvacijo (Pearson, Trinidad, 2005). Oboje je bilo upoštevano pri evalvaciji e-učnega okolja, ki je opisano v nadaljevanju.

Uporaba tehnologije je eden izmed šestih principov, ki jih predlaga National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), ki vodi reformo v izobraževanju matematike v zadnjih letih. Hiter razvoj tehnologije spreminja obstoječe poti poučevanja matematike na dva prepletajoča se načina: modificira cilje, ki jih naj bi dosegal pouk matematike in omogoča orodja, s katerimi bolje dosegamo te cilje. Kalkulatorji in računalniki lahko predstavljajo pomembno orodje za raziskovanje in učenje matematike v razredu, kajti tehnologija omogoči učencem osredotočanje na matematične ideje, sklepanje in reševanje problemov na načine, ki so brez nje večkrat nemogoči. Učenje matematike spodbuja tehnologija tudi s tem, ko omogoča raziskovanje in spodbuja različne reprezentacije idej ter s tem širi obseg problemov, ki jih lahko rešujemo. Učencem z deficiti dodatno omogoča dostop do pomembnih matematičnih idej tako, da ponudi oporo v manj pomembnih procedurah (NCTM, 2000). V skladu s temi principi je tudi v slovenskem učnem načrtu uporaba tehnologije posebej izpostavljena.

Izobraževalno tehnologijo lahko definiramo ožje kot matematične izvedbene postopke, vključno s pripomočki, ki so potrebni za izvedbo, in poudarimo, da je namen tehnologije le izvajanje matematičnih postopkov, ne pa nujno učenje razumevanja. Širša definicija (Wasson, 1997; Crowe in Hossein, 2000) tehnologiji priznava potencialno možnost tudi na področju učenja razumevanja. V našem prispevku bomo sprejeli drugo gledanje na tehnologijo. Tehnologijo bomo definirali kot integralno komponento učenja in posledično kot orodje za poučevanje. Tehnologijo pri pouku matematike uporabljamo v vsaj dveh oblikah: (1) kot “analitično orodje”, kjer lahko na primer računalniški program pa tudi kalkulator služi kot opora učenčevemu reševanju problemov tako, da namesto njega izvaja proceduralne postopke in mu s tem omogoča višjo stopnjo koncentracije znotraj načrtovanja in preverjanja strategije reševanja problema in kot (2) “vmesnik za resnično življenje”, kjer tehnologija omogoča zunanje reprezentacije pojmov, ki v običajni učilnici niso mogoče.

V prispevku govorimo o interaktivnih e-gradivih, to je gradivih, ki so zasnovana tako, da učenec mora aktivno sodelovati pri pridobivanju znanja. Interaktivnost e-gradiv, namenjenih učencem osnovne in srednje šole, lahko učinkovito dosegamo z virtualnimi manipulatorji. To so računalniški programčki, ki so običajno vgrajeni v širše učno gradivo, dostopno na internetu. Njihova osnovna značilnost je, da učencu omogočajo manipulacijo z reprezentacijami konkretnih objektov na računalniškem ekranu (Moyer, Bolyard in Spikell, 2002). Iz literature je razvidno, da virtualni manipulatorji pozitivno vplivajo na razvoj matematičnih konceptov (Suh, Moyer, Heo, 2005).

2. E-um učno okolje

V nadaljevanju bomo na kratko opisali projekt E-um (besedna igra: "um" v pomenu "učna mapa"), ki ga je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport. Končni rezultat intenzivnega raziskovalnega dela, prepletenega s praktično izdelavo gradiv, je več kot 1100 interaktivno e-učnih gradiv (poimenovanih E-um gradiva), ki pokrivajo celotno matematiko v osnovni in srednji šol. Gradiva so na prosto dostopnem in pregledno organiziranem portalu (E-um, 2007), ki ponuja mnogo raznolikih gradiv in tvori E-um učno okolje. Okvir projekta omogoča razširitev na druga predmetna področja (zаметke fizike, kemije in biologije najdemo pod gumbom Medpredmetne povezave). V projekt je bilo vključenih več kot 200 ljudi. Na seminarjih in delavnicah je sodelovalo več kot 170 učiteljev, od katerih jih je bilo nekaj več kot 50 kasneje izbranih za soavtorje gradiv. Zaradi obsežnosti projekta je bilo treba vzpostaviti tako imenovani sistem aksiomatike (Hvala, Kobal in Zmazek, 2007), ki prinaša tista najosnovnejša skupna izhodišča, ki jih sodelujoči privzamejo in v okviru katerih delujejo. Zunaj tega okvira je ostal širok prostor za razmah individualne kreativnosti.

E-um gradiva delujejo kot analitično orodje in kot vmesnik za resnično življenje: mnogi virtualni manipulatorji so analitična orodja, ki učencu "preračunavajo" delne rezultate in s tem omogočajo, da učenec poskuša razumeti problem. Vstavljanje slik, video posnetkov in zvoka v gradiva pa omogoča vizualizacijo konceptov kot na primer vrtnarsko definicijo elipse, ki jo znotraj učilnice težko konkretno izvedemo.

Med nastajanjem projekta je bila v ospredju zdravorazumska naravnost. Namreč: "z uporabo tehnologije je mogoče na videz motivirati, a ključno vprašanje je, ali je ta motivacija usmerjena k razumevanju in poglobljanju znanja ali ostaja na površinski ravni in mogoče s prenasičenostjo informacij in vizualnih efektov dejansko razumevanje celo otežuje" (Kobal, Hvala, Zmazek, Šenveter in Zmazek, 2007, str. 116). Tudi zato je za zagotavljanje kakovosti E-um gradiv po modelu Kakovost

za prihodnost vzgoje in izobraževanja (Zmazek, Hvala in Kobal, 2007), bil takoj vzpostavljen avtorsko zgrajen avtomatiziran recenzijski sistem (Prnaver, Šenveter in Zmazek, 2007), ki je vključeval didaktika, učitelja – praktika in lektorja. E-um gradiva upoštevajo veljavni učni načrt (Repolusk in Lipovec, 2007), večino trenutno sprejetih pozitivnih načel učenja, podanih skozi splošno veljavne teorije učenja (Lipovec, Kobal in Repolusk, 2007) in pomembnost rekreativnih objektov v virtualnih učnih okoljih, sledeč rezultatom projekta Interactive Instructors of Recreational Mathematics (Lopez Marteo in Lopez, 2007).

Projekt je bil celostno predstavljen tako na domačih tleh na konferenci Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT SIRIKT 2007 v Kranjski Gori kot tudi v mednarodnih vodah na konferencah 11th World Multiconference on Systemics, Cybernetics and Informatics v Orlando (WIMSCI, 2007) in 2nd International Conference on e-Learning v New Yorku (ICEL, 2007).

Za empirično evalvacijo pridobljenih gradiv so bile najprej izvedene nekatere pilotske raziskave. V decembru 2006 je 56 učencev s povprečno starostjo 17 let podalo opisne ocene učnih map. Prvo oceno so podali po kratkem pregledu gradiv. Po hitrem pregledu le trije izmed učencev niso podali izrazito pozitivnega mnenja. Predvsem so poudarjali drugačno obliko dela in možnost samostojnega učenja doma. Nato so predelali dve gradivi in podali novo oceno. Ko so učenci predelali dve gradivi, so pisali tudi 15-minutni klasični preizkus znanja, pridobljenega znotraj e-učenja. Le dva učenca sta dosegla rezultat pod 50 odstotkov in 10 učencev je doseglo več kot 90 odstotni rezultat. Kljub temu je le 8 učencev dalo prednost takšnemu načinu učenja pred klasično učiteljevo razlago, 22 jih je oba načina pridobivanja ocenilo kot enakovredna, 21 pa jih je trdilo, da se bolje učijo ob učiteljevi razlagi. Če upoštevamo rezultate preizkusa znanja, ki kažejo na visoko stopnjo pridobljenega znanja, je ena od možnih razlag takšnega mnenja nevajenost samostojno delati in posledično močna odvisnost od učiteljeve vodilne vloge. Oba elementa sta tipična za tradicionalni transmissijski model pouka. Nekateri izmed učencev (22) so podali tudi mnenje o kakovosti pridobljenega znanja. 12 učencev je menilo, da je klasična učiteljeva razlaga boljša, ker "Lahko vprašam, če česa ne razumem", toda "učiteljeva razlaga je boljša le, če učitelj poskrbi za dovolj motivacije, da poslušam". Med 22 odgovori je bilo 10 odgovorov v prid dela z e-viri, ker "je bolj učinkovito, ker zahteva lastno aktivnost", "je stopnja koncentracije višja", "je omogočeno delo z lastnim tempom" in, presenetljivo, četudi v skladu z literaturo "spodbuja sodelovanje s sošolci ob učenju".

Očitno je, da je učenje skozi e-vire možno le, če je učenec dovolj računalniško pismen. Zato e-um gradiva v nižjih razredih osnovne šole podajajo tudi zvočna in grafična navodila. Kljub temu je mogoče, da je gradivo težje razumljivo, če učenec ne zna brati ali bere slabo. Ker je ta potencialna nevarnost obstajala, smo spomladi

2007 izvedli empirično raziskavo o tej temi. Vključenih je bilo 42 izkušenih učiteljev, s povprečno 15-imi leti delovnih izkušenj v prvem triletju osnovne šole.

Skoraj vsi (36) jih je po pregledu gradiv za prvi razred osnovne šole dalo pozitivno oceno. Zanimivo je, da gradiv niso definirali kot učnega vira, ampak jih je precej (18) gradiva dojemalo kot računalniške didaktične igre, kar lahko interpretiramo kot pohvalo kakovosti gradiv (prim. Lopez Marteo in Lopez, 2007; Moyer, Bolyard in Spikell, 2002). Vseh šest negativnih odgovorov ima skupni imenovalac v "učenci niso računalniško opismenjeni" oziroma "na šoli nimamo dostopa do interneta".

Seveda bo najbolj objektivno oceno gradiv lahko podala le praksa v prihodnosti. Za natančnejšo empirično evalvacijo gradiv je znotraj E-um družbe vzpostavljen mehanizem, ki deloma temelji na v dostopni literaturi že preizkušeni metodologiji (Pearson in Trinidad, 2005; Pierce, Stacey in Barkatsas, 2007). V nadaljevanju predstavljamo raziskavo, ki se tokrat ne osredotoči na uporabnika, to je na učenca, ampak na izdelovalca, to je avtorja E-um učnih gradiv. Ta vidik se nam zdi pomemben, ker v E-um združbi interaktivna učna gradiva pišejo učitelji sami.

3. Avtorstvo interaktivnih e-gradiv

E-učna gradiva z visoko stopnjo interaktivnosti, kamor štejemo vključenost virtualnih manipulatorjev, običajno nastajajo v sodelovanju med učiteljem in računalničarjem, kar ponavadi ne velja za gradiva z nižjo stopnjo interaktivnosti, kjer učitelj lahko sam izdela gradivo z običajno računalniško pismenostjo. Pri interaktivnih gradivih z visoko stopnjo interaktivnosti običajno učitelj poda vsebino in didaktični postopek, računalničar pa oboje preoblikuje tako, da poteka v virtualnem učenem okolju. V trenutku, ko v igro vstopi računalničar, učitelj običajno nima več "moči" nad gradivom. Ne more ga več samostojno spreminjati ter hitro prilagajati situaciji v razredu. S tem učitelj izgubi tudi del odgovornosti za gradivo. Ta postopek ni najboljši, kajti učitelji najboljše učijo z učnimi pripomočki, ki jih lahko po potrebi prilagajajo trenutni situaciji. Razen tega avtor elektronskih učnih gradiv najboljše pozna prednosti in slabosti omenjenih virov pred klasičnimi in zato tehnologijo uporablja konstruktivno in primerno kritično. Seveda je mnogo lažje izdelati pripomočke, ki ne vključujejo uporabe programskih orodij. Učitelji v Sloveniji so že večkrat opozorili na dejstvo, da so sicer šole dokaj dobro opremljene z informacijsko tehnologijo, a da jim manjka znanj za uporabo le-te. Preseganje enosmerne povezave učitelj – računalničar lahko vključuje odnos, kjer računalničar ob učiteljevih sugestijah ves čas dopolnjuje in posodablja učno gradivo. V praktični situaciji se tako sodelovanje le redko dobro izteče zaradi časovne neekonomičnosti. Logično se zdi, da je najbolje, da sta učitelj in računalničar ena in ista oseba, kar je trivialno izvedljivo le pri

učiteljih, ki poučujejo računalniško naravnane predmete. V vseh drugih primerih je treba izbrati orodja, ki so dovolj preprosta, da se jih učitelj lahko nauči uporabljati in da torej sam lahko kreira interaktivna učna gradiva. Gre za prastaro načelo "nauči lačnega loviti ribe".

V iskanju primerne orodja je bilo preizkušenih več produktov in zaradi več pomembnih prednosti, kot so na primer odprta koda, razširljivost in predvsem enostavnost, je bilo za glavno avtorsko orodje v okviru projektov E-um izbrano orodje eXe, ki je nastalo v okviru projekta eXe Learning (Exe, 2007). Tehnična ekipa je orodje izboljšala in prilagodila zahtevam avtorjev. Nastalo je avtorsko orodje eXe-eum. Obstaja več orodij za izvedbo virtualnih manipulatorjev, ki temeljijo na različnih tehnologijah. Naj omenimo samo dve, java in flash. Pri projektu E-um smo se odločili in izbrali orodje Ravnilo in šestilo (ZuL, 2007; RiŠ, 2007). Prednost tega orodja je možnost širokega izbora uporabe, od izdelovanja preprostih geometrijskih struktur, prikazovanja funkcij, animacij do zapletenih konstrukcij. Izdelano konstrukcijo lahko preprosto vstavimo v orodje eXe-eum s posebnim gradnikom. Seveda ta gradnik omogoča vstavljanje tudi manipulatorjev, izdelanih z drugimi orodji, kot na primer GeoGeobro (Pesek in Regvat, 2007).

V nadaljevanju prispevka poskušamo ugotoviti, kako izdelovanje opisanih E-um gradiv vpliva na tehnološko, pedagoško in matematično znanje učiteljev, ki gradiva pišejo. Dodatno pa smo pridobili tudi nekatere druge podatke, na primer o prepričanjih avtorjev v zvezi s pridobivanjem matematičnega znanja, količini vsebin v gradivih, ki so jih avtorji že poučevali, nevralgičnih gradnikov v gradivih, mnenju o recenzijskem postopku,... Iz obsežne raziskave zato navajamo le tiste rezultate, kjer so se pokazale zanimive značilnosti.

4. Metodologija

4.1. Namen raziskave

Osnovni namen raziskave je evalvacija projekta E-um za matematiko z vidika avtorjev gradiv. Pri tem nas je predvsem zanimalo:

- avtorjeve ocene pomembnosti posameznih gradnikov (vstavljanje fotografij, zvočnih zapisov, video posnetkov, animacij, simulacij) pri uporabnikovem (učencevem) razumevanju matematičnih vsebin,
- ocene pomembnosti različnih tipov povratnih informacij ob reševanju zastavljenih nalog,

- s katerimi gradniki, ki tvorijo posamezno učno gradivo, so imeli avtorji težave pri sestavljanju gradiv,
- kakšne so ocene izboljšanja znanja avtorjev na področju matematike, specialne didaktike (matematika) in računalništva ob koncu projekta.

Zastavili smo tudi naslednje hipoteze:

- ni razlik med skupinami avtorjev z različno delovno dobo (poučevanje v razredu) glede težav v zvezi s snemanjem in vstavljanjem zvočnih zapisov v gradiva,
- ni razlik med skupinami avtorjev z različno delovno dobo (poučevanje v razredu) glede težav v zvezi s snemanjem in vstavljanjem video posnetkov v gradiva,
- obstajajo razlike med skupinami avtorjev, ki so napisali različno število gradiv, glede na izboljšanje znanja specialne didaktike,
- obstajajo razlike med skupinami avtorjev, ki so napisali različno število gradiv, glede na izboljšanje znanja računalništva.

4.2. Metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Instrumentarij je predstavljal nestandardizirani anketni vprašalnik z več kot 80 vprašanji izbirnega in odprtega tipa, ki so ga avtorji gradiv izpolnili v digitalni obliki. Čeprav je vprašalnik nestandardiziran, pa upošteva že preizkušeno lestvico MTAS – Mathematics and Technology Attitudes Scale (Pierce, Stacey, in Barkatsas, 2007) in ima vgrajene značilnosti OLESA – Online Learning Environment Survey (Pearson, Trinidad, 2005). Zbrani podatki so bili v kakovostni in količinski obliki, računalniško pa smo jih obdelali s programskim paketom SPSS. Raziskavo smo izvedli junija 2007.

4.3. Vzorec

Anketne vprašalnike smo poslali vsem avtorjem gradiv v okviru projekta E-um za matematiko, potem ko so avtorji izpolnili svoje obveznosti v zvezi s številom napisanih gradiv in po korigiranju gradiv v skladu s pripombami recenzentov. Ob koncu zbiranja podatkov smo prejeli 28 izpolnjenih vprašalnikov, kar predstavlja vzorec naše raziskave. Kljub temu, da je vzorec številčni relativno majhen, predstavlja več kot polovico populacije (avtorji gradiv v projektu E-um za matematiko). V vzorcu raziskave je zajetih 19 žensk in 9 moških. Vsi avtorji imajo najmanj visoko izobrazbo univerzitetnega programa s področja matematike, izobrazbena struktura

pa je naslednja: visoka izobrazba (univerzitetni program) – 23, magisterij znanosti – 3, doktorat znanosti – 2. Povprečna starost avtorjev je 35 let (standardna deviacija $\sigma = \pm 7$ let), njihova povprečna delovna doba pa je 10 let ($\sigma = \pm 8$ let). Od tega poučuje 8 avtorjev v osnovni šoli, 15 v različnih srednjih šolah in 5 na fakultetah.

5. Rezultati in interpretacija

5.1. Pristop k projektu E-um za matematiko

Anketirance smo povprašali o razlogih za sodelovanje pri projektu E-um. Pri tem so posameznega od ponujenih razlogov ocenili z ocenami od 1 (najmanj pomembno) do 5 (najpomembnejše). V tabeli 1 so prikazane povprečne ocene avtorjev za posamezen razlog.

Tabela 1: Povprečne ocene razlogov za pristop k projektu E-um

<i>Razlog za pristop</i>	<i>Povprečna ocena</i>
dodatno znanje	4,1
povabilo	3,7
radovednost	3,3
formalno napredovanje	2,0

Rezultati kažejo, da sta bila povabilo k projektu in radovednost razmeroma pomembna dejavnika pri odločitvi o sodelovanju, razveseljivo pa je, da je najvišjo povprečno oceno dobila možnost pridobitve dodatnega znanja, kar kaže na visoko stopnjo ozaveščenosti anketirancev glede permanentnega izobraževanja. Formalno napredovanje je bilo ocenjeno z najnižjimi ocenami – morda za avtorje ni zelo pomembno ali pa so na svojem delovnem mestu že visoko na napredovalni lestvici. Pojasnimo naj, da rezultati ne presenečajo, saj so bili vabljeni avtorji skrbno izbrani, pri čemer se je že vnaprej predvidevalo prevladovanje “etičnih” razlogov za vstop v projekt nad “materialnimi”.

5.2. Izboljšanje znanja avtorjev na različnih področjih

V okviru sodelovanja pri projektu so avtorji imeli priložnost izboljšanja svojega znanja, ki je ozko vezano na njihov poklic (matematika, specialna didaktika), kot tudi širše – na področju računalništva (pridobivanje osnovnih spretnosti s snemanjem in vstavljanjem zvočnih ter video posnetkov, fotografij, izdelovanjem animacij in simulacij, uporaba različnih programov, na primer RIS, GeoGebra, Graph in editorjev, na primer LaTeX,...). Avtorji so ocenili svoje znanje iz matematike, specialne didaktike in računalništva z ocenami od 1 do 5 pred začetkom projekta in po zaključku pisanja gradiv ter vnesenih popravkih in izboljšavah v skladu s pripombami recenzentov. Tabela 2 prikazuje povprečne vrednosti razlik ocen posameznih vrst znanja.

Tabela 2: Povprečne vrednosti razlik ocen različnih znanj pred projektom in po njem

<i>Vrsta znanja</i>	<i>Povprečna ocena pred vstopom v projekt</i>	<i>Povprečna ocena ob zaključku projekta</i>	<i>Povprečna vrednost razlik ocen</i>
matematika	4,0	4,3	0,3
specialna didaktika	3,6	4,1	0,5
računalništvo	3,1	4,1	0,9

Ugotovimo, da se je znanje na vseh področjih bistveno izboljšalo, vsaj tako menijo avtorji. Izboljšanje na matematičnem področju je 8 odstotno, na didaktičnem 14 odstotno in na računalniškem celo 29 odstotno. Menimo, da so avtorji pri pisanju gradiv pridobili take vrste računalniška znanja in spretnosti, ki jih bodo lahko koristno uporabili tudi pri poučevanju v razredu.

Rezultati so impresivni, saj gre za dodano vrednost projekta, ki je primarno namenjen pisanju gradiv za učence.

5.3. Povezava med vsebinami, ki jih je avtor izbral za pisanje gradiv, in vsebinami, ki jih je avtor že poučeval v razredu

V tabeli 3 je v levem stolpcu prikazan delež vsebin, ki jih je avtor izbral za pisanje gradiv in jih je hkrati že poučeval v razredu.

Tabela 3: Delež vsebin gradiv, ki so jih avtorji tudi poučevali v razredu

<i>Delež vsebin</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
do $\frac{1}{4}$	10	36
$\frac{1}{4}$ do $\frac{1}{2}$	7	25
$\frac{1}{2}$ do $\frac{3}{4}$	0	0
$\frac{3}{4}$ ali več	11	39

Pričakovali smo, da bodo avtorji za pisanje gradiv izbrali tiste vsebine, ki so jih pred tem že preizkusili v praksi in so jim zato bližje oziroma bolj znane predvsem z didaktičnega vidika. Izkazalo pa se je, da je več kot tretjina anketirancev izdelovala gradiva z vsebinami, ki so jih le deloma tudi poučevali. Po pregledu podatkov o vrstah šol, kjer poučujejo anketiranci, smo ugotovili, da jih je večina zaposlenih na srednjih šolah in fakultetah. Ker pa projekt E-um vsebinsko pokriva tudi prvo in drugo triletno osnovno šolo, so nekateri srednješolski in fakultetni profesorji izdelovali tudi gradiva za matematiko na razredni stopnji. Glede na dobre ocene gradiv v matematičnem in didaktičnem pogledu s strani recenzentov in uredniškega tima sklepamo, da so tudi ti avtorji dobro seznanjeni z učnim načrtom in didaktičnimi pristopi pri zgodnjem poučevanju matematike.

5.4. Ocena pomembnosti posameznih gradnikov, ki sestavljajo elektronsko učno gradivo, pri razumevanju matematičnih vsebin

Tabela 4: Povprečne ocene pomembnosti gradnikov, ki tvorijo e-gradiva

<i>Vrsta gradnika</i>	<i>Povprečna ocena pomembnosti</i>
aktivno sodelovanje otrok (premikanje elementov, risanje)	4,8
simulacija	4,1
animacija	4,0
video	3,7
fotografija	3,3
zvok	2,9

V uvodu smo že omenili, da e-gradiva odlikujejo virtualni manipulatorji, ki učencu omogočajo risanje in premikanje geometrijskih in drugih elementov, grafov

funkcij,... in drugo. Anketirani avtorji so ocenili pomembnost posameznega gradnika pri razumevanju matematičnih vsebin z ocenami od 1 (najmanj pomembno) do 5 (najpomembnejše). Povprečne ocene pri posameznih gradnikih so zbrane v tabeli 4.

Ugotavljamo, da so povprečno oceno 4 ali višjo dobili gradniki, ki vsebujejo nestatično nazorno sliko oziroma risbo oziroma virtualni manipulatorji. Pri tem je bila najvišja povprečna ocena 4,8 dodeljena aktivnemu sodelovanju otrok (torej – najboljše se naučiš, če narediš sam). Omenjeni gradniki so elementi, v katerih je v največji meri izražena prednost interaktivnih e-gradiv pred klasičnimi učbeniki in delovnimi zvezki.

5.5. Ocena pomembnosti tipa povratne informacije

Vemo, da je povratna informacija učencu o pravilnosti odgovora na zastavljeno vprašanje oziroma o pravilnosti rešitve naloge nujno potreben del vsakega sistema učenja – poučevanje. Tako so bili različni tipi povratnih informacij vključeni tudi v e-gradiva. Avtorji so njihovo uporabno vrednost ocenjevali z ocenami od 1 (najmanj pomembno) do 5 (najpomembnejše). V tabeli 5 so zbrane povprečne ocene različnih tipov povratnih informacij.

Tabela 5: Ocenjevanje uporabne vrednosti različnih vrst povratnih informacij

<i>Vrsta povratne informacije</i>	<i>Povprečna ocena</i>
spreminjajoča se slika	3,9
statična slika	3,8
besedilo	3,8
utripanje napisa s pozitivno povratno informacijo	3,4

Rezultati kažejo, da avtorji gradiv niso izpostavili nobene vrste povratne informacije kot posebej pomembne, saj so povprečne ocene zelo podobne. Čeprav smo pričakovali višjo povprečno oceno pri spreminjajoči se sliki kot pri statični sliki ali besedilu, so avtorji mnenja, da sta taki obliki povratne informacije tudi koristni, saj omogočata nazoren prikaz rešitve ali pa podrobno razlago, včasih tudi usmerjanje učenca na poti k pravilni rešitvi.

5.6. Kateri gradniki so avtorjem povzročali največ težav pri izdelavi gradiv in kako so avtorji ponosni na svoje ustvarjene gradnike?

Zavedamo se, da so avtorji razen dobrega matematičnega in didaktičnega znanja potrebovali tudi določene računalniške spretnosti in poznavanje nekaterih računalniških programov (RiŠ, LATEX, CorelDRAW,...). Zanimalo nas je, kako bi avtorji po zaključku pisanja gradiv ocenili svoje težave pri delu z nekaterimi elementi oziroma področji in kako so ponosni na elemente, ki so jih ustvarili. V tabeli 6 so v prvem stolpcu zbrana področja, ki so jih ocenjevali, sledijo pa povprečne ocene težav pri delu in nato še povprečne ocene ponosa. V skrajnem desnem stolpcu pa smo navedli povprečne vrednosti razlik ocen "težave" – "ponos". Pri ocenjevanju je ocena 1 pomenila najmanj težav/najmanjši ponos, ocena 5 pa največ težav/največji ponos.

Tabela 6: Povprečne ocene težav in ponosa pri posameznih področjih pri pisanju gradiv

<i>Področje/gradnik</i>	<i>Povprečna ocena težav pri delu</i>	<i>Povprečna ocena ponosa</i>	<i>Povprečna vrednost razlik ocen "težave" – "ponos"</i>
matematično znanje	1,8	3,4	–1,6
didaktično znanje	2,4	3,5	–1,1
animacije, simulacije	2,6	3,5	–1,1
RiŠ	2,7	4,0	–1,3
LaTeX	2,6	3,2	–0,8
vstavljanje zvočnih posnetkov	2,5	2,4	0,2
vstavljanje video posnetkov	2,6	2,5	0,2
vstavljanje fotografij	1,6	2,9	–1,3

S temi podatki smo ocenili, kateri gradniki so še vedno "nevralgične točke" in jim je treba nameniti več pozornosti. Iz rezultatov, prikazanih v tabeli 6, lahko razberemo različne ugotovitve, izpostavili pa bi dve najzanimivejši. Iz visoke ocene pri "težavah" in nizke ocene pri "ponosu" posameznega elementa oziroma področja sledi, da je le-ta problematičen, saj je avtorju pri delu povzročal bodisi tehnične težave, povečane miselne napore ali pa neracionalno porabo časa, z izdelkom pa avtor ob koncu dela ni bil zadovoljen (na primer snemanje in vstavljanje zvočnih in video posnetkov). Po drugi strani v primeru nizke ocene pri "težavah" in visoke ocene pri "ponosu" posameznega elementa oziroma področja sledi, da je delo z

le-tem preprosto – avtorji so z malo truda ustvarili dobre gradnike (potrebno matematično znanje, delo z RiŠ-em, vstavljanje fotografij). Zelo nizko oceno je pridobil tudi gradnik, ustvarjen z orodjem RiŠ, to je virtualni manipulator. Po natančnejšem pregledu ugotovimo, da v tem primeru ne gre za “lahek” gradnik, saj je povprečna ocena težav pri delu najvišja med vsemi, ampak za učinkovito izobraževanje. Zaradi pomembnosti virtualnih manipulatorjev je bilo namreč mnogo energije vložene v učenje orodja, ki ga avtorji do sedaj praktično niso poznali.

V nadaljevanju raziskave nas je zanimala povezanost med nekaterimi spremenljivkami. Za bivariantno analizo smo izbrali neparametrični Kruskal-Wallisov test. Vse anketirance smo najprej razporedili v tri skupine glede na število let poučevanja (do 9 let, od 10 do 19 let in 20 let ali več). Predpostavili smo, da ni razlik med skupinami glede težav s snemanjem in vstavljanjem zvočnih zapisov in da prav tako ni razlik med skupinami glede težav s snemanjem in vstavljanjem video posnetkov v gradiva. Ocene težav (od 1 do 5) avtorjev smo tudi rangirali in izračunali povprečne range ocen za posamezno skupino posebej za zvok in posebej za video (tabela 7).

Tabela 7: Povprečni rangi ocen težav s snemanjem in vstavljanjem zvočnih in video posnetkov po skupinah avtorjev z različnim številom let poučevanja

<i>Število let poučevanja</i>	<i>Povprečni rang ocen težav za zvok</i>	<i>Povprečni rang ocen težav za video</i>
do 9 let	11	11
od 10 do 19	18	17
20 let ali več	20	22
	H = 6,961; p = 0,031	H = 8,155; p = 0,017

V zgornji tabeli sta zapisani tudi eksperimentalni vrednosti H-statistike. Pri preizkusu statistične pomembnosti smo ugotovili, da je pri zvoku ($p = 0,031 < P = \alpha = 0,05$) in pri videu ($p = 0,017 < P = \alpha = 0,05$), kar pomeni, da obe ničelni hipotezi zavrnemo. Izkazalo se je torej, da obstajajo statistično pomembne razlike med skupinami glede na omenjene težave pri snemanju in vstavljanju zvočnih in video posnetkov v e-gradiva. Z zapisano ugotovitvijo se ujemajo tudi povprečni rangi (drugi in tretji stolpec v tabeli 7), ki s svojim naraščanjem kažejo na večje težave pri večjem številu let poučevanja avtorjev (slednji so seveda tudi starejši). Ugotavljamo, da so se mlajši avtorji lažje spoprijeli z izdelavo gradnikov, ki vsebujejo zvočne in video posnetke.

V raziskavi nas je zanimalo tudi, kako je število napisanih gradiv vplivalo na izboljšanje računalniškega, didaktičnega in matematičnega znanja avtorjev. Avtorje

smo ponovno razdelili v tri skupine, tokrat glede na število napisanih gradiv (10 do 20 gradiv, 21 do 30 gradiv in 31 gradiv ali več). Pri tem razvrščanju smo izpustili 4 avtorje, ki so napisali manj kot 10 gradiv, saj smo bili mnenja, da izboljšanja svojega didaktičnega in računalniškega znanja niso mogli realno oceniti. Predpostavili smo, da obstajajo razlike med omenjenimi skupinami glede izboljšanja didaktičnega znanja in da obstajajo razlike med omenjenimi skupinami glede izboljšanja računalniškega znanja avtorjev (več napisanih gradiv pomeni večje izboljšanje znanja). V tabeli 8 so zbrani podatki o povprečnih rangih izboljšanja posamezne vrste znanja glede na omenjene tri skupine in eksperimentalne vrednosti H-statistike.

Tabela 8: Povprečni rangi ocen izboljšanja didaktičnega in računalniškega znanja po skupinah avtorjev glede na število napisanih gradiv

<i>Število napisanih gradiv</i>	<i>Povprečni rang ocen izboljšanja didaktičnega znanja</i>	<i>Povprečni rang ocen izboljšanja računalniškega znanja</i>
10 do 20 gradiv	11	8
21 do 30 gradiv	14	12
31 gradiv ali več	13	16
	H = 0,513; p = 0,774	H = 6,300; p = 0,043

Ugotovili smo, da v primeru izboljšanja didaktičnega znanja ne potrdimo osnovne hipoteze, ki pravi, da obstajajo razlike v izboljšanju didaktičnega znanja glede na različno število napisanih gradiv ($p = 0,774 > P = \alpha = 0,05$). Morda do statično pomembnih razlik ne prihaja, ker so avtorji E-um gradiv že izkušeni učitelji in je zato njihovo didaktično znanje že relativno veliko. V primeru izboljšanja računalniškega znanja pa smo postavljeno osnovno hipotezo potrdili ($p = 0,043 < P = \alpha = 0,05$). Prav tako dovolj velike razlike med povprečnimi rangi in njihovo naraščanje po skupinah kažejo na to, da se je avtorjem, ki so napisali več gradiv, računalniško znanje znatneje izboljšalo.

Ob koncu prikaza in interpretacije zbranih podatkov navedimo še dve ugotovitvi. Kako so avtorji (z ocenami od 1 do 5) ocenili pridobljene lastne posredne rezultate (na novo pridobljena znanja, veščine, strokovne in prijateljske vezi, formalna napredovanja... in kako ocenili portal E-um z vsemi gradivi ob koncu projekta?

Tabela 9: Ocene posrednih rezultatov avtorjev in ocena portala ob koncu projekta E-um

Ocena	Ocena posrednih rezultatov		Ocena portala <i>www.e-um.si</i>	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
5	15	54	12	43
4	9	32	15	54
3	4	14	1	3
2	0	0	0	0
1	0	0	0	0

Iz tabele 9 je razvidno, da je velika večina avtorjev (86%) zelo zadovoljna z lastnimi posrednimi rezultati. Menimo, da so k temu razen avtorjevega osebnega truda pripomogli tudi organizirani seminarji za avtorje gradiv in računalniške delavnice, kjer je bilo posredovanega mnogo znanja, navodil, nasvetov in namigov ter izmenjanih veliko praktičnih izkušenj. Prav tako iz tabele 9 lahko razberemo, da je kar 97 odstotkov avtorjev podelilo portalu E-um oceno prav dobro ali odlično. Čeprav so se avtorji v procesu nastajanja gradiv srečali z nemalo težavami tehnične narave ali pa s težavami prešibkega poznavanja programov, nujno potrebnih za izdelavo gradiv, so po vloženem trudu in treh ravneh recenzijskih pregledov gradiv zelo zadovoljni z nastalim portalom.

6. Sklep

Najpomembnejša ugotovitev tega prispevka je, da se je avtorjem E-učnih gradiv po njihovem mnenju povečalo matematično, didaktično in računalniško znanje. Kot eno bistvenih prednosti E-um projekta torej vidimo lastno ustvarjanje e-učnih gradiv, ki omogoča učiteljem prevzemanje večje odgovornosti in zato tudi uspešnejše vključevanje gradiv v učni proces, kar nedvomno vpliva na kakovost pouka. Kot kaže, zlitje računalničarja in učitelja v eno osebo lahko omogoči kakovo stno gradivo ter hkrati pozitivno vpliva na učitelja-avtorja. Upamo, da se bo v prihodnjem razvoju e-učenja v Sloveniji ta koncept izkazal kot vodilni.

Pri izbiri avtorjev je seveda potrebna pazljivost. Soavtorji, izbrani v projektu E-um, so razen objektivno razvidnih podatkov (kot so leta delovnih izkušenj) skozi evalvacijo nakazovali tudi nagnjenost h konstruktivistično naravnanim stilom učenja, kar se kaže predvsem skozi ocenjevanje pomembnosti posameznih vrst gradnikov pri razumevanju matematičnih konceptov. Najvišjo oceno so namreč dodelili

gradniku, ki od učenca zahteva lastno miselno aktivnost ter omogoča učenje skozi reševanje problemov.

Iz zbranih podatkov je razvidno, da so učitelji s trdom premagali različne tehnične in druge ovire v postopku nastajanja gradiv, kar je pripeljalo do kakovostnih gradiv, ki ustrezajo vsem zahtevanim standardom. Empirični podatki kažejo, da potrebuje didaktična uporaba nekaterih gradnikov interaktivnih e-gradiv (predvsem zvok in video) dodatno raziskavo, kajti verjetno je nujno podrobnejše izobraževanje bodočih avtorjev na tem področju.

Poglavitni cilj vseh, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem (ne glede na raven vključenosti tehnologije), je nenehno posodabljanje in izboljševanje kakovosti znanja, za kar vsi vpleteni uporabljajo orodja, ki so v danem trenutku dostopna in smiselna (nekoč smo na primer iskali logaritme po tablicah, kar danes deluje arhaično). Tehnologija je močno vplivala na novejšo doktrino učenja in poučevanja. Zaradi tega je treba biti še posebej previden pri njeni uporabi, ne smemo namreč enačiti modernega s kakovostnim. Če je učitelj hkrati avtor gradiv, s tem prevzema zanje večjo odgovornost, kot če gradiva nastajajo tako, da učitelj le priskrbi vsebino, v nadaljevanju pa nad gradivom bdi računalničar. Učitelj v takem primeru tudi najlažje oceni, kdaj in kako bodo e-učna gradiva omogočala kakovostnejše znanje in kdaj uporabiti bolj klasičen pristop. Zavedati se namreč moramo, da je cilj učnega procesa znanje, tehnologija pa le omogoča pot do tega. Ta misel naj bo vodilo pri ustvarjanju e-gradiv v prihodnosti, pri čemer bo, vsaj upamo, projekt E-um lahko služil kot primer dobre prakse.

LITERATURA

1. Crowe, D., Hossein, Z.: Computers and undergraduate mathematics I: setting the scene, *Computers & Education*, 21/2000, str. 618-641.
2. Čampelj, B., Rajkovič, V.: Nekaj vidikov o izobraževalnih e-gradivih V Vreča, Bohte (ur.), Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2007, Arnes, Ljubljana 2007, str. 56.
3. Dinevski, D., Jakončič Faganel, J., Lokar, M., Žnidaršič, B.: Kako priti do kakovostnih elektronskih učnih gradiv? V Vreča, Bohte (ur.), Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2007, Arnes, Ljubljana 2007, str.144-150.
4. Devedžić, V., Jovanović, J., Gašević, D.: The Pragmatics of Current E-Learning Standards, *IEEE Internet Computing*, 11, št. 3/2007, str. 19-27.
5. Engelbrecht, J., Harding, A.: Teaching Undergraduate Mathematics on the Internet, Part 2: Attributes and Possibilities, *Educational Studies in Mathematics*, 58, št. 2/2005, str. 253-276.
6. E-um: <http://www.e-um.si/> [pridobljeno 11.07.2007].
7. Exe: <http://exelearning.org/> [pridobljeno 11.07.2007].

8. Hvala, B., Kobal, D., Zmazek, B.: Vsebinska zasnova in iz nje izhajajoča aksiomatika E-um gradiv, V Vreča, Bohte (ur.), Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2007, Arnes, Ljubljana 2007, str. 114-115.
9. ICEL: <http://www.academic-conferences.org/icel/icel2007/icel07-timetable.htm> [pridobljeno 11.07.2007].
10. Kobal, D., Hvala, B., Zmazek, B., Šenveter, S., Zmazek, V.: Projekt e-um in vizija e-učenja, V Vreča, Bohte (ur.), Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2007, Arnes, Ljubljana 2007, str. 116-117.
11. Lipovec, A., Kobal, D., Repolusk, S.: Načela didaktike in zdrava pamet pri e-učenju, V Vreča, Bohte (ur.), Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2007, Arnes, Ljubljana 2007, str. 119.
12. Lopez Morteo, G., Lopez, G.: Computer support for learning mathematics: A learning environment based on recreational learning objects, *Computers & Education*, 48/2007, str. 618-641.
13. Patricia S. Moyer, P.S., Bolyard, J.J., Spikell, M.A.: What are virtual manipulatives?, *Teaching Children Mathematics*, 8, št. 6/2002, str. 372.
14. NCTM: Principles and Standards for school mathematics, NCTM, Reston, VA, 2000.
15. Pearson, J., Trinidad, S.: OLES: an instrument for refining the design of e-learning environments, *Journal of Computer Assisted learning*, 21/2005, str. 396-404.
16. Pesek, I., Regvat, J.: E-um avtorska orodja, V: Vreča, Bohte (ur.), Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2007, Arnes, Ljubljana 2007, str. 265-269.
17. Pierce, R., Stacey, K., Barkatsas, A.: A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology, *Computers & Education*, 48/2007, str. 285-300.
18. Prnaver, K., Šenveter, S., Zmazek, B.: Priprava, avtomatizirana spremljava in objava E-um gradiv, V Vreča, Bohte (ur.), Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2007, Arnes, Ljubljana 2007, str. 269-272.
19. Repolusk, S., Lipovec, A.: E-um v prenovljenih učnih programih kot izziv za učence in učitelje, V Vreča, Bohte (ur.), Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT - SIRIKT 2007, Arnes, Ljubljana, 2007, str. 272-277.
20. Riš: http://www.gimptuj.net/mobid/car/doc_slo/index.html [pridobljeno 11.07.2007].
21. Suh, J., Moyer, P.S., Heo, H.J.: Examining Technology Uses in the Classroom: Developing Fraction Sense Using Virtual Manipulative Concept Tutorials, *Journal of Interactive Online Learning*, 3, 4/2005, str. 5-21.
22. Wasson, B.: Advanced Educational Technologies: The Learning Environment, *Computers in Human Behavior*, 13, 4/1997, str. 571-594.
23. WIMSCI: <http://www.iiis-cyber.org/wmsci2007/Program/html/program-1> [pridoblj. 11.07.2007].

*Dr. Alenka Lipovec (1968), docentka za didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Makedonska ul. 32a, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 041 744 364
E-mail: alenka.lipovec@uni-mb.si*

*Dr. Irena Kosi Ulbl (1968), docentka za matematiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Radvanjska 74a, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 031 850 885
E-mail: irena.kosi@uni-mb.si*

Dr. Zlatka Cugmas, Vesna Burjak

Odnos osnovnošolcev do športne vzgoje in športnih dejavnosti

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.32:796

KLJUČNE BESEDE: osnovna šola, športna vzgoja, vrhunski šport, vzorniki, identifikacija s športniki

POVZETEK – Avtorici definirata šport in predstavita športno vzgojo v osnovni šoli, opozarjata na pomen zdravja, ki si ga učenci ohranjajo s športnimi aktivnostmi. Opisujeta vrhunski šport in z njim povezane napetosti ter odrekovanja in napore. Osnovnošolci imajo vzornike iz sveta športa, se z njimi pogosto identificirajo in prevzamejo njihove vzorce vedenja. Raziskava je pokazala, da imajo učenci športno vzgojo in športne dejavnosti radi, še zlasti zaradi druženja in zabave, se pa nemalokrat pri športnih aktivnostih pojavi tudi tekmovalnost in so učenci, ki se pri športnih dejavnostih ne počutijo najbolje, saj jih je strah sovrstnikovega posmeha. Mnogo učencev ima svojega športnega vzornika.

Author review

UDC 373.32:796

KEYWORDS: elementary school, physical education (P.E), professional sport, role models, identification with athletes

ABSTRACT - The authors define sport, present physical education in elementary schools and emphasise the importance of health which pupils maintain if they are engaged in sports activities. A part of the paper deals with the description of professional sport in connection with tensions, sacrifices and efforts put in the training. It is very common that pupils have role models from the world of sports and often seem to identify with them and acquire their behaviour patterns. The study has shown that children like physical education and sports activities, especially because of socializing and entertainment. Sports activities are frequently accompanied by competitiveness and children who feel uncomfortable participating out of fear of being laughed at by their peers. The research has also shown that many pupils have a sport role model to identify with.

1. Uvod

Športne dejavnosti so sestavni del vsake družbe, so tudi del kulture in običajev. V različnih zgodovinskih obdobjih so šport zaznamovali po svoje, pa vendar lahko govorimo o pojavu, v katerem se odražajo politične, ekonomske in kulturne značilnosti takratnega časa.

Šport je po vsem svetu razširjena oblika telesne aktivnosti in vadbe. Odgovori na vprašanje, kaj je šport, so zelo različni zaradi tega, ker prevladuje v tej dejavnosti zdaj karakter igranja, zdaj boja, v nekaterih primerih tudi dela (Ulaga, 1996).

Planinšec (2003) pravi, da je šport vsaka tekmovalna ali netekmovalna gibalna dejavnost, ki zahteva telesni napor, posebno znanje, ima značilnosti igre, pri kateri človek teži k višjim dosežkom ter ustvarjalnemu in dejavnemu preživljanju prostega časa.

Lupkowski (1989) meni, da je šport predstavlja okolje, ki omogoča otrokom učinkovito raziskovanje sveta in stvari skupaj s sovrstniki, hkrati pa služi kot učinkovito sredstvo socializacije.

Šport je dejavnost, ki bogati človekovo življenje v vseh starostnih obdobjih in kulturo vsakega posameznika in družbe v celoti. Mnogi vidijo danes v športu več pomembnih vsebinskih vrednot za sodobnega človeka, današnjo družbo in njeno prihodnost; za revitalizacijo družine, nov način izrabljanja prostega časa, ohranjanje in izboljševanje zdravja, upočasnitev procesov staranja, za razvoj osebnosti in gibalnega izražanja, produktivnost in obrambno sposobnost in nenazadnje za srečnejše in duhovno bogatejše življenje (Doupona in Petrović, 2000).

Kristan (1992) pravi, da lahko področje športa in športnih dejavnosti delimo v tri osnovne skupine:

- ☐ športna vzgoja,
- ☐ vrhunski šport,
- ☐ športna rekreacija.

Športna vzgoja je vzgojno-izobraževalni predmet v šoli, ki predstavlja sistematičen in organiziran proces. Vključuje vadbo in učenje z nalogami, ki izboljšujejo gibalne in funkcionalne sposobnosti ter motorično znanje pri rasti in razvoju otrok (Mišigoj Duraković, 2003).

Športna vzgoja je proces bogatenja znanja, razvijanja sposobnosti in lastnosti ter pomembno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki. Šolska športna vzgoja predstavlja tisti del športa, kjer načrtno, strokovno in celovito vplivamo na mlade generacije, in sicer na njihov odnos do športa in zdravega življenja. Športna vzgoja vključuje vadbo in učenje z nalogami, ki jih lahko označimo kot biološko-zdravstvene, vzgojne in tiste, ki izboljšujejo gibalne in funkcionalne sposobnosti ter motorično znanje pri rasti in razvoju otroka (Tušak, 2001).

Športna vzgoja v šoli mora zagotoviti takšen razvoj otroka in mladostnika, ki bi zmanjšal negativne vplive šolskega dela in zunajšolskega življenja (Doupona in Petrović, 1996):

- ☐ skladen biopsihosocialni razvoj,
- ☐ sprostitev med večurnim sedenjem v šoli in doma,
- ☐ zdrav način življenja in življenjski optimizem.

Kovač (2001) v učnem načrtu za športno vzgojo navaja najpomembnejše cilje športne vzgoje, in ti so:

- pravilen telesni in gibalni razvoj mladega človeka,
- razbremenitev in sprostitev,
- pozitivno doživljanje športa, ki bogati posameznika,
- privzganje volje do telesnega napora in tekmovanja, kakor tudi do športnega razvedrila in sprostitev,
- oblikovanje pristnega, čustvenega, spoštljivega in kulturnega odnosa do narave in okolja.

Športna vzgoja mora biti zanimiva, prijetna in prilagojena otroku in mladostniku. Zahteva po racionalnem dojemanju športa pomeni, da je treba učenca na vseh razvojnih stopnjah o marsičem tudi poučiti; navajati ga moramo, da tudi pri športni vzgoji poskuša določena dejstva in zakonitosti spoznati tako, da jih zna razčleniti, med seboj primerjati in povezati ter uporabiti v življenju. Vedeti moramo, da je od pozitivnih ali negativnih socializacijskih razsežnosti, vtisnjenih v otroštvu, odvisno, ali bomo mladega človeka za šport pridobili ali ga od njega odvrgli (Cankar, 1994).

Pomembno je, da učenci izvajajo dejavnosti tudi na prostem, v naravi, in sicer v vseh vremenskih razmerah (razen v dežju). Učenci se zelo radi igrajo na zunanjem igrišču, ki naj bo urejeno tako, da bo v ugodnih vremenskih razmerah primerno za izvajanje različnih športnih dejavnosti; igralne površine pa naj bodo varne in za otroke vabljuje (Jovan in Videmšek, 2002).

Osnovne značilnosti otrokove rasti in razvoja v obdobju med šestim in desetim letom življenja so predvsem: vse bolj upočasnjena telesna rast, predvsem začetek intenzivne rasti mišic, določena stopnja intelektualne razvitosti za sprejemanje skupinskih navodil, socialna razvitost za sodelovalne odnose z vrstniki in zaradi obremenitev v šoli višek telesne energije, ki se lahko uspešno sprošča v gibalnih aktivnostih (Cankar, 1994).

Otroci med šestimi in desetim letom imajo radi tekalne igre, razvije se jim tekmovalni duh, zato zelo radi tekmujejo v različnih igrah. Otroci naj tekmujejo predvsem sami s seboj in naj se veselijo svojega napredka. Pri tekmovanju pokažejo svoje telesne in duševne zmožnosti, učitelj pa vidi uspeh učnega procesa (Smerdu in Zorko, 1959).

Dečki se raje nagibajo k športom, ki temeljijo na tekmovanju, zmagovanju in premagovanju nasprotnika, predstavnice ženskega spola pa naj bi imele manj tekmovalen odnos do športa in se bolj nagibajo k tako imenovanemu estetskemu športu – ples, gimnastika, aerobika. Dečki so pri samih športnih aktivnostih veliko bolj grobi in manj zadržani kot deklice (Doupona in Petrović, 2000).

Obdobje med desetim in petnajstim letom je v sodobni civilizaciji izredno občutljivo razvojno obdobje. Označuje ga ponovno aktivirana hitra telesna rast (predvsem okončin), ki na koncu pripelje do biološke in spolne zrelosti posameznika. Sam telesni razvoj poruši ustaljene motorične vzorce, ki so značilni za otroštvo, in pripelje do začasne stagnacije in celo regresa v procesu razvoja, kar je povsem naraven in razumljiv pojav, kot posledico tega pa beležimo velik osip pri športnih aktivnostih otrok, še posebej tistih, ki se sistematično ukvarjajo s tekmovalnim športom (Cankar, 1994).

Otroci se v tem obdobju zanimajo za razne oblike športov: smučanje, tenis, odbojka, košarka, vožnja s kolesom in drugo. Otroci se najboljše počutijo v naravi: na taborjenju, sprehodih, pri plavanju, žoganju, rolanju in drugo.

Učenci se radi čim več gibljejo na svežem zraku, vendar pa v tem obdobju že najdemo otroke, ki se zapirajo v hišo, kjer ure in ure presedijo ob knjigah, gledanju televizije in igranju računalnika, kar pa za njihovo zdravje nikakor ni priporočljivo, saj na zdravstveno stanje posameznika vplivajo številni dejavniki, kot so pravila prehrana, higiena, prav gotovo pa je eden najpomembnejših tudi redna telesna aktivnost (Doupona in Petrović, 2000).

Vedeti moramo, da niso vsi učenci spretni in da bomo vedno imeli tudi nerodne učence. Neroden učenec nima rad športne vzgoje, kljub temu da morda rad veliko skače, teka in se podi za žogo. Tak učenec se izogiba skupinskim igram in igram v dvojicah, saj je sam spoznal, da se hitro zmoti in sluti, da je gibalno slabši. Ti učenci zasovražijo športno vzgojo, še zlasti, če jih na njihovo nespretnost opozarjajo vrstniki, zaradi česar postajajo malodušni (Kremžar, 1977).

Učitelj mora vrednotiti predvsem napredek v učenčevem gibalnem znanju, upoštevati mora tudi individualne spremembe v telesnem in gibalnem razvoju ter prizadevnost in trud, ki ga je učenec vložil v izboljšanje svojih dosežkov. Upoštevati moramo, da so otroci različni, saj so njihove značilnosti in sposobnosti odvisne od njihovih dispozicij, predhodnih izkušenj in socialnega okolja, v katerem živijo, zato jim je treba postavljati individualne cilje (Šturm, 1975).

Deklice so pri športni vzgoji manj aktivne kot dečki, saj le-ti običajno kontrolirajo skupino, nežnejši spol pa tolerirajo med vadbo le toliko časa, dokler je njihova udeležba znotraj določenih meja, sicer dečki hitro prevzamejo kontrolo nad skupino, strmijo za odločanjem, so bolj glasni in zahtevajo več učiteljeve pozornosti (Doupona, 1993).

Poznamo tudi otroke, ki se bojijo gibanja in so zato preveč mirni. Storilnostno šibkejši učenci kažejo prikrito gibalno zavrtost, ki pa lahko ima hude posledice v celotnem nadaljnjem razvoju (Schilling, 1977).

Spodbuda in vključevanje teh otrok v rajalne igre, ples in podobne netekmovalne oblike je edini način, da takega otroka počasi sprostimo in mu s tem ustvari-

mo veselje do gibanja. Če nočemo, da bi otrok s šolsko športno vzgojo zasovražil športno dejavnost za vse življenje, potem moramo biti pozorni na to, da bo ocena spodbujajoča, učenca pa naj pritegne v redno športno dejavnost (Strel, 1996).

Vrhunski šport zajema področje tekmovanj, kjer gre za dokazovanje in primerjanje z drugimi. V ospredju vrhunskega športa so dosežki, za katere je potrebna naporna in dolgoletna športna vadba. Pot vrhunskega športnika se začne zelo zgodaj in le redki so sposobni in premorejo voljo in znanja, ki so potrebna, da se prerinejo naprej v ospredje. Treningi so večinoma zelo zahtevni, pa vendar naj bi bil trening praviloma prijeten proces. Predvsem učenje je za mlajše športnike veliko prijetnejše, če poteka v skupini, v družbi njihovih vrstnikov (Doupona in Petrović, 2000).

Vrhunski športniki so zelo popularni pri nas in po svetu. Lahko so zelo dober vzgled mladim in imajo pomembno vlogo pri oblikovanju mlade osebnosti, lahko pa so tudi negativni vzgled, zato je treba tovrstnim negativnim vplivom in problematiki posvečati posebno pozornost (Sila, 2000).

Ni dvoma, da lahko treningi služijo kot učinkovito sredstvo socializacije. Vendar pa velja omeniti tudi pritisk odraslih na otrokovo športno udejstvovanje, s čimer pogosto pretirano razvijajo tekmovalnost, s čimer otroci postajajo bolj pozorni na zmagovanje kot pa na poštenost in zabavo. Prepogosto srečujemo ambiciozne starše, ki želijo, da bi njihovi otroci dosegli čim hitreje vrhunske rezultate, in ne gledajo na pravila stroke, na zdravje odraščajočih otrok, moralne vrednote ali vzgojne smotre. Otroci takšnih staršev so že v ranem otroštvu izpostavljeni pritiskom, preveča jih bojazen, da ne bodo upravičili pričakovanj svojih staršev. Na šport mladih pa se vse prepogosto prenašajo tudi modeli treniranja v vrhunskem športu; pretirano povičevanje uspeha enega od udeležencev je lahko za vse druge frustracija, še zlasti zato, ker mladi šport pogosto jemljejo kot obveznost in kot najpomembnejši pokazatelj njihove uspešnosti. Zaradi frustracij pa lahko šport zelo negativno vpliva na mladega človeka, saj se le-ta čuti nenehno pod pritiskom, njegova glava pa je polna strahu, da ne bi upravičil pričakovanj vseh teh, ki vanj vlagajo, torej staršev in učiteljev (Doupona in Petrović, 2000).

Vrhunski dosežki nekaterih športnikov mladim pogosto predstavljajo močne izzive. V iskanju lastne identitete mladi iščejo idole, ki bi jih lahko posnemali. Skušajo se z njimi identificirati.

Osnovnošolcem so pogosto vzorniki starši, igralci, glasbeniki, prijatelji, velikokrat pa svoje vzornike najdejo tudi med športniki, po katerih se zgledujejo in bi jim bili radi podobni, saj so le-ti popularni, zabavni, dosegajo dobre rezultate in so pogosto prijetnega videza.

Hitro pa se pojavi vprašanje, ali je športnik res primeren model identifikacije naših mladih? Agresiven, sebičen in predan samemu sebi, pripravljen žrtvovati vse, svoje odnose in pogosto svoje zdravje za doseg svojih specifičnih ciljev! Pred-

vsem njihova motivacija in predanost ciljem ter pripravljenost za delo bi bila lahko zgled ljudem; še zlasti pa lahko občudujemo prvine, da se vrhunski športnik zanaša predvsem nase, je samodiscipliniran, ima sposobnost prevzemanja odgovornosti in se znajde v vseh mogočih situacijah; in prav tu lahko mladim gotovo nudi močan model, ki je vreden posnemanja (Tušak, 2003).

Privlačnost, ki jo imajo športne zvezde, izhaja iz potrebe za nekim herojem, ki premaguje težave, ki jih imajo sicer ti ljudje, in s katerim je možna identifikacija. Na drugi strani pa se posamezniki počutijo podobni svojim herojem s tem, da jih posnemajo v oblačenju, govorjenju in obnašanju, prevzemajo njihove vzorce vedenja, identificirajo se s priznanimi moralnimi lastnostmi vzorov in to sprejmejo kot del svoje identitete.

Obstaja pa nevarnost, da bo družba postala tako storilnostna, da za ljudi s slabšimi sposobnostmi ne bo več možnosti samopotrjevanja; pravzaprav se to že dogaja, posledica tega pa je naraščanje socialnih problemov, ki izhajajo iz konfliktov, s katerimi se mladi, pa tudi starejši, ne znajo več uspešno soočiti. Vedno več je narkomanov, depresivnih ljudi in vedno več takšnih, ki so v življenju "zgrešili".

Vendar šport usmerja mlade ljudi v neko aktivno produktivnost, uči jih iskati cilje v življenju in še pomembneje, najti poti do teh ciljev. Ob tem razvija njihovo potrpežljivost in frustracijsko toleranco, hkrati pa se večina mladih tu sreča s porazi in se jih tako nauči sprejemati; tako vzgojeni pa se bodo znali veliko ustrezneje in aktivno spoprijemati z vsakdanjimi težavami, ki jih bodo v življenju doletele (Tušak, 2003).

Športniki so in bodo ostajali pomembni vzori naše mladine, vendar pa je pomembno, da učenci v svojih športnih vzorih najdejo dobre lastnosti, saj imajo le-ti pomembno vlogo v njihovem odraščanju in so del vsake mladosti (Doupona in Petrović, 2000).

2. Metodologija

2.1. Namen raziskave

Problem raziskave je bil preučiti odnos učencev do športne vzgoje in športnih aktivnosti, in sicer v povezavi z naslednjimi vprašanji:

- ☐ ali imajo učenci športno vzgojo radi,
- ☐ kateri so vzroki, da je športna vzgoja priljubljen predmet,
- ☐ ali se pojavljajo razlike pri športni vzgoji in športnih aktivnostih glede na spol in glede na razred, ki ga učenci obiskujejo.

2.2. Vzorec

Raziskava je bila izvedena na neslučajnostnem, namenskem vzorcu učencev četrtyh razredov, katerih starost se je gibalala med 9-10 let, in devetih razredov osnovne šole, ki so bili stari 13-14 let. To pomeni, da so v raziskavi sodelovali učenci razredne in predmetne stopnje. V vzorec je bilo vključenih približno enako število četrtošolcev kot devetošolcev (59 četrtošolcev in 51 devetošolcev) in približno enako število dečkov kot deklic (57 dečkov in 53 deklic). Raziskava je bila izvedena na dveh primestnih osnovnih šolah in njenih podružnicah maja 2006. Starši otrok, ki so bili vključeni v raziskavo, so pisno dovolili, da njihovi otroci smejo sodelovati v raziskavi. Nobeden od staršev, ki smo jih prosili za dovoljenje, sodelovanja ni odklonil.

2.3. Pripomoček

Za zbiranje podatkov je bil uporabljen vprašalnik, ki je bil najprej preizkušen na sondažnem vzorcu učencev ($n = 15$). Nato smo vprašalnik popravili in ga izdali v končni obliki. Končni vprašalnik je vseboval 107 trditev, ki pa so predstavljala pet sklopov, in sicer kaj učenca pri športni vzgoji moti, kaj ima pri športni vzgoji radi, zakaj mu je športna vzgoja oziroma šport všeč, ali mu športna aktivnost pomeni obveznost, zadnji sklop trditev pa se je nanašal na vzornike iz sveta športa ter na učenčevo identifikacijo z njimi. Glede na vsebino ocenjevalne lestvice, je le-ta dobila naslov Učenčev odnos do športne vzgoje in športnih aktivnosti ali krajše UOŠ.

Pri vsaki trditvi je petstopenjska ocenjevalna lestvica (5 – to zame povsem, vedno drži; 4 – to zame skoraj vedno drži; 3 – to zame včasih drži; 2 – to zame le redko drži; 1 – to zame sploh ne drži), pri kateri so učenci pokazali svoje soglašanje oziroma nesoglašanje s trditvami.

Na podlagi obstoječe literature, predstavljene v problematiki prispevka, je bil sestavljen vprašalnik. Soglasje za anketiranje sta dali ravnateljici šol, kjer se je anketiranje nameravalo izvesti. Starši učencev so pisno potrdili, da lahko njihovi otroci sodelujejo v raziskavi.

Vprašalniki so bili razdeljeni v četrtyh in devetih razredih izbranih devetletnih osnovnih šol. Pri učencih četrtyh razredov je reševanje vprašalnika potekalo vodeno v skupinah po 15 učencev. Devetošolci so vprašalnik izpolnili skupinsko in nevodeno po razredih, tako da je bilo v prvi skupini 17, v drugi 19 in v tretji 15 učencev.

Kljub temu, da so vprašalnik izpolnjevali nevodeno, so bili pred reševanjem opozorjeni na nekatere posebnosti vprašalnika.

Navodila so bila zapisana na vprašalniku, kljub temu pa so bila pri sami izvedbi še dodatno razložena. Prav tako sta bili zagotovljeni anonimnost in zaupnost učenčevih podatkov. Čas reševanja vprašalnika ni bil omejen, trajal pa je približno 20 minut, pri četrtošolcih nekoliko dlje (30 minut).

2.4. Postopki obdelave podatkov

Zbrani podatki so bili računalniško obdelani s statističnim programom SPSS. Uporabljene so bile naslednje statistične analize:

- ☐ enofaktorska analiza,
- ☐ osnovna deskriptivna statistika (aritmetična sredina, standardni odklon, minimum, maksimum, Cronbachov koeficient alpha) dobljenih dejavnikov,
- ☐ primerjava dejavnikov glede na spol in glede na razred z enosmerno analizo variance.

3. Rezultati in interpretacija

3.1. Zgradba ocenjevalne lestvice UOŠ in notranja zgoščenost faktorjev

Izvedena je bila enofaktorska analiza ocen učenčevega odnosa do športne vzgoje in športnih aktivnosti. Za določitev optimalnega števila faktorjev, potrebnih za predstavitev otrokovih odzivov na športno vzgojo in športne aktivnosti, so bili uporabljeni številni kriteriji. Najprej je izračun nakazoval na osemindvajsetfaktorsko pojasnitev, vendar pa so ponovne varimax rotacije faktorjev nakazale, da je devetfaktorska pojasnitev najprimernejša. Vzorec faktorjev je prikazan v tabeli 1.

Poimenovanje dejavnikov je bilo osnovano na analizi njihove vsebine, in sicer se faktorji imenujejo: identifikacija s športniki, šport kot obveznost, zabava in druženje, tekmovalnost, strah pred posmehom, priljubljenost športne vzgoje, težnja po izpostavljanju, nespretnost, strah pred pozornostjo.

V nadaljnji analizi je bilo skupno izločenih 50 predpostavk, ki so se izkazale kot nezadostne v faktorski analizi. Končna verzija ocenjevalne lestvice UOŠ tako obsega 57 predpostavk.

Tabela 1: Model faktorjev učenčevih ocen na UOŠ

Faktorji

1. Identifikacija s športniki:

Imam vzornika oziroma vzornico iz sveta športa. S športom se ukvarjam zato, ker je moj(-a) vzornik(-ca) športnik(-ca). Pogosto se oblačim enako kot moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca). Pogosto se enako vedem kot moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca). Rada bi bila tako priljubljen(-a), kot je moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca). Zanimam se za enak šport kot moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca). Želim si, da bi bil(-a) nekoč tako uspešen(-a), kot je moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca). Rad(-a) bi telesno tako izgledal(-a), kot izgleda moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca). Spremljam vsa tekmovanja, kadar nastopa moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca). Iz časopisov izrezujem članke, v katerih se pojavlja moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca). Rad(-a) bi dosegal(-a) takšne vrhunske rezultate, kot jih dosega moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca). Pri športni vzgoji bi se rad(-a) ukvarjal(-a) samo s športom, s katerim se ukvarja moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca). Moj(-a) športni(-a) vzornik(-ca) je enakega spola, kot sem jaz.

2. Šport kot obveznost:

Šport je zame obveznost, ker se bojim, da ne bom upravičil(-a) pričakovanj. Šport je zame obveznost, saj se zaradi njega pogosto odpovem druženju s prijatelji. Športna obveznost me sili, da imam zelo malo časa zase. Športna dejavnost mi pogosto povzroča, da imam zelo malo časa za učenje. Šport je zame obveznost, saj se želim prikupiti učitelju. Šport je zame obveznost, saj se moram zaradi športa marsičemu odreči. Šport je zame obveznost, saj ga ne jemljem kot zabavo, ampak kot dolžnost. Šport je zame obveznost, saj se želim s svojimi rezultati prebiti v ospredje. Šport je zame obveznost, saj se moram pogosto odreči počitku. Šport je zame obveznost, saj hočem vedno znova izboljšati športne rezultate.

3. Zabava in druženje:

Rad(-a) imam športno vzgojo zato, ker z njo skrbim za svoje zdravje. Rad(-a) imam športno vzgojo zato, ker se pri njej zabavam. Pri športni vzgoji mi je všeč to, da se takrat družim s prijatelji. Pri športni vzgoji mi je všeč to, da tako koristno preživljam prosti čas. Pri športni vzgoji mi je všeč to, da se pri njej prepletata igra in veselje. Pri športni vzgoji mi je všeč to, da se rad(-a) gibljam v naravi. Pri športni vzgoji mi je všeč to, da takrat skrbim za svoje zdravje. Pri športni vzgoji mi je všeč to, ker se vedno naučim nekaj novega.

4. Tekmovalnost:

Rad(-a) imam športna tekmovanja. Rad(-a) imam, kadar tekmujemo v dveh skupinah. Rad(-a) imam, kadar tečemo na čas. Pri športni vzgoji mi je všeč to, da rad(-a) tekmujem.

5. Strah pred posmehom:

Motilo bi me, če bi doma pozabil(-a) športno opremo. Motilo bi me, če bi me sošolci zbadali, da nisem dovolj spreten(-a). Motilo bi me, če pri igrah pogosto ne bi imel para in bi se me sošolci izogibali in me ne bi hoteli prijeti za roko. Motilo bi me, če bi me med športno vzgojo sošolci zasmehovali.

Motilo bi me, če me sošolci ne bi hoteli imeti v skupini.

6. Priljubljenost športne vzgoje:

Motilo bi me, če bi imeli na razpolago le polovico telovadnice. Moti me, da športne vzgoje nimamo večkrat na teden. Moti me, kadar športna vzgoja odpade. Rad(-a) imam, kadar je na urniku športna vzgoja.

7. Težnja po izpostavljanju:

Rad(-a) imam, kadar lahko sošolcem kažem različne razgibalne vaje. Rad(-a) imam, kadar delamo stvari, ki jih sam(-a) predlagam. Rad(-a) imam, da me učitelj med delom pohvali. Pri športni vzgoji mi je všeč to, da se lahko dokazujem. Pri športni vzgoji bi mi bilo všeč biti boljši(-a) od sošolcev.

8. Nespretnost:

Moti me, kadar izvajamo vaje v skupinah, saj naša skupina zaradi mene pogosto izgubi. Rad(-a) bi imel športno vzgojo, če bi dosegel(-a) najboljši športni rezultat. Rad(-a) bi imel športno vzgojo, če bi me učitelj vprašal, kaj bi rad počel(-a). Rad(-a) bi imel športno vzgojo, če bi bili drugi slabši od mene.

9. Strah pred pozornostjo:

Moti me, kadar se moram preobleči v športno opremo. Moti me, da moram v šolo nositi športno opremo. Moti me, kadar moram sošolcem kazati razgibalne vaje. Moti me, ker se pri športni vzgoji potim.

V tabeli smo prikazali le postavke, katerih nasičenost je večja od 0.40. Notranja zanesljivost ocen UOŠ je bila izračunana na osnovi Cronbachovega koeficienta alfa. Koeficienti dosegajo ali presegajo 0.75 pri vsakem faktorju UOŠ, z izjemo dveh: nespretnost, strah pred pozornostjo.

3.2. Aritmetična sredina in standardni odklon ocen faktorjev UOŠ

Kot je razvidno iz tabele 2, aritmetične sredine ocen faktorjev UOŠ: identifikacija s športniki, zabava in druženje, tekmovalnost, strah pred posmehom, priljubljenost športne vzgoje, težnja po izpostavljanju padajo nad vrednostjo 2.5 ocene faktorjev; faktorji: šport kot obveznost, nespretnost, strah pred pozornostjo pa rahlo pod vrednostjo 2.5. Standardni odklon faktorjev se giblje od 0.81 (strah pred pozornostjo) do 1.28 (identifikacija s športniki).

Tabela 2: Prikaz osnovne deskriptivne statistike faktorjev UOŠ

<i>Faktorji</i>	<i>Število predpostavk</i>	<i>Cronbachov koeficient alpha</i>	<i>Aritmetična sredina</i>	<i>Standardni odklon</i>	<i>Min-max</i>
Identifikacija s športniki	13	0.94	2.54	1.28	1.00–5.00
Šport kot obveznost	10	0.87	1.81	0.89	1.00–5.00
Zabava in druženje	8	0.84	3.99	0.92	1.00–5.00
Tekmovalnost	4	0.81	3.16	1.26	1.00–5.00
Strah pred posmehom	5	0.72	2.77	1.07	1.00–5.00
Priljubljenost športne vzgoje	4	0.75	3.62	1.16	1.00–5.00
Težnja po izpostavljanju	5	0.75	2.92	0.98	1.00–5.00
Nespretnost	4	0.55	2.32	0.96	1.00–5.00
Strah pred pozornostjo	4	0.51	1.63	0.81	1.00– 5.00

Rezultati se ujemajo z dognanji, da učencem športna vzgoja in športne dejavnosti omogočajo druženje in zabavo (Doupona in Petrović, 2000), da je športna vzgoja v osnovni šoli priljubljen predmet, in da se pri teh dejavnostih še posebej odraža tekmovalnost (Cankar, 1994); pri mnogih učencih pa se pri športni vzgoji in športnih aktivnostih odraža tudi njihova egocentričnost, saj jih spremlja nenehna težnja po izpostavljanju.

Prav tako se je pokazalo, da učencem šport v večini ne predstavlja obveznosti. Tudi o strahu pred izpostavljenostjo, ker morajo v šolo nositi športno opremo, se pred športno vzgojo v njo preobleči in se pri športnih dejavnostih potijo, v večini ne poročajo.

3.3. Notranja povezanost faktorjev

Tabela 3 predstavlja korelacije med devetimi faktorji UOŠ. Med njimi obstajajo večinoma le pozitivne korelacije, saj večina postavk izraža pozitiven odnos do športnih aktivnosti. Obstajajo tudi negativne korelacije, vendar niso statistično pomembne.

Nekoliko nepričakovana zveza se je pojavila med faktorjem šport kot obveznost in faktorjem identifikacija s športniki, kar bi lahko razložili s tem, da imajo učenci, ki se s športniki identificirajo, bolj resen odnos do športa kot tisti, ki se za šport ne zanimajo. Ti učenci svoje športne aktivnosti zaznavajo kot obveznost.

Tabela 3: Notranja povezanost faktorjev UOŠ

<i>Faktorji</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>	<i>VII</i>	<i>VIII</i>
Identifikacija s športniki								
Šport kot obveznost	0.278							
Zabava in druženje	0.145	0.229						
Tekmovalnost	0.313	0.032	0.303					
Strah pred posmehom	-0.058	0.081	0.120	0.021				
Priljubljenost športne vzgoje	0.239	0.218	0.160	0.186	0.242			
Težnja po izpostavljanju	0.107	0.228	0.324	0.313	0.178	0.210		
Nespretnost	0.071	0.251	0.258	0.205	0.093	0.201	0.338	
Strah pred pozornostjo	-0.002	0.137	-0.144	-0.137	0.085	0.095	0.093	0.146

Pomembna korelacija obstaja tudi med faktorjema identifikacija s športniki in tekmovalnost, kar razlagava z dejstvom, da učenci, ki se identificirajo s svojimi športnimi asi, imajo resen odnos do športa in so tako kot oni tudi sami pri športnih aktivnostih zelo tekmovalnega duha.

Faktor tekmovalnost se pomembno povezuje s faktorjem težnja po izpostavljanju, kar razlagava s tem, da so učenci, ki se želijo vedno dokazovati, izstopati pred svojimi vrstniki in s tem blesteti ter postati predmet njihovega občudovanja, že v osnovi svojih osebnostnih lastnosti zelo tekmovalni.

Povezavo med faktorjem zabava in druženje in faktorjem težnja po izpostavljanju, lahko opredeliva s tem, da šport učencem res omogoča druženje, s tem pa lahko učenec v družbi vrstnikov izstopa s tem, da jim kaže razgibalne vaje, da neprestano predlaga stvari, ki jih potem izvajajo, hkrati pa mu izpostavljanje pri športnih aktivnostih omogoča še dodatno zabavo, saj med vrstniki blesti in tako postane središče vsega dogajanja.

Obstaja nizka, a statistično pomembna zveza med faktorjema priljubljenost športne vzgoje in dejavnikom strah pred posmehom, kar pomeni, da se učenci, pri katerih je športna vzgoja sicer priljubljen predmet, pri samih športnih aktivnostih bojijo posmeha; strah jih je, da bi jih drugi zbadali in zasmehovali, in to prav pri predmetu, ki jim je tako priljubljen.

3.4. Razlike med faktorji UOŠ glede na spol in glede na razred osnovnošolcev

Za primerjavo razlik, ki se pojavljajo med faktorji glede na spol in glede na razred, je bila uporabljena enosmerna analiza variance. Rezultati teh analiz so predstavljeni v tabeli 4 glede na spol in v tabeli 5 glede na razred.

Kot je razvidno iz tabele 4, se pomembne razlike glede na spol pojavljajo pri faktorjih: identifikacija s športniki, tekmovalnost, strah pred posmehom, priljubljenosti športne vzgoje.

Fantje se v primerjavi z dekleti pogosteje identificirajo s športniki in imajo pogosteje kot dekleta vzornike iz sveta športa, od katerih prevzemajo vzorce vedenja, oblačenja, saj bi jim bili radi podobni, ker so popularni in dosegajo dobre rezultate. Očitno se dekleta pogosteje kot s športniki identificirajo z igralkami in pevkami, saj je v svetu le-teh mnogo več predstavnic nežnejšega spola, s katerimi se lažje identificirajo, saj je identifikacija skoraj vedno istospolna (Pšunder, 2005).

Fantje so v primerjavi z dekleti bolj tekmovalnega duha, raje se dokazujejo in preizkušajo v svojih močeh. Že po naravi so živahnejši od deklic in to svojo odvečno energijo pri športnih aktivnostih še izdatneje sprostijo, zato se tudi raje nagibajo k športom, ki temeljijo na tekmovanju, zmagovanju in premagovanju nasprotnika.

Predstavnice ženskega spola pa naj bi imele manj tekmovalen odnos do športa in se bolj nagibajo k tako imenovanim "estetskim športom", kot so aerobika, ples, gimnastika. Dečki so pri športnih aktivnostih veliko bolj grobi in manj zadržani kot deklice (Doupona in Petrović, 2000).

Tabela 4: Razlike med faktorji UOŠ glede na spol

<i>Faktorji</i>	<i>Spol</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Identifikacija s športniki	dečki	2.82	1.39	5.728	109	0.018*
	deklice	2.24	1.10			
Šport kot obveznost	dečki	1.82	0.92	0.015	109	0.904
	deklice	1.80	0.89			
Zabava in druženje	dečki	3.94	1.04	0.412	109	0.522
	deklice	4.05	0.78			
Tekmovalnost	dečki	3.41	1.31	4.643	109	0.033*
	deklice	2.89	1.17			
Strah pred posmehom	dečki	2.59	1.08	3.770	109	0.055*
	deklice	2.98	1.02			
Priljubljenost športne vzgoje	dečki	3.88	1.03	6.541	109	0.012*
	deklice	3.33	1.23			
Težnja po izpostavljanju	dečki	2.94	1.01	0.080	109	0.777
	deklice	2.89	0.96			
Nespretnost	dečki	2.34	0.92	0.048	109	0.827
	deklice	2.30	1.01			
Strah pred pozornostjo	dečki	1.67	0.88	0.199	109	0.657
	deklice	1.59	0.73			

* $p < 0.05$

Rezultati pričujoče raziskave kažejo, da se deklice v primerjavi z dečki v večji meri bojijo, da bodo deležne pri športnih aktivnostih posmeha. V večji meri bi jih motilo, če bi doma pozabile športno opremo, če bi jih zbadali in zasmehovali, da niso dovolj spretni in jih sošolci ne bi hoteli imeti v skupini. Vse to kaže na ne-žnejšo plat predstavnic ženskega spola, ki so v primerjavi z dečki tudi veliko bolj občutljive, kar se še posebej opazi v obdobju adolescence (Strel, 1996).

Rezultati kažejo, da je športna vzgoja pri dečkih bolj priljubljen predmet kot pri deklicah, kar bi lahko razložili z dejstvom, da dekleta v obravnavanem obdobju (nad desetim letom starosti), intenzivno spolno dozorevajo, izpostavljene so različnim kulturnim vplivom, vrednostnim sodbam in predsodkom. Pod pritiski sodobne civilizacije dekleta velikokrat težko izoblikujejo pozitivno samopodobo, saj svoje telo

in zunanjo podobo doživljajo in dojemajo prevečkrat negativno, ker jo primerjajo z idealom, neskladnost pa povzroča neugodje in tesnoba, kar se odraža tudi pri njihovi, nekoliko manjši priljubljenosti športne vzgoje (Strel, 1996).

Raziskave so pokazale, da so deklice pri športnih aktivnostih manj aktivne, še zlasti pa se stopnja telesne aktivnosti strmo zmanjša v adolescenci, doživljajo pa večje zadovoljstvo pri drugih dejavnostih (Fras, 2002).

Tabela 5: Razlike med faktorji UOŠ glede na razred

<i>Faktorji</i>	<i>Razred</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Identifikacija s športniki	4	2.68	1.36	1.432	109	0.234
	9	2.38	1.19			
Šport kot obveznost	4	1.90	0.85	1.201	109	0.276
	9	1.71	0.95			
Zabava in druženje	4	4.01	0.96	0.058	109	0.811
	9	3.96	0.89			
Tekmovalnost	4	3.55	1.29	13.438	109	0.000***
	9	2.71	1.07			
Strah pred posmehom	4	2.83	1.10	0.390	109	0.534
	9	2.71	1.04			
Priljubljenost športne vzgoje	4	3.98	0.97	14.733	109	0.000***
	9	3.18	1.22			
Težnja po izpostavljanju	4	2.93	0.96	0.40	109	0.842
	9	2.89	1.00			
Nespretnost	4	2.42	1.02	1.543	109	0.217
	9	2.20	0.87			
Strah pred pozornostjo	4	1.73	1.01	1.780	109	0.185
	9	1.52	0.48			

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Kot je razvidno iz tabele 5, se največje razlike med četrtošolci in devetošolci pojavljajo pri faktorjih tekmovalnost ter priljubljenost športne vzgoje.

Tekmovalnost je nekoliko bolj značilna za četrtošolce kot za devetošolce, kar pomeni, da imajo četrtošolci pri športni vzgoji in športnih dejavnostih raje, kadar v skupinah merijo med seboj moči, kadar tekmujejo, kdo hitreje teče. Razlog temu je starostno obdobje, saj se med sedmim in desetim letom starosti razvije tekmovalni duh, zaradi česar imajo radi športna tekmovanja, pri katerih lahko pokažejo telesne in duševne zmožnosti. Pri starejših učencih ni toliko v ospredju tekmovalni duh,

ampak pri njih pri športnih dejavnostih prevladujeta želja po druženju in zabavi (Doupona in Petrovič, 2000).

Med četrtošolci in devetošolci je bila ugotovljena še ena razlika, in sicer je športna vzgoja pri četrtošolcih nekoliko bolj priljubljen predmet kot pri devetošolcih. V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno preučiti razloge za to ugotovitev. Možno je, da ni vseeno, kdo poučuje športno vzgojo (razredni ali predmetni učitelj), morda kritičnost do pouka športne vzgoje z leti narašča, pa tudi telesne spremembe lahko vplivajo na priljubljenost.

Razveseljiva ugotovitev pričujejo raziskave je podatek, da je športna vzgoja nasploh med učenci priljubljen predmet, saj kot navaja Maučec-Zakotnik (2000), kdor skrbi in ima rad šport v mladosti, ima veliko več možnosti, da se bo z njim ukvarjal v kasnejših letih in tako skrbel za svoje zdravje.

4. Sklep

Danes se v športu prepletajo potrebe po gibanju, igri, druženju, zabavi, sprostitvi in tekmovanju. Šport je dejavnost, ki bogati človekovo življenje v vseh starostnih obdobjih in kulturo vsakega posameznika in družbe v celoti (Doupona in Petrovič, 2000).

Raziskava je pokazala, da ima večina učencev rada športno vzgojo, saj jim, kot pravijo, omogoča druženje, zabavo, hkrati pa se ob tem sprostijo in poskrbijo za svoje zdravje. Učenci bi morali bolj skrbeti za dobre medsebojne odnose tudi pri športni vzgoji, gibalno manj spretnim učencem bi morali pomagati, se veseliti vsakega njihovega napredka, kot pa da jim je v ospredju tekmovalnost in marsikdaj zasmehovanje. Tega bi se morali zavedati tudi učitelji športne vzgoje, saj ima že v najzgodnejšem šolskem obdobju pomembno vlogo pri oblikovanju učenčeve samopodobe; njegove vzgojne metode pa pomembno pripomorejo k oblikovanju nekaterih človeških vrednot, zato bi moral pri učencih spodbujati razvoj omenjenih pozitivnih lastnosti (Pirc, 1991).

Ugotovljeno je bilo, da ima večji delež četrtošolcev kot devetošolcev raje športno vzgojo. Morda je razlog to, da se mlajši raje igrajo in gibljejo kot starejši. Prav tako se je izkazalo, da ima veliko večji delež dečkov raje športno vzgojo kot deklice, kateri pa so vzroki, bi bilo v prihodnje smiselno raziskati.

Učenci imajo radi športna tekmovanja, s čimer pokažejo svoje telesne zmogljivosti. Nekaj učencev pa tekmovanj nima rado. To so učenci, ki se lahko pohvalijo z različnimi dosežki, vendar pogosto ne s športnimi. Mogoče tekmovanj nimajo radi,

ker se ne merijo radi v močeh, hitrosti, spretnostih, morda so gibalno manj spretni in se pri tekmovanjih ne morejo izkazati za uspešne (Tancig, 1987).

Mlajši učenci veliko raje tekmujejo. Učitelj mora paziti, kako sestavlja skupine, saj se lahko zgodi, da bodo isti učenci pri tekmovalnih igrah doživljali neuspeh za neuspehom, zato mora poskrbeti, da bodo tudi ti učenci deležni zmag in ne samo porazov.

Osnovnošolci pogosto najdejo svoje vzornike med športniki, pa vendar ima vzornike iz sveta športa mnogo več dečkov kot deklic. Vrhunski športniki so lahko dober vzgled mladim in imajo pomembno vlogo pri oblikovanju mlade osebnosti, lahko pa so tudi negativni vzgled, zato je treba tovrstnim negativnim vplivom in problematiki posvečati posebno pozornost.

Učitelj mora imeti pri športni vzgoji in športnih aktivnostih pravi pristop, učenec mora zastavljati individualne cilje, s čimer upošteva njihovo različenost; mora jih spodbujati in v primernih trenutkih pohvaliti. Poskrbeti mora za dobre medsebojne odnose, da gibalno slabši učenci ne bodo s strani sošolcev zasmehovani, prav tako mora zanje poskrbeti, da se bodo lahko izkazali za uspešne.

LITERATURA

1. Cankar, A. (1994). Cilji šolske športne vzgoje: Uvodna izhodišča. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
2. Doupona, M. (1993). Etiologija zmot v vlogah dečki – deklice v športu. Šport mladih. II. mednarodni simpozij. Zbornik referatov. Ljubljana: Fakulteta za šport.
3. Doupona, M., Petrović, K. (1996). Sociologija športa. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
4. Doupona, M., Petrović, K. (2000). Šport in družba. Sociološki vidiki. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
5. Fras, Z. (2002). Telesna dejavnost – Varovalni dejavnik za zdravje srca in ožilja. Zdravstveno varstvo, 41 (1-2), 20-26.
6. Jovan, N. in Videmšek, M. (2002). Čarobni svet igral in športnih pripomočkov. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
7. Kovač, M. (2001). Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Športna vzgoja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
8. Kremžar, B. (1977). Pomoč nerodnemu učencu. Ljubljana: Mladinska knjiga.
9. Kristan, S. (1992). Smernice šolske športne vzgoje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
10. Lupkowski, A.E. (1989). Social Behaviour of Talented and Tyoical Pre-school Children in an Experimental Programme. Roeper Review, A Journal of Gifted Education, Volume II, No. 3.
11. Maučec Zakotnik, J. (2000). Z gibanjem do zdravja: preprost priročnik za aktivno življenje v odrasli dobi. Ljubljana: CINDI Slovenija.

12. Mišigoj Duraković, M. (2003). Telesna vadba in zdravje. Ljubljana: Fakulteta za šport Slovenije.
13. Pirc, M. (1991). Metodika šolske športne vzgoje. Ljubljana: Fakulteta za šport.
14. Planinšek, J. (2003). Zapiski predavanj. Didaktika športne vzgoje z izbranimi poglavji športne kulture. Neobjavljeno delo. Univerza v Mariboru: Maribor, Pedagoška fakulteta.
15. Pšunder, M. (2005). Zapiski predavanj. Teorija vzgoje. Neobjavljeno delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
16. Schilling, F. (1977). Bewegungsentwicklung, Bewugunsbehinderung und das Konzept der "Erziehung durch Bewegung". Zt. Sportwiss. 7, 1977/4.
17. Sila, B. (2000). Šport – rekreacija – osnovni pojmi. V: Turk, M. (ur.), Lepota gibanja (str. 22-27). Ljubljana: Društvo za zdravje srca in ožilja.
18. Smerdu, N., Zorko, M. (1959). Telesna vzgoja v nižjih razredih osnovnih šol. Ljubljana: DZS.
19. Strel, J. (1996). Športnovzgojni karton. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
20. Šturm, J. (1975). Merjenje in vrednotenje telesnih sposobnosti učencev in učenk v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
21. Tancig, S. (1987). Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje športa. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
22. Tušak, M. (2001). Psihologija športa mladih. Ljubljana: Zavod za šport Slovenije.
23. Ulaga, D. (1996). Šport, ti si kakor zdravje. Celje: Mohorjeva družba.

Dr. Zlatka Cugmas (1962), redna profesorica za razvojno psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica knjig in člankov, predvsem o razvoju otrokove samopodobe in navezanosti. Naslov: Mariborska 10, 3210 Slovenske Konjice, SLO; Telefon: (+386) 03 575 61 70 E-mail: zlatka.cugmas@uni-mb.si

Vesna Burjak (1981), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Neznanih talcev Dravograd. Naslov: Podpeca 1, 2393 Črna na Koroškem SLO; Telefon: (+386) 02 823 95 62 E-mail: vesna.burjak@guest.arnes.si

Telesna samopodoba in samospoštovanje osnovnošolskih otrok

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.037.1

KLJUČNE BESEDE: telesna samopodoba, samospoštovanje, učenci, razlike med spoloma

POVZETEK – Namen raziskave je bil ugotoviti raven zaznane športne kompetence, telesnega videza in samospoštovanja učencev ter proučiti razlike v omenjenih spremenljivkah med spoloma. Vzorec je obsegal 480 slovenskih osnovnošolskih otrok (256 fantov in 224 deklet), starih povprečno 12,5 leta ($SD = 1,1$ leta). Za ugotavljanje športne kompetence, telesnega videza in samospoštovanja smo uporabili Lestvico samozaznave za otroke. Razlike med fanti in dekleti smo preverili z enosmerno analizo variance. Rezultati kažejo, da se fantje doživljajo kot bolj kompetentni v gibalnih/športnih aktivnostih in telesno privlačnejši v primerjavi z enako starimi dekleti, poleg tega pa se višje vrednotijo in zaupajo v lastne zmožnosti v primerjavi s svojimi vrstnicami. Telesna samopodoba je pomemben sestavni del globalne samopodobe, zato ji kaže nameniti posebno pozornost in raziskovalni interes.

Author review

UDC 37.037.1

KEYWORDS: physical self-concept, self-esteem, pupils, gender differences

ABSTRACT – The purpose of the study was to determine the level of perceived sport competence, physical appearance and self-esteem in pupils and to study the differences between genders. The experimental group comprised 480 primary school children (256 boys and 224 girls) aged 12,5 years on average ($SD = 1,1$ year). Physical self-concept and self-esteem were assessed with the help of Self-Perception Profile for Children. One-way ANOVA was used to analyse the data. The results indicate that there are gender effects favouring boys according to all three variables: they see themselves significantly more athletically competent than girls, consider themselves to be better looking and have a higher self-esteem than girls. Since physical-self concept is an important part of global self-concept, it has to be given special attention.

1. Uvod

Samopodoba je kognitivna reprezentacija lastnega jaza. Vključuje doživljanje samega sebe, lastno oceno svojih zmožnosti, stališča in predstave v zvezi z obvladovanjem življenjskih izzivov, zavest o usmerjanju in uravnavanju lastnega življenja. Samopodoba je razvojno pogojena: oblikuje in razvija se postopoma na osnovi posameznikovih izkušenj in spoznanj o sebi ter na podlagi njegovih interakcij s socialnim okoljem.

Samopodoba ima pomembno funkcijo pri uravnavanju in usmerjanju posameznikovega vedenja. Izsledki raziskav kažejo, da je pozitivna samopodoba povezana z različnimi dosežki, zmanjšuje anksioznost in prispeva k večji uspešnosti na učnem in športnem področju (Bracken et al., 2000; Fox, 1997). Na športnem področju predstavlja pozitivna samopodoba pomemben dejavnik, ki spodbuja gibalno aktivnost, vpliva na zavzetost za vadbo in ohranjanje zdravju koristne telesne pripravljenosti ter dobro počutje nasploh (Harris, 1995; Marsh, 1997; cit. po: Planinšec in Čagran, 2004).

Novejši strukturni modeli samopodobe poudarjajo njeno večplastnost (Marsh, 1989, 1994; Harter, 1985), sestavljeno iz različnih specifičnih področij udejstvovanja, na katerih ima posameznik izkušnje.

Rezultati mnogih študij kažejo, da je telesna samopodoba ena od sestavin splošne podobe o sebi (Bracken et al., 2000; Guérin in Famose, 2005; Marsh et al., 1994). Telesna samopodoba se zdi od vseh področij samopojmovanja najbolj elementarna in prvinska (Burns, 1982; Damon in Hart, 1988; Harter, 1985; Musek, 1992); začne se oblikovati v najzgodnejšem obdobju posameznikovega življenja in je ključna za oblikovanje tudi drugih sestavin samopodobe, ki se razvijejo kasneje.

Nezadovoljstvo s svojo telesno podobo pomeni neustrezno oblikovanje splošne samopodobe in samospoštovanja. To dokazujejo številne študije, ki navajajo visoko povezanost med telesno samopodobo posameznika in njegovim globalnim pojmovanjem samega sebe ter doživljanjem lastne vrednosti (Harter, 1995; Whitehead in Corbin, 1997). Ta povezanost je še močnejša v tistih okoljih, kjer otroci visoko vrednotijo gibalne spretnosti in sposobnosti. Visoka kompetenca tako vpliva na športno udejstvovanje, nizka ocena gibalne kompetence pa lahko vodi k upadu motivacije za sodelovanje v športnih aktivnostih.

Od ranega obdobja dalje je posameznikova fizična podoba pomembna dimenzija, ki izvablja vrednostne psihološke reakcije okolice, slednje pa se postopoma ponotranjijo v razvijajoč se občutek lastne vrednosti.

Telesno samopodobo lahko opredelimo kot skupek zaznav, spoznanj, občutij in izkušenj, ki jih ima oseba v odnosu so svojega telesa (Stein, 1996). Avtor poudarja, da moramo konstrukt telesne samopodobe konceptualno ločiti od telesnega videza, ki se nanaša zgolj na posameznikovo zaznavo telesne privlačnosti in zadovoljstva s svojim zunanjim videzom. Telesna samopodoba zajema tako posameznikovo zaznavo telesnega videza kot tudi njegovo zavedanje gibalnih zmogljivosti (sposobnosti in spretnosti). V okviru proučevanja gibalne/športne aktivnosti pri otrocih je ravno povezanost s telesnim vidikom samopodobe najbolj pomembna.

Sodobni avtorji, ki upoštevajo večrazsežnostno strukturo samopodobe, govorijo v svojih raziskavah o razlikah v posameznih sestavinah samopodobe glede na spol. Predvsem v sestavinah telesnih sposobnosti in zunanjega videza imajo fantje

v povprečju bolj pozitivno samopodobo v primerjavi s svojimi vrstnicami. Ta trend je še posebej opazen v obdobju pubertete in zgodnjega mladostništva (Marsh, 1989, 1998; Harter, 1985; Crain, 1996; Bertollo in Pasqualotto, 2000; Klomsten, Skaalvik in Espnes, 2004).

Avtorji razlagajo razlike med spoloma s fiziološkimi spremembami v tem obdobju in s spolnim dozorevanjem, ki se pri dekletih pojavijo nekoliko prej kot pri fantih (Harter, 1990; Brooks-Gunn, Graber in Ohring, 2002). Ti biološki procesi pa ne potekajo ločeno, temveč so povezani s psihološkimi mehanizmi, kot je samopodoba. Dekleta so pogosto nezadovoljna, zlasti s svojo višino in težo, saj se bojijo, da ne bodo utegnile zadovoljiti kulturno pogojenih stereotipov glede ženske privlačnosti, po drugi strani pa v tem obdobju čustveno še ne zmorejo vzpostaviti neodvisnosti v zvezi z izpolnjevanjem socialnih pričakovanj. Harterjeva (1993) opozarja na tesno povezanost zunanjega videza s stopnjo splošnega samospoštovanja ter navaja visoke pozitivne korelacije (med 0,70 in 0,80) v različnih življenjskih obdobjih. Upad v zaznavi telesne privlačnosti bo torej vplival na nižje samovrednotenje, kar potrjujejo tudi druge raziskave.

Telesno samopodobo mlajših osnovnošolskih otrok najpogosteje preverjamo z različnimi vprašalniki samopodobe, kot sta na primer Vprašalnik samoopisa (SDQ I – Self-Description Questionnaire I; Marsh, 1989) in Lestvica samozaznave za otroke (SPPC – Self-Perception Profile for Children; Harter, 1985). Za mladostnike in odrasle pa so ustreznejši samostojni vprašalniki telesne samopodobe, kot so Physical Self-Concept Scale (PSC; Richards, 1987), Physical Self-Perception Profile (PSPP; Fox in Corbin, 1989) in Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ; Marsh in drugi, 1994), ki poleg zunanjega videza in zaznave uspešnosti na gibalnem/športnem področju ugotavljajo tudi posameznikovo oceno specifičnih motoričnih sposobnosti (na primer moč, vzdržljivost, koordinacija, gibljivost), zaznavo lastnega zdravja in splošno raven samospoštovanja.

Ugotovitve kažejo, da je v času osnovnega šolanja telesna samopodoba med najpomembnejšimi dejavniki, ki vplivajo na razvoj posameznikove splošne samopodobe. Osnovni problem raziskave je zato osvetliti telesno samopodobo z vidika športne kompetence in zunanjega videza ter stopnjo samospoštovanja pri slovenskih učencih, pri čemer nas zanima predvsem izraženost razlik med spoloma.

2. Metodologija

2.1. Raziskovalni vzorec

V vzorec smo vključili 480 otrok (256 fantov in 224 deklet) od petega do osmega razreda različnih osnovnih šol Obalno-kraške in Ljubljanske regije. Učenci so bili izbrani na osnovi seznamov otrok v oddelkih v šolah po načelu slučajnostnega vzorčenja. Njihova povprečna starost je bila v času izvedbe raziskave 12,5 leta, s standardno deviacijo 1,1 leta.

2.2. Pripomočki

Uporabili smo Lestvico samozaznave za otroke SPPC (Harter, 1985), in sicer tiste razsežnosti, ki se nanašajo na telesno samopodobo (športna kompetenca, telesni videz) in splošno samospoštovanje. Vprašalnik temelji na večrazsežnostnem razumevanju samopodobe in je namenjen osnovnošolskim otrokom med osmim in petnajstim letom. Priročnik in originalni vprašalnik ter dovoljenje za uporabo danega pripomočka v znanstvenoraziskovalne namene smo pridobili pri ameriški avtorici Susan Harter z Univerze v Denverju. Vprašalnik smo prevedli in priredili za preverjanje samozaznave na vzorcu slovenskih osnovnošolcev. Rezultati validacijske študije instrumenta so pokazali podobno konstruktno veljavnost in zanesljivost, kot je značilna za originalno obliko vprašalnika (Dolenc, 2002). Koeficienti notranje zanesljivosti (Cronbach alfa) se za posamezne lestvice gibljejo v razponu od 0,75 do 0,84.

2.3. Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v osnovnih šolah skupinsko med rednim poukom. Čas reševanja ni bil omejen. Za izvedbo preizkušnje so učenci potrebovali približno petnajst minut. Pred aplikacijo vprašalnika smo učence, učitelje in starše seznanili z namenom raziskave in pridobili njihovo soglasje. Obdelava podatkov je bila opravljena s programom SPSS 12.0. Za zbrane podatke smo izračunali osnovne statistike, razlike med spoloma pa smo ugotavljali z enosmerno analizo variance.

3. Rezultati in interpretacija

Srednje vrednosti za celoten vzorec kažejo splošno tendenco k pozitivnemu ocenjevanju samega sebe, saj se rezultati nahajajo nad razpoloviščem (2,5) vrednosti posameznih lestvic vprašalnika. Najbolj izraženo je področje splošnega samospoštovanja, kar je razvidno tudi iz stopnje asimetrije (v levo). V povprečju se tako učenci precej visoko vrednotijo, cenijo svoje sposobnosti ter imajo občutek lastne moči in učinkovitosti. Najmanj izraženo je področje zunanjega videza, kjer opazimo tudi največjo razpršenost samoocen, kar pomeni, da so učenci zelo različno ocenjevali svoj telesni videz (tabela 1).

Tabela 1: Osnovna deskriptivna statistika celotnega vzorca na lestvicah SPPC

<i>Lestvice SPPC</i>	<i>N</i>	<i>Aritmetična sredina</i>	<i>Standardni odklon</i>	<i>Asimetrija</i>	<i>Sploščenost</i>
Športna kompetenca	480	2,73	0,60	-0,098	-0,427
Zunanji videz	480	2,67	0,77	-0,276	-0,601
Splošno samospoštovanje	480	3,02	0,64	-0,635	-0,079

Srednje vrednosti so za lestvice vprašalnika SPPC pri dekletih nekoliko nižje kot pri fantih. Največjo razpršenost rezultatov od povprečnih vrednosti zasledimo tako pri dekletih kot pri fantih v sestavini zunanji videz. Predvsem dekleta so zelo različno ocenjevala lastni zunanji videz, telesno privlačnost in zadovoljstvo s svojimi fizičnimi lastnostmi.

Tabela 2: Razlike med dekleti in fanti na lestvicah SPPC (enosmerna analiza variance)

	<i>Dekleta</i>			<i>Fantje</i>			<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>aritmet. sredina</i>	<i>stand. odklon</i>	<i>N</i>	<i>aritmet. sredina</i>	<i>stand. odklon</i>		
Športna kompetenca	224	2,64	0,60	256	2,81	0,57	10,199	0,001
Zunanji videz	224	2,54	0,81	256	2,76	0,68	9,852	0,002
Splošno samospoštovanje	224	2,95	0,67	256	3,10	0,61	4,256	0,040

Na osnovi rezultatov analize variance ugotavljamo, da prihaja med spoloma do statistično pomembnih razlik v vseh proučevanih spremenljivkah (tabela 2). Fantje izražajo višje vrednosti na lestvicah športne kompetence in zunanjega videza (na ravni $p < 0,01$) ter splošnega samospoštovanja (na ravni $p < 0,05$). Fantje kažejo precejšnjo angažiranost v različnih športnih aktivnostih in se počutijo bolj uspešni v primerjavi z dekleti. Doživljajo se telesno privlačnejše in bolj zadovoljne s svojim videzom, prav tako se višje vrednotijo, bolje sprejemajo same sebe in imajo na splošno ugodnejšo mnenje o sebi v primerjavi s svojimi vrstnicami.

Ti rezultati se povsem skladajo z raziskovalnimi izsledki (Harter, 1985, 1990; Bertollo in Pasqualotto, 2000; McClenahan et al., 2003; Renick Thomson in Zand, 2003). V raziskavah, kjer je bila uporabljena lestvica SPPC na osnovnošolski populaciji, avtorji poročajo o ugodnejši samopodobi fantov na področju športne kompetence in zunanjega videza ter višji izraženosti samospoštovanja v primerjavi z dekleti. Tudi nekatere druge študije, ki so odkrivale razlike v samopodobi med spoloma govorijo v prid boljši telesni samopodobi (Eccles et al., 1993; Marsh, 1998; Hayes et al., 1999) in višjemu samospoštovanju fantov (Adams et al., 1994; Garaigordobil et al., 2005) v primerjavi z dekleti.

Razlike med spoloma so odraz tako bioloških in fizioloških posebnosti pri moških in ženskah, kot tudi pridobljenih vzorcev obnašanja v procesu socializacije in prevzemanja lastne spolne vloge.

Tako dekletom kot fantom je telesni videz v tem obdobju zelo pomemben, vendar se zdijo fantje v primerjavi z dekleti manj obremenjeni s svojim zunanjim videzom in so z njim tudi bolj zadovoljni, vsaj na deklarativni ravni. Na podlagi navedenih rezultatov lahko razlike med spoloma razložimo z vse večjim vplivom spolnih stereotipov, zlasti v obdobju zgodnjega mladostništva (Shaffer, 1996). Zlasti na področju telesnega videza so standardi zaželenih telesnih karakteristik zahtevni in nerealni predvsem za dekleta, zato se gotovo težje približajo kulturnim normam lepote in privlačnosti.

Pomembna razhajanja med fanti in dekleti v zaznavanju telesnih zmogljivosti nas posebej ne presenečajo, vendar se velja ob njih zamisliti in iskati možnosti za izboljšanje obstoječega stanja oziroma zmanjšanje dobljenih razlik med spoloma. Z veliko verjetnostjo lahko namreč predpostavljamo, da slabša zaznava gibalnih sposobnosti in pomanjkljivo obvladanje gibalnih spretnosti pri dekletih lahko vodi do upada motivacije po vključevanju in sodelovanju v športnih dejavnostih. Na tem mestu velja omeniti ugotovitve Sonstroema (1997), po katerih ima telesna samopodoba pomembno funkcijo mediatorja med gibalno/športno aktivnostjo in samospoštovanjem. To pomeni, da lahko s športno dejavnostjo vplivamo na izboljšanje

posameznikovega občutka lastne vrednosti, če na tej poti izboljšamo tudi telesno samopodobo.

Pogosto poudarjamo pozitivne učinke gibalne/športne aktivnosti na telesno in duševno stanje otrok. Ena od pglavitnih nalog gibalne/športne aktivnosti otrok in mladostnikov ni le v razvijanju psihomotoričnih spretnosti in sposobnosti, temveč tudi doseči ustrezen vpliv na kognitivni, emocionalni in socialni razvoj (Pišot in Završnik, 2001). Alfermann in Stoll (2000) v svoji raziskavi ugotavljata, da imajo gibalno aktivnejši posamezniki boljšo telesno samopodobo in kažejo manj psiho-somatske simptomatke v primerjavi z manj gibalno aktivnimi vrstniki. Zavedamo se tudi, da ima vključenost in uspešnost v športnih aktivnostih med mladimi obeh spolov precej veliko veljavo. Od samopodobe je pogosto odvisno, s kakšnimi dejavnostmi se bo posameznik ukvarjal ter kako pogosto in dolgo bo v njih vztrajal. Zato lahko upravičeno domnevamo, da bo pozitivna zaznava lastne gibalne kompetence (posledično telesne samopodobe), oblikovane v otroštvu in mladostništvu, vplivala ne le na ugodno globalno samopodobo in samospoštovanje, temveč tudi na redno ukvarjanje s športom v poznejših starostnih obdobjih in na prevzemanje vzorcev zdravega življenjskega sloga.

Ko govorimo o pomenu telesne samopodobe za oblikovanje zdrave in realne podobe o sebi, mislimo ne le na gibalno/športno aktivnost, ki bo vsebinsko dovolj raznolika in primerno intenzivna, da lahko zagotovimo uravnotežen vpliv na različna področja razvoja otrokove osebnosti, temveč predvsem na vlogo tistih, ki to aktivnost vodijo in usmerjajo – to je učitelji, športni pedagogi, trenerji. Prav od njih je odvisna učinkovitost številnih že obstoječih pedagoško didaktičnih pristopov znotraj šolskih športnih dejavnosti. Sprotno sledenje, upoštevanje otrokovih potreb, motivov in interesov (tudi glede na spol), zaznavanje morebitnih težav in ustrezno odzivanje nanje bo nedvomno pomemben prispevek v smeri oblikovanja pozitivnega pojmovanja samega sebe.

4. Sklep

Izhajajoč iz znanstvenih spoznanj in dobljenih empiričnih rezultatov se zdi smiselno v prihodnje nameniti še več raziskovalnega interesa razvijanju ustreznih merskih pripomočkov za ugotavljanje telesne samopodobe ob zavedanju njene večplastnosti. Avtoričin namen je tako v kratkem predstaviti merske karakteristike slovenske priredbe vprašalnika PSDQ (Physical Self-Description Questionnaire; Marsh in sod, 1994) in ga uporabiti na različnih skupinah mladostnikov.

LITERATURA

1. Adams, G.R., Gullotta, P.G., Markstrom Adams, C. (1994). *Adolescent life experiences*. California, Brooks/Cole Publishing Company.
2. Alfermann, D., Stoll, O. (2000). Effects of physical exercise on self-concept and well-being. *International Journal of Sport Psychology*, 31(1), 47-65.
3. Bertollo, M., Pasqualotto, G. (2000). Autostima ed autopercezione di competenza: analisi delle differenze tra sportivi e non sportivi fra gli 8 e i 18 anni. *Prispevek predstavljen na XIV. nacionalnem kongresu UNC 1. - 2. aprila 2000, Asti, Italia.*
4. Brooks Gunn, J., Graber, J.A., Ohring, R. (2002). Girls' recurrent and concurrent body dissatisfaction: Correlates and consequences over 8 years. *International Journal of Eating Disorders*, 31, 404-415.
5. Bracken, B.A., Bunch, S., Keith, T.Z., Keith, P.B. (2000). Child and adolescent multidimensional self-concept. A five instrument factor analysis. *Psychology in the Schools*, 37, 483-493.
6. Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
7. Crain, R.M. (1996). The influence of age, race and gender on child and adolescent multi-dimensional self-concept. In: Bracken, B.A. (ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (str. 395-420). New York: Wiley.
8. Damon, W., Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
9. Dolenc, P. (2002). *Samopodoba vedenjsko motenih otrok*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
10. Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D., Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
11. Fox, K.R. (1997). The physical self as a process in self-esteem development. In: Fox, K.R. (ed.), *The physical self: from motivation to well-being*. Champaign: Human Kinetics.
12. Fox, K.R., Corbin, C.D. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
13. Garaigordobil, M., Durá, A., Pérez, J.I. (2005). Psychopathological symptoms, behavioural problems, and self-concept/self-esteem: A study of adolescents aged 14 to 17 years old. *Annals of Clinical and Health Psychology*, 1, 53-63.
14. Guérin, F., Famose J.P. (2005). Le concept de soi physique. *Bulletin de Psychologie*, 58 (1), 73-80.
15. Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. CO: University of Denver.
16. Harter, S. (1990). Process underlying adolescent self-concept formation. In: Montemayor, R., Adams, G.A., Gullotta, T.P. (eds.), *From childhood to adolescence – A transitional period*, 205-239. Newbury Park: Sage Publications.
17. Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. V: Baumeister, R.F. (ur.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*, 87-116. New York: Plenum Press.
18. Harter, S. (1995). Self-representations. In: Kagan, J. (ed.), *Encyclopedia of the Child and Child Development* (str. 1-14). Eastwood Publications.

19. Hayes, S.D., Crocker, P.R.E., Kowalski, K.C. (1999). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: Evaluation of the physical self-perception profile model. *Journal of Sport Behavior*, 22, 1-14.
20. Klomsten, A.T., Skaalvik, E.M., Espnes, G.A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex Roles*, 50, 119-127.
21. Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
22. Marsh, H.W. (1994). The importance being important: Theoretical models in relations between specific and global components of physical self-concept. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 306-325.
23. Marsh, H.W. (1998). Age and gender effects in physical self-concepts for adolescent elite athletes and non-athletes: A multicohort-multioccasion design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.
24. Marsh, H.W., Richards, G.E., Johnson, S., Roche, L., Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Sport and Exercise Psychology*, 16, 207-305.
25. Mcclenahan, C., Irwing, P., Stringer, M., Giles, M., Wilson, R. (2003). Educational differences in self-perceptions of adolescents in Northern Ireland. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (6), 513-518.
26. Musek, J. (1992). Struktura jaza in samopodobe. *Anthropos*, 24, III-IV, 59-79.
27. Pišot, R., Završnik, J. (2001). Gibalno/športna aktivnost v otroštvu – osnova za oblikovanje zdravega življenjskega sloga. In: Berčič, H. (ed.), *Zbornik slovenskega kongresa športne rekreacije: prispevki in povzetki poročil, strokovnih predavanj in predstavitev 2. slovenskega kongresa športne rekreacije, z mednarodno udeležbo*, 21–24. Ljubljana: Športna unija Slovenije.
28. Planinšec, J., Čagran, B. (2004). Telesna samopodoba mlajših šolarjev z vidika empirične raziskave. *Sodobna pedagogika*, 3, 168-188.
29. Renick Thomson, N., Zand, D.H. (2002). The Harter Self-Perception Profile for Adolescents: Psychometrics for an Early Adolescent, African American Sample. *International Journal of Testing*, 2 (3/4), 297-310.
30. Richards, G.E. (1987). *Physical Self-Concept Scale*. Sydney: University of Western Sydney.
31. Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers.
32. Sonstroem, R.J. (1997). The physical self-system: a mediator of exercise and self-esteem. In: Fox, K.R. (ed.), *The physical self. From motivation to well-being*, 3-26. Champaign: Human Kinetics.
33. Stein, R.J. (1996). Physical self-concept. In: Bracken, B.A. (ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical consideration* (str. 374-394). Wiley, New York.
34. Whitehead, J.R., Corbin, C.B. (1997). Self-esteem in children and young: The role of sport and physical education. In: Fox, K.R. (ed.), *The physical self: from motivation to well-being*, 175-204). Champaign, IL: Human Kinetics.

Mag. Petra Dolenc (1973), asistentka za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti Koper in raziskovalka na Inštitutu za kineziološke raziskave Znanstveno-raziskovalnega središča Koper.

Naslov: Belokriška 42 a, 6320 Portorož, SLO; Telefon: (+386) 041 779 137

E-mail: petra.dolenc@zrs-kp.si

Razvijanje zmožnosti razumevanja

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.02:372.880.20

KLJUČNE BESEDE: zmožnost razumevanja, strategije branja, strokovni jezik, diskurz, avtentičnost, poenostavljanje

POVZETEK – Pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika si moramo prizadevati, da učencem pomagamo razvijati njihovo zmožnost razumevanja, nadgrajevati njihovo znanje. Hkrati pa jim moramo pomagati, da strategije za obvladovanje besedila prenesejo na področje strokovnega jezika. Pri učenju in poučevanju besedišča ponavadi izhajamo iz sobesedila, zato je pomembno, da učencem pomagamo razvijati spretnost opazovanja avtorjevih signalov na ravni slovnice in besedišča kakor tudi predvidevanja o vsebini besedila. Učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika zahteva uporabo avtentičnih besedil, ki jih moramo ustrezno prirediti za delo v razredu. Pri tem uporabljamo različne strategije. Hkrati pa pripravimo naloge, ki bodo učencu omogočile soočanje z nalogami, ki jih bo opravljal na poklicni poti.

Author review

UDC 37.02:372.880.20

KEYWORDS: comprehension ability, reading strategies, English for specific purposes, discourse, authenticity, simplification

ABSTRACT - Learning and teaching English for Specific purposes means that we have to strive to help our students develop comprehension abilities and enrich their knowledge. At the same time, we should also help our students with transferring text management strategies to the field of English for Specific purposes. In learning and teaching vocabulary, we usually start with a text and a context; therefore it is vital to help students develop skills for interpreting author's signals at the level of grammar and vocabulary and ability to predict the context of the text. Learning and teaching ESP requires application of authentic texts that have to be appropriately adapted for classroom work through the use of different strategies. At the same time we must prepare exercises that will enable our students to complete tasks they are likely to do in their professional careers.

1. Uvod

Učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika stremi k jasnemu cilju: razviti učenčevo zmožnost sporazumevanja v različnih življenjskih ali poklicnih situacijah. Skela (1999) med zmožnosti sporazumevanja uvršča slušne in bralne spretnosti, ki jih moramo načrtno razvijati in spodbujati. Naš glavni cilj je pomagati učencem razumeti in osmisлити besedila. Učenci morajo postati samostojni bralci in poslušalci, ki se zavedajo, da za razumevanje sporočila ni nujno razumeti vsega.

Pri razvijanju zmožnosti razumevanja moramo učencem pomagati razvijati različne strategije branja in poslušanja, jih naučiti, da za razumevanje sporočila ni

nujno razumevanje celotnega besedila. Proces razumevanja je odvisen od različnih dejavnikov: od učenčevega poznavanja sveta in teme, poznavanja slovnice in besedišča ciljnega jezika ter poznavanja kontekstualnih iztočnic, trdi Skela (1999) in predlaga, da dejavnosti, ki spodbujajo in pomagajo razvijati spretnost razumevanja, razdelimo v tri skupine: predbralne oziroma poslušalne dejavnosti, medbralne oziroma poslušalne dejavnosti in pobralne oziroma poslušalne dejavnosti. Razumljivo je, da se slušne in bralne spretnosti ne bodo razvile brez ustreznih strategij branja in poslušanja, ki jih moramo učencem natančno predstaviti, njihovo pozornost pa usmerjati na iztočnice, ki jim lahko koristijo pri razumevanju besedila. Avtor navaja iztočnice, ki jih lahko izberemo iz vizualnih sredstev, slik, naslova in podnaslova, imen ljudi in krajev, mednarodnih izrazov, besed, podobnih besedam v materinščini ali besedam v kakem drugem jeziku. Skela (1999) nadaljuje, da je nujno, da odgovorno izbiramo besedila, pazimo na avtentičnost in težavnost.

Učencem moramo jasno pokazati različne strategije dela z besedilom. Učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika in razvijanje jezikovnih zmožnosti lahko za doseganje cilja – razvijanje učenčeve zmožnosti razumevanja, nadgrajuje učenčevo znanje in spodbuja, da učenec že usvojeno jezikovno znanje in strategije za obvladovanje besedila prenese na področje strokovnega jezika.

Pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika predvidevamo, da je učenec usvojil strategije za razumevanje in branje besedila, hkrati pa se zavedamo, da bodo učenci z različnimi nameni brali različna strokovna besedila. Naloga učiteljev strokovnega jezika je, da učencem pomagamo razvijati strategije branja, kar priporočata tudi Dudley-Evans in St. John (1998). Mednje sodijo izbiranje relevantnih informacij, upoštevanje naslovov, oblike besedila, opazovanje uporabe veznikov, preskakovanje in preletavanje besedila, predvidevanje, ugibanje, prepoznavanje osnovne misli, argumentov in primerov, vrednotenje prebranih informacij, uporaba in prenos informacij, opazovanje besedila na ravni stavka in odstavka, kar jim bo omogočilo, da bodo v besedilu poiskali določene informacije, jih povzeli in analizirali, hkrati pa nadgrajevali besedni zaklad oziroma besedišče.

Grabe in Stoller (2001, 2002) sta prepričana, da bralno zmožnost učenci, ki se učijo angleščino kot tuji jezik, najbolj potrebujejo, predvsem v poklicne oziroma študijske namene. Beremo z različnimi nameni. Včasih beremo zato, da ugotovimo vodilno misel oziroma idejo besedila, besedilo zgolj preletimo (ang. *skimming*). Drugič beremo zato, da najdemo točno določene informacije, beremo hitro, zgolj preskakujemo (ang. *scanning*). Ponavadi, predvsem v akademskih oziroma poklicnih situacijah, beremo zato, da se iz besedila tudi kaj naučimo (ang. *reading to learn*), pri čemer svoje znanje o prebrani tematiki povezujemo s prebranim besedilom. Včasih moramo prebrati več besedil in nato informacije oceniti in o njih kritično razmišljati (ang. *reading to integrate and evaluate information*). Najbolj pogosto

pa beremo, da bi razumeli glavne misli in argumente, ki jih podpirajo (ang. *reading to understand main and supporting ideas*); velikokrat beremo, ker želimo izvedeti informacije oziroma beremo za zabavo.

Grellet (1981) je prepričana, da lahko razlikujemo med štirimi bralnimi strategijami:

- ☐ preletavanje (ang. *skimming*), besedilo preletimo in ugotovimo glavno misel,
- ☐ preskakovanje (ang. *scanning*), besedilo hitro preberemo, osredotočimo se na specifično informacijo,
- ☐ obsežno branje (ang. *extensive*), beremo daljša besedila, ponavadi iz lastnega interesa, besedilo globalno razumemo,
- ☐ intenzivno (temeljito) branje (ang. *intensive*), preberemo krajše besedilo, predvsem z namenom poiskati specifično informacijo.

Avtorica meni, da se strategije branja ne izključujejo, v vsakdanjem življenju beremo z različnimi nameni in nujno je, da učencem z različnimi dejavnostmi pomagamo razvijati spretnosti branja. V svojem delu govori tudi o sporazumevalni vlogi branja. Predlaga smiselne dejavnosti, ki jih v resničnih življenjskih situacijah počnemo v povezavi s prebranimi besedili, na primer napišemo odgovor na pismo, sledimo navodilom, primerjamo informacije. Omenjene ugotovitve moramo upoštevati tudi pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika in razvijanju bralne zmožnosti.

Grabe in Stoller (2001) ocenjujeta, da v akademskih situacijah (dodajam, da tudi v poklicnih) beremo zato, da:

- ☐ poiščemo informacije,
- ☐ se naučimo novih znanj (informacij),
- ☐ sintetiziramo in vrednotimo informacije,
- ☐ razumemo besedilo.

Raziskave so pokazale (Grabe, 1999, po Grabe in Stoller, 2001), da spretni bralci, ko berejo v maternem jeziku, uporabljajo različne spretnosti: besedilo hitro preberejo, besede prepoznavajo avtomatično, uporabljajo besedni zaklad, prebrano povežejo z lastnim znanjem, prepoznajo namen branja, berejo kritično in ocenjujejo informacije, prepoznajo napake v razumevanju in jih odpravijo, uporabljajo različne bralne strategije.

Med bralne strategije, ki jih uporabljajo dobri bralci, avtorja (2002) prištevata določanje namena branja, načrtovanje korakov, pregled besedila, napovedovanje vsebine glede na del besedila, preverjanje napovedi, postavljanje vprašanj o besedilu, iskanje odgovorov, povezovanje prebranega s predznanjem, povzemanje informacij, povezovanje delov besedila, upoštevanje oblike besedila, ponovno branje, ugibanje pomenov neznanih besed iz besedila, preverjanje razumevanja, prepozna-

vanje težav, kritično razmišljanja o avtorju in besedilu, razmišljanje o tem, kaj so se iz besedila naučili. Avtorja dodajata, da se navedene bralne strategije razvijajo počasi, bralci morajo biti izpostavljeni branju, žal pa učni načrti in materiali tega ne predvidevajo. Hkrati poudarjata, da bi morali omenjene bralne strategije razvijati tako pri pouku jezika kot pri pouku strokovnih predmetov.

Pri razvijanju bralne zmožnosti v tujem jeziku ne smemo prezreti dejstva, da lahko od dobrih bralcev pričakujemo, da bodo bralne strategije, ki jih uporabljajo pri branju v maternem jeziku prenesli v učenje tujega jezika, ko bodo v tujem jeziku poznali okoli 5.000 leksikalnih enot (ang. lexical items), trdi Laufer (1997). Dodaja še, da se bodo bralci, izpostavljeni obsežnemu branju v drugem tujem jeziku, naučili besed iz sobesedila šele, ko bodo poznali 8.000 leksikalnih enot (5.000 besednih družin). Coady (1997) povzema Krashena (1989) in ugotavlja, da bodo uspešni bralci v drugem tujem jeziku, potem ko bodo dosegli napreden nivo bralne spretnosti (ang. advanced reading proficiency), večino besedišča usvojili takrat, ko bodo izpostavljeni obsežnemu branju iz različnih razlogov in ko bodo za branje ustrezno motivirani. Ne smemo pozabiti, trdi Coady (1997), da so pri strategiji obsežnega branja poudarjeni predvsem motivacija za branje, tematika, povezovanje bralčevega poznavanja teme in prebranega besedila in avtentičnost besedila.

Prevladuje mnenje, da bi morali pri učenju in poučevanju tujega jezika v akademski in tudi poklicni nameni učencem pomagati razvijati različne spretnosti in strategije, da se bodo razvili v uspešne bralce. Seveda je nujno, da pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika učencem pomagamo pri: razvijanju in oblikovanju besednega zaklada, razvijanju spretnosti, ki jih bodo potrebovali pri razumevanju oziroma opazovanju besedila, in nenazadnje, motivirati jih moramo, da bodo brali. Pomembno pa je tudi, da se zavedamo, da pri delu z besedili poteka interakcija med poznavanjem tematike, jezikovnim znanjem in sposobnostjo razumevanja besedila. Coady (1997) meni, da je zato možno, da učenci berejo besedila, ki so jezikovno bolj zahtevna, pa bodo vseeno razumeli vsebino.

Delo z besedilom poteka skozi različne faze: predbralna, medbralna in pobralna (Skela, 1999). Vsaka izmed navedenih faz oziroma dejavnosti učencem pomaga pri delu z besedilom. Skela (1999) kakor tudi Grabe in Stoller (2001) menijo, da v predbralni fazi z različnimi dejavnostmi spodbudimo učenčevo zanimanje in radovednost, pomagamo jim predvideti, o čem bo besedilo govorilo. Med uporabne strategije oziroma spretnosti v tej fazi sodijo: pregled besedila, podnaslovov, ilustracij, slik; preletavanje delov besedila; odgovarjanje ali oblikovanje vprašanj; raziskovanje ključnega besedišča; razmišljanje o besedilu glede na prej prebrana besedila. V medbralni fazi uporabljamo dejavnosti, ki učenca vodijo, razvijajo strategije za razumevanje besedila. Naučimo jih podčrtavanja glavnih misli, iskanja odgovorov na prej zastavljena vprašanja, zapisovanja svojih predvidevanj o besedilu. V pobral-

ni fazi se učenci odzivajo na besedilo, informacije uporabljajo pri reševanju drugih nalog. S temi dejavnostmi razvijamo učenčevo spretnost dopolnjevanja grafa ali tabele, razvrščanja informacij glede na pomen, odgovarjanja na vprašanja, povezovanja, analiziranja in vrednotenja.

Grabe in Stoller (2001) povzemata raziskave različnih avtorjev (Schoonen, Hulstijn, and Brossers, 1998) in trdita, da je znanje besedišča povezano z bralno zmožnostjo. Učenci morajo ob branju besedila prepoznati velik del besedišča avtomatično. Delno spretnost prepoznavanja besed izvira iz obsežnega branja in učenja novih besed med branjem. Vendar samo branje ne zagotavlja razvoja oziroma usvajanja besedišča. Učenci potrebujejo podporo pri tem, kako se učiti besedišča. S to trditvijo se strinja tudi avtor leksikalnega pristopa Lewis (1997), saj zatrjuje, da naj učenci čimveč poslušajo in berejo in tako razvijajo svoj "leksikon".

Dudley-Evans in St. John (1998) opozarjata, da je bralna zmožnost del učenja in poučevanja angleščine kot strokovnega jezika, pri razvijanju katere moramo paziti na ravnotežje med spretnostmi in strategijami ter razvojem jezikovnega znanja. Trdita tudi, da morajo učenci usvojiti določene strategije branja in jih nato uporabiti pri učenju angleščine kot strokovnega jezika. Med potrebne strategije branja prištevata: izbiranje relevantnih informacij; upoštevanje naslovov in oblike besedila; opazovanje uporabe veznikov; preskakovanje in preletavanje besedila; predvidevanje in ugibanje; prepoznavanje osnovne misli, argumentov in primerov; vrednotenje prebranih informacij, uporabo in prenos informacij; opazovanje besedila na ravni stavka in odstavka. Avtorja hkrati opozarjata, da je prepričanje, da sta preletavanje in preskakovanje besedila osrednji strategiji branja pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika, zmotno. Prepričana sta, da sta omenjeni strategiji zgolj prva stopnja pri odločanju o tem, ali bomo besedilo sploh prebrali oziroma katere dele besedila bomo pazljivo prebrali. Kakor hitro ugotovimo, da besedilo ustreza našim zahtevam, ga preberemo natančno, razumemo pomen in opazujemo avtorjev odnos, izražen v besedilu.

Menim, da moramo pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika učencem pomagati pri razvijanju bralne spretnosti in jim ponuditi dejavnosti, s katerimi bodo razvijali različne strategije branja:

- globalno branje, ki jim bo omogočilo, da bodo prebrane informacije uporabljali pri drugih aktivnostih, da bodo prepoznali in ovrednotili glavne misli in argumente,
- selektivno branje, ki jim bo omogočilo, da bodo poiskali informacije v besedilu,

- opazovanje organizacije besedila (diskurza) bo učencem omogočilo, da bodo besedilo lažje razumeli. Ponudimo jim lahko različne dejavnosti, ki bodo omogočile razvijanje različnih spretnosti, od prepoznavanja stavkov, ki vsebujejo glavne misli, proučevanja naslovov in podnaslovov, prepoznavanja različnih žanrov, uporabe grafičnih prikazov,
- povezovanje prebranih informacij iz različnih virov.

Naloga učiteljev, ki učimo in poučujemo angleščino kot strokovni jezik, je, da učencem pomagamo, da bodo postali dobri bralci, sposobni preleteti besedilo, predvideti vsebino besedila, povzemati, vrednotiti informacije, prepoznavati organizacijo besedila, postavljati vprašanja o besedilu in razširjati mentalni leksikon. Pri razvijanju bralne zmožnosti je odločilna tudi motivacija učenca, pripravljenost za branje. Z učenci se pogovarjamo o pomenu branja, razložimo, zakaj sami beremo, predvsem pa lahko pri učenju in poučevanju angleščine kot jezika stroke in razvijanju bralne zmožnosti uporabimo učenčevo strokovno znanje, ki predstavlja osnovo za lažje razumevanje avtentičnega, strokovnega besedila v angleščini.

Scholey (1999) predlaga nekoliko drugačen pristop k učenju oziroma poučevanju bralne spretnosti znotraj učenja in poučevanja angleščine kot strokovnega jezika. Tradicionalne pred-, med- in pobralne dejavnosti skušajmo nadomestiti z aktivnim vključevanjem učencev v delo z besedilom. Omogočimo izražanje čustev in pogledov, razvijajmo strategije branja, raziskujmo žanrske posebnosti besedila, opazujmo strukturalne in leksikalne izbire avtorja, poiščimo medkulturne povezave, upoštevajmo strokovno vsebino, povezujmo besedilo in resnične življenjske situacije, znanje in delovne izkušnje. Zdi se, da je uvajanje leksikalnega pristopa v lastno prakso morda korak do učenja in poučevanja, ki ga predlaga Scholey. V avtentičnem besedilu bomo opazovali jezikovne koščke, predvsem kolokacije, idiomatske izraze, žargon, in tako pospešili usvajanje besedišča, spreminjanja vnosa v privzem.

2. Diskurzna analiza in delo z besedili

Različni avtorji, na primer Scholey (1999), Dudley-Evans in St. John (1998), opozarjajo, da naj pri pouku angleščine kot strokovnega jezika pri učencih razvijamo različne strategije dela z besedili, med katere sodi tudi opazovanje organizacije besedila.

Diskurzna analiza, ki se ukvarja predvsem s proučevanjem odnosa med jezikom in besedili, v katerih je jezik uporabljen, nam omogoča, da razmišljamo o drugačnih pristopih k učenju in poučevanju besedišča. Pri učenju in poučevanju jezika je nujno, da se zavedamo, da moramo razvijati diskurzno kompetenco učencev.

Ne smemo spregledati dejstva, da na bi pri učenju in poučevanju besedišča izhajali iz sobesedila, če je le mogoče. Posamičen stavek lahko le redko analiziramo brez upoštevanja sobesedila, v katerem se pojavlja. V procesu sporazumevanja povezujemo povedi v medsebojno prepletene, povezane enote (Brown, 2000). Glede sobesedila pa velja razmišljati na dveh ravneh. Govorimo lahko o sobesedilu (ang. context) v smislu situacije, znotraj katere je diskurz nastal, mislimo pa lahko na dejansko besedilo (ang. co-text), v katerem se pojavlja leksikalna enota (ang. lexical item) in jo dejansko besedilo omejuje.

Hymes (1964, po Brown in Yule, 1983) je opisal značilnosti sobesedila. Ločil je med sporočevalcem, piscem ali govorcem besedila, in prejemnikom, bralcem ali poslušalcem besedila. Glede na to, da lahko v dialogu sodeluje več posameznikov, je opisal značilnosti poslušalcev. Po avtorjevem mnenju moramo ločiti še temo, ozadje, komunikacijski kanal (pisanje, petje, dimni signali), kodo (jezik, dialekt), obliko sporočila (klepet, razprava, pravljica, ljubezensko pismo), dogodek, ključ (obliko ocenjevanja sporočila) in namen dialoga.

Halliday in Hasan (1976, po McCarthy, 1991), sta opisovala leksikalno kohezijo (ang. lexical cohesion) in oblikovala model odnosa med besediščem in besedilom, ki je temeljil na neprestanem ponavljanju (ang. reiteration) besedišča in kolokacijah (ang. collocation). McCarthy (1991) razlaga, da leksikalna kohezija oziroma vezljivost pomeni, da mislimo na ponavljanje besed in vloge, ki jo imajo osnovne semantične povezave med besedami pri ustvarjanju tistih lastnosti besedila, ki ga ločijo od nepovezanih, naključnih stavkov. Avtor predlaga, naj učencem ponudimo načrtovane, smiselne dejavnosti s katerimi bodo izboljšali zmožnost pisanja, sposobnosti razločevanja besed in jim zagotovile raznolika besedila za utrjevanje besedišča. Pri učenju in poučevanju lahko raziskujemo leksikalne povezave, ki obstajajo med besedami, in pri tem uporabljamo protipomenke, nadpomenke, sopomenke. Avtor meni, da se morajo učitelji pri oblikovanju lastnih gradiv oziroma pri poenostavljanju avtentičnih besedil zavedati, da poseg v leksikalne vzorce besedila lahko pripelje do nenaravnosti in neavtentičnosti. Sornig in Haumann (2004) sta prepričana, da se morajo učenci zavedati dejstva, da je to, kar se njim zdi tuje, za naravnega govorca normalno. Pomembno je, da gradivo, ki ga uporabljamo za poučevanje, v čimvečji meri zagotavlja sodelovanje v pogovoru in zmanjšuje možnost neuspeha v sporazumevalni interakciji. Pri oblikovanju dialogov, ki jih uporabljamo v učni situaciji, ne smemo pozabiti, da ne moremo vnaprej načrtovati ali oblikovati odgovorov partnerjev v razgovoru.

McCarthy (1991) meni, da bo bralec imel veliko težav pri razumevanju besedila, če ne razume besed, ki se pojavljajo z namenom organizirati in strukturirati avtorjeve argumente (ang. discourse-organising words). Prišlo bo do napačne interpretacije besed in s tem do nerazumevanja avtorjevega namena. McCarthy (1991)

našteva nekaj dilem, ki so se pojavile v zvezi z besedami, ki organizirajo in strukturirajo besedilo. Za učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika je pomembno, da razmislimo o tem, kaj se zgodi, če učenec ne pozna omenjenih besed, in ali je možen neposreden prenos besed, ki organizirajo in strukturirajo besedilo, iz enega jezika v drugega. Morda bi morali o omenjenih vprašanih razmisliti vsi, preden se lotimo priprave gradiv za poučevanje angleščine kot strokovnega jezika. Avtor se sprašuje, koliko besed za organiziranje in strukturiranje argumentov se v angleščini sploh pojavlja.

Nekateri jezikoslovci (Winter, 1977, 1978; Francis, 1986; Jordan, 1984, po McCarthy, 1991) so skušali oblikovati sezname omenjenih besed, ki seveda niso popolni. Te sezname so uporabljali predvsem učitelji in avtorji gradiv. Ne smemo prezreti dejstva, da je omenjene besede nujno predstaviti in utrjevati v njihovih naravnih sobesedilih. Razlaga v slovarjih je zgolj abstraktna definicija pojma.

Pri delu z različnimi avtentičnimi besedili za učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika bomo upoštevali tudi dejstvo, da je dober bralec sposoben uganiti, kaj bo v besedilu sledilo tako na ravni posameznih besed kot na ravni besedila. Bralec lahko ugame oziroma predvideva, kakšna bo vsebina ali pa, na katera vprašanja bo avtor odgovoril. Zato je pomembno, da učencem pomagamo razvijati tako spretnost opazovanja avtorjevih signalov na ravni slovnice in besedišča kakor tudi predvidevanja o vsebini besedila na ravni prebranega stavka ali odstavka.

2.1. Avtentičnost besedil in nalog pri učenju in poučevanju jezika

V pedagoški praksi obstaja splošno strinjanje, da uporaba avtentičnih materialov ugodno vpliva na učenje in poučevanje jezika. Hkrati pa obstaja dilema, na kakšen način vključiti avtentična besedila v učenje in poučevanje, trdita Guariento in Morley (2001). Pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika bomo morali razmisliti, kaj avtentično besedilo sploh je. Verjetno se bomo strinjali z Little in drugimi (1988, po Guariento in Morley, 2001), ki trdijo, da je avtentično besedilo tisto, ki je bilo ustvarjeno, da bi izpolnilo socializacijski namen v jezikovni skupnosti, v kateri je nastalo.

Potreba po uporabi avtentičnega gradiva se je pojavila v poznih sedemdesetih in v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja z vzponom komunikacijskega pristopa (ang. *communicative approach*) v pedagoški praksi in z zavedanjem, da je treba razvijati učenčeve spretnosti za delovanje v poklicnih in študijskih situacijah, ugotavljata Guariento in Morley (2001). Obveljalo je, da bodo učenci lažje prenesli naučeno znanje v resnične življenjske situacije, če bodo izpostavljeni avtentičnim besedilom. Hkrati pa so strokovnjaki predvidevali, da bo uporaba avtentičnih besedil ohranjala učenčevo motivacijo za delo. Prednost uporabe avtentičnih besedil je

v tem, da zajemajo značilnosti, ki jih za poučevanje posebej pripravljena besedila bodisi ne upoštevajo ali popačijo. Sporočilo avtentičnega besedila se lahko razbere iz slik, diagramov, grafov, podnaslovov, ki so sestavni del besedila. Zagotovo avtentičnosti ne zagotavlja zgolj besedilo, pač pa tudi interakcija med bralcem in besedilom (Rixon, 2004). Avtentičnost je značilnost odnosa med besedilom in bralcem ter njegovo reakcijo na prebrano informacijo (Widdowson, 1978). Uporabiti avtentični časopisni članek, ki mu odvzamemo prvotni namen, na primer zabavati, obvestiti ali šokirati, za učenje o besednih zvezah, bo s stališča bralca neavtentična izkušnja, trdi del strokovnjakov, medtem ko drugi menijo, da bo učenec dobil možnost uporabe avtentičnega besedila, ki je nastalo z določenim namenom, hkrati pa bo besedilo uporabil za zavestno učenje jezika (Rixon, 2004).

Ena izmed ključnih dilem glede uporabe avtentičnih besedil je povezana s težavnostjo besedila in količino neznanega besedišča. Zavedati se moramo, da avtentično besedilo, ki ga uporabimo za delo pri pouku, učencem zagotavljalo določen izziv, ne sme biti ne prelahko ne pretežko. Zato se postavlja vprašanje, ali lahko ta besedila poenostavljamo (ang. simplify). Widdowson (1978) meni, da poenostavljanje avtentičnih besedil pomeni, da besedilo popačimo. Strokovnjaki se strinjajo, da si poenostavljenje lahko privoščimo na nižjih stopnjah poučevanja, na višjih pa moramo upoštevati alternativne pristope. Učenci morajo usvojiti strategije branja, saj jim le-te omogočajo, da v besedilu poiščejo potrebne informacije ne glede na to, ali razumejo vse dele besedila (Guariento in Morley, 2001).

Pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika ne smemo prezreti dejstva, da avtentičnost besedila ni povezana zgolj z besedilom, ki ga uporabljamo pri delu v razredu, ampak tudi s spremljajočimi vajami in nalogami. Pri učenju in poučevanju naj bi naloge učencem dale priložnost, da so ustvarjalni, da uporabljajo usvojeno znanje in rešijo problem. Willis (1996, po Guariento in Morley, 2001), predlaga, da naj vaje in naloge pripravimo tako, da bodo ponazorile proces komunikacije. Učenci bodo na tak način imeli možnost, da bodo izboljšali tekočnost govora in naravno usvajanje jezika. Long in Crokees (1992, po Guariento in Morley, 2001), zagovarjata dejstvo, da morajo vaje in naloge, ki jih uporabljamo pri učenju in poučevanju jezika, izražati resnične življenjske situacije. Vaja oziroma naloga je avtentična, če ima jasno povezavo s potrebami, ki se pojavljajo v resničnih življenjskih situacijah. Breen (1985, po Guariento in Morley, 2001), trdi, da najbolj avtentične dejavnosti izkoriščajo potencialno avtentičnost učne situacije, oziroma zagovarja trditev, da je ena najbolj pristnih dejavnosti v razredu diskusija o tem, kako najbolje komunicirati. Gradiva moramo izbirati glede na potrebe, interese, želene načine dela vseh ljudi v skupini. Avtor meni, da morata biti izbira in vrstni red nalog dosežena s pogajanjem znotraj skupine. Prav proces pogajanj je avtentičen.

Avtentičnost naloge ali dejavnosti je odvisna tudi od tega, ali je učenec vključen vanjo. Naloga, njena vsebina in namen morajo učenca zanimati, hkrati pa se mora zavedati njenega pomena. Avtentičnost nalog ni povezana z njihovo težavnostjo. Obstaja veliko avtentičnih nalog, ki jih rešujejo začetniki, od na primer ang. odd one out do preprostih raziskav o na primer družinskih članih (Guariento in Morley, 2001).

Guariento in Morley (2001) menita, da je ločevanje med nalogo in besedilom umetno. V resničnem življenju sta jezikovni vnos in rezultat sestavna dela procesa komunikacije. Tega dejstva se zaveda tudi trenutna pedagoška praksa, zato besedila uporabljamo za uvajanje besedišča, slovničnih prvin, razvijanje jezikovnih spretnosti in tudi za spodbudo za vaje oziroma naloge. Učitelji si moramo prizadevati, da bomo integrirali tako vnos kot rezultat, način dojemanja in delovanja, tako da bomo posnemali komunikacijo v resničnem življenju. Na tak način bomo učencem omogočili razvijanje komunikacijske kompetence (ang. communicative competence), razvijanje sposobnosti interpretirati pridobljeno informacijo (Widdowson, 1978) in nanjo ustrezno reagirati.

2.2. Priprava avtentičnega besedila za delo pri pouku

Pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika moramo učitelji pogosto samostojno pripravljati gradiva za delo z učenci. Za pripravo gradiv uporabljamo sodobna, avtentična, strokovna besedila, ki jih priredimo tako, da ne posegamo v njihovo pristnost. Ta gradiva morajo omogočati razvijanje strategij branja, usvajanje besedišča, opazovanje žanra in kulturnih posebnosti in od učencev zahtevati, da pri reševanju nalog uporabijo svoje strokovno znanje.

Ob pripravi gradiva, ki ga na višjih stopnjah poučevanja ne poenostavljamo (an g. not simplify but easify), pač pa pripravimo tako, da je primerno ravni znanja učencev, zagotovimo jasna navodila, upoštevamo potrebe in želje učencev in, jasno izrazimo cilj, ki ga želimo doseči. Gradivo naj bo privlačno, zabavno in ustvarjalno, motivacijsko; vključevati mora strokovno znanje učencev. Vaje in dejavnosti naj bi spodbujale učenje, predstavljale naj bi določen izziv (Bhatia, 1980, po Robinson, 1991; Hutchinson in Waters, 1987; Dudley-Evans in St. John, 1998). Pred pripravo gradiva razmišljamo tudi o načinu preverjanja in ocenjevanja. Hutchinson in Waters (1987) sta prepričana, da moramo pri pripravi gradiva upoštevati štiri elemente, in sicer vnos (ang. input), vsebino (ang. content), jezik (ang. language) in naloge (ang. task), ki naj zagotovijo uporabo tako znanja jezika kot poznavanja strokovnih vsebin. Gačić (2004) predlaga nekoliko bolj znanstven pristop k pripravi gradiv za pouk angleščine kot strokovnega jezika. Upoštevali naj bi tri osnovne ravni priprave

gradiv: leksikalno (ang. lexical), sintaktično (ang. syntactic) in diskurz (ang. discourse-related).

3. Sklep

Učenje in poučevanje besedišča pri pouku angleščine kot jezika stroke se je iz pasivnega opazovanja besed v slovarjih pretvorilo v aktivno usvajanje besedišča, pri katerem se razvijajo miselni procesi. Učenci morajo receptivno besedišče pretvoriti v produktivno, če želijo jezik uporabljati v sporazumevalne namene. Pri delu z besedili bomo upoštevali in razvijali strategije, nujne za razumevanje besedila. Poudarili bomo predvsem tiste, ki bodo učencem omogočile, da bodo pri delu s strokovnimi besedili razbrali pomembne informacije, osnovne misli in argumente, informacije vrednotili in hkrati bogatili lastni besedni zaklad, saj bomo pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika upoštevali različne vidike poznavanja besed in sledili smernicam ter tako učencem omogočili, da se bodo besedišča tudi naučili. Posebno pozornost bomo namenili delu z jezikovnimi koščki, natančneje s kolo-kacijami. Uporabljali bomo avtentična besedila in pripravili vaje in dejavnosti, s katerimi bomo učencem pomagali pri samostojnem, aktivnem delu z besedilom. Strokovno besedilo bomo ustrezno priredili, pri čemer moramo paziti, da ne bomo posegali v avtentičnost besedila. Tako bomo učencem omogočili, da si bodo besedišče ne le zapomnili, ampak ga bodo tudi aktivno uporabili takrat, ko bodo govorili ali pisali o strokovni temi.

LITERATURA

1. Brown, G., Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
3. Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. V: Coady, J., Huckin, T. (ur.). 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*, 225-237. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Dudley-Evans, T., St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Grabe, W., Stoller, F. (2001). *Reading for Academic Purposes. Guidelines for the ESL/EFL Teacher*. V: Celce-Murcia, M. (ur.) 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 187-203. Boston: Heinle & Heinle.
6. Grabe, W., Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Edinburgh: Pearson Education.
7. Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.

8. Guariento, W., Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55/4. 2001. [On-line]. Dostopno: <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/55/4/347>, [23.06.2007].
9. Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. V: Coady, J., Huckin, T. (ur.). 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*, 20-34. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
12. Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
13. Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. V: Coady, J., Huckin, T. (ur.). 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*, 255-270. Cambridge: Cambridge University Press.
14. McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Rixon, S. (2004). Authenticity. V: Byram, M. (ur.). 2004. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
16. Robinson, P. (1991). *ESP TODAY: A Practitioner's guide*. Hemel Hemstead: Prentice Hall.
17. Scholey, M. (1999). There is More to Text than Meets the Eye. V: Davies, M., Jemeršić, J., Tokić, B. (ur.). 1999. *English for Specific Purposes: Contradictions and Balances*, 45-51. Zagreb: The British Council Croatia and HUPE.
18. Skela, J. (1999). Jezikovne sposobnosti in spretnosti. V: Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., Razdevšek Pučko, C. 1999. *Učenje in poučevanje tujega jezika*, 96-99. Ljubljana, Koper: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in ZRS Koper.
19. Skela, J. (1999). Ravnine jezika. V: Čok, L., Kogoj, B., Razdevšek Pučko, C., Skela, J. *Učenje in poučevanje tujega jezika*, 126-132; 136-143. Ljubljana, Koper: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
20. Soring, K., Haumann, S. (2004). Discourse Analysis. V: Byram, M. (ur.). 2004. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
21. Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Globalization Processes and Education

Izvirni znanstveni članek

UDK 37:005.44

KLJUČNE BESEDE: globalizacija, paradigma, človeški kapital, izobraževanje, znanje, spretnosti, sposobnosti

POVZETEK – Človeški kapital oz. ekonomija intelektualnega kapitala se nanaša na proces izobraževanja, znanje, informacije, ideje, spretnosti in zdravje posameznikov. To je daleč najpomembnejša oblika kapitala v sodobnih gospodarstvih. Uspehi posameznikov in tudi celotnih gospodarstev so odvisni od tega, v kolikšni meri in koliko so posamezne družbe pripravljene vložiti v intelektualni razvoj posameznika. Raziskave kažejo, da se povečuje skupna vsota, vložena v šolanje, usposabljanje na delovnem mestu, zdravje, informacije ter raziskave in razvoj.

Gospodarska globalizacija in informacijska revolucija napovedujeta radikalne spremembe v sami naravi procesa učenja. S progresivno substitucijo univerzalnih in standardiziranih izobraževalnih sistemov z virtualnimi učnimi omrežji bodo šole izgubile funkcijo racionalnega posredovalca sistematičnega znanja.

Original scientific paper

UDC 37:005.44

KEYWORDS: globalization, paradigm, human capital, human resources, education, knowledge, skills, abilities

ABSTRACT – Human capital, or more precisely the economy of intellectual capital, refers to the educational process, knowledge, information, ideas, skills and the well-being of individuals. This is, by far, the most important form of capital in modern economies. The success of individuals and whole economies are dependent upon the extent and quantity that individual societies are willing to invest in the intellectual capital of individuals. Research shows that the aggregate sum increases when investments are geared towards education, on-the-job training, individual's well-being, information, as well as research and development.

Economic globalization and the information revolution foresee radical changes in the very essence of learning. With progressive substitution of universal and standard educational systems for virtual networks, schools will lose the function of being rational transmitters of systematic knowledge.

1. Introduction

The epistemological meaning of globalization directs us towards re-examining historical accounts. Some understand globalization as a historical process, which has lasted for several millennia. Others place it in the Renaissance time period with major geographical discoveries. The third group places it in the time period of establishing the global market and creating the global economy. The last group believes that globalization occurred at the beginning of the information communica-

tion era. Albeit these viewpoints, we can determine the geographical and historical component of its development. These have been affected by various events and processes such as travel, merchant development, migration processes and as a consequence the expansion of knowledge, culture, and religions (Senn, 2003, p. 4). In most globalization discussions, the economic dimension of this process is especially highlighted. It has defined the meaning of internationalization, technological advancements, the global market, competitiveness, circulation of capital, goods, people and the establishments of international institutions that provide the control for such process, and so forth.

However, globalization does not refer exclusively as an economic category. In globalization we can identify the political, social, andragogical, anthropological, cultural, ecological and technological components, which frequently is complex to divide. Discussions have expanded towards social processes and within this framework in the field of education as the most important factor of intellectual capital.

The process of globalization brings tensions to the social processes that need to be overcome. We would like to highlight the following (Delors, 1996, p. 16):

- between global and local (citizens of the world, but keeping their heritage);
- between tradition and contemporaneity (adjusting to changes, but not turning ones back to their past);
- between long-term and short-term time spans (this tension is eternal, patience is needed);
- between competitiveness and equal opportunities (always an open question, responsible are the leaders of economic, social, and educational politics);
- between development of knowledge and ones abilities to acquire (educational programs are increasingly over-capped, preserving the essential ingredients of the basics of education);
- between the spiritual and the material (the world yearns for the ideal, values).

With the onset of globalization, education has come to face many challenges. These are connected to special forms, strategies of implementation, and the transformation of processes, such as, for example, international and global expansion of education, multi- and interdisciplinarity and the permanency of these processes, considerations of curricular changes and forms of educations in shaping an individual's identity so that learners would be able to form one's own self-viewpoint, and the consideration of basic human values. Especially highlighted is the questionability of the perspective of these processes, in which various alternative concepts emerge. Some, with an extreme consequence, demand and foresee the disintegration or

abolishment of the school system. Various teleological discussions, which many times do not have a common denominator, most frequently demolish deterministic discussions. The postmodern viewpoint has added to the discussions certain psychological, anthropological, and pedagogical-andragogical dimensions (Green, 2000).

Ordinarily Europe represents a unified geographical area; however within this area one needs to take into account the diversity in the areas of culture, politics, law, values, et al. The school's goal is to contribute to the realization of a non-conflict oriented life situated within a multicultural society. This is tailored so that it makes possible for the youth of our generations to familiarize themselves with European civilizations and culture, its history, traditions, and particularity of European thinking. The youth namely learn about the world through media, where they obtain a vast amount of information, however a diminutive amount of direct experiences and critical distances. One of the important goals for a school is to hinder blind media influences that educate and cultivate our youth.

2. Intellectual capital as the basis for development and economic prosperity

The phrase human or intellectual capital is linked to the concepts of knowledge, information, creativity, innovativeness, ideas, abilities and well-being of individuals. By far, this type of capital is one of the most important forms and an important source for competitive advantage in the knowledge economy of contemporary businesses. More precisely, business successes mostly are dependent from preceding intellectual dimensions of latter productive processes. Mr. Becker, a Nobel Prize winning economist, contributed to the theory of human capital and asserts that economic success of individuals, companies, and nations are based upon the breadth and efficiency of people who invest in themselves. He stresses that technology could be the driving force of modern economies especially for the technologically advanced sectors, but the fuel for such force is definitely human capital (Lauder et al., 2006, p. 289).

Becker (2002) also emphasizes that the economic value of education increases with time. He determines that a contemporary economic environment highly values education, training and other forms of knowledge, which was not evident 50 years ago. This is based using the ratio between education level and earnings. Data show that individuals with an undergraduate degree in the last 40 years earned approximately 50 percent more than individuals with a high school education. The latter group earned approximately 30 percent more than those without a high school diploma.

Similar trends for an increased demand of a qualified work force are seen elsewhere. This trend in Europe is seen in the form of an increased rate of unemployment with lower educated and lower qualified workers. The earning span based on education also is vast in European countries.

Developing expert knowledge is a major goal of education in both developing and developed countries. In countries, where there is a rapid process of industrialization, the development of expert knowledge is frequently understood as a condition of economic development. For developed countries this is one of the major means in maintaining a high living standard where increased global competition, especially from developing countries, exists.

Global economies cannot succeed without a substantial investment in human capital. Richer countries direct themselves into development of superior goods and services, meanwhile poorer nations specialize in lower quality goods and goods with a high consumption of resources. Poorer countries try to surmount this discrepancy with increased investments in intellectual capital, which is promising for the war against poverty. In both developed and developing countries there exists similar notions of expanding education and reforms in the hopes that education is the resource of an individual's economic and social liberation. Grubb and Lazerson (2004) show that there are major differences in the way vocational training is understood. In many countries these various interpretations provoked an array of political reactions because of its historical, institutional, political, and cultural values.

It is interesting that many economists do not see any facts connecting training and productivity; however many do not doubt that more education and training improves national economic competitiveness. Many governments view education and training as a competitive advantage and as an important factor in the operations of the national economy. As such, individuals are becoming the only permanent resource of competitive advantages.

One of the characteristics of globalization, which deepens inequality, is the establishment of scientific and technological networks that connects research centres of global large scale companies. Entry into such networks is allowed to those who have something to offer: knowledge, information, or capital. Researchers and entrepreneurs of the poorest countries are frequently excluded from such networks; the gulf of knowledge widens and as such pushes those with less knowledge to the brink of events (Delors, 1996, p. 28).

Studies of economic growth from various nations in the last few decades, almost without exception, reveal a close connection between economic performance and education, life expectancy, and other measurements of human capital. Even though growth in the third world, on average, is somewhat slower than in richer

countries, mostly poorer nations with more educated and healthy populations have succeeded in growing faster from the average.

Technology, machinery, and other forms of physical capital are also important, but are far from being able to assure growth. Educated and appropriately qualified employees, managers, as well as innovative entrepreneurs are needed for the development of new goods and processes, the management of complex technologies, and exploitations of various forms of innovations. In certain historical eras, for example, after World War II, certain social environments did not appropriately encourage or appreciate human capital. However, even today, economic analysts appeal to current governments that more funds need to be invested in education and research. R. Reich believes (Beck, 2003, p. 179) that they do not realize that a country's technological assets hide behind the capabilities of its citizens so that these individuals will be able to solve complex problems in the future. Hence, knowledge and capabilities determine a country's prosperity, but not its technology and capital. Because globalization are economic and political phenomenas, the answer to globalization should be political – a need to restore social education and knowledge, which means:

- lengthening education/training;
- abandoning strict orientations towards specific job posts and occupations;
- educational processes that are directed towards gaining general competencies that are widely implemented.

This entails a flexible approach within the realm of lifelong learning, development of social competencies, capabilities of team work, confrontation with conflict, understanding other cultures, development of divergent thinking and creativity, and the ability to be resourceful in new situations.

Some authors (Ohame, 1996; Waters, 1995) in their view on globalization predict the end of national economies and countries as primary systems of political organizations and affiliation. In such conditions, global communication and hybridisation would begin to reform national culture, which would affect the educational system and cause loss to specific national characteristic. In such conditions, the national government would not govern their educational systems and, as such, the public education system as a historical product and major factor in preserving support to the national country, would lose its function.

We are interested in the influences of globalization trends of political economies and culture with regards to education. The theory of globalization together with post-modernism has reacted to this question through research in education. Most frequently represented are the changes within the framework of national and state projects. Economic globalization and the information revolution foresee radical

changes in the nature of learning, which will not be seen only at traditional locations – schools. Certain researchers of these processes believe that postmodernism and globalization have launched cultural diversification and pulverization, whereby old educational goals of common cultures are so out-of-date that they cannot be salvaged anymore. Usher and Edwards (1994) assert that global postmodernism brought a crisis of rationalization and pluralisation of cultures which essentially diminishes modernistic goals of public education as a unified project. Education cannot control nor shall it be controlled as well as it cannot without problems work as a means of reproducing society or as an instrument of extensive social engineering. By way of progressive substitution of universal and standardized educational systems with virtual learning networks, schools lose the function of being a rational transmitter of systematic knowledge and socialization regresses to development and confirmation of individual competencies. National goals in education are becoming increasingly limited towards fulfilling demands of the economic sector considering factors of global competitiveness.

Results from partial studies on the scope of global education are showing some internationalization of educational systems, which by all means does not mean the end of public education as we know it. The national education system recently has become more permeable. A portion was internationalized through increased mobility of students and staff, attempting to increase internationalized dimensions within the curricula of secondary and tertiary levels of education. Public education systems have become similar in certain segments. However, there is little evidence that national systems are disappearing or that the state has discontinued controlling such entities. Maybe they seem to be less distinctive and that their roles are changing, but their purpose is still to serve national/public goals.

3. Experiments and forms of a homogenous educational systems globally

Globalization also can be understood as a global organizational process, through which transnational organizations (OECD, World Bank, the European Commission, et al.) expand their vision of a global organization of school systems. As such, this would entail educating for the purpose of developing a global functional knowledge without having to take into consideration the national cultural and educational systems. In such a manner, global leaders of political and economic power indirectly assert their strategies for economic development. As already mentioned, the field of education is particularly sensitive, especially if globalization intentions are to interfere with cultural autonomy (Meyer, 2005).

Parallel to the processes of a homogenous education within global dimensions, there are also occurrences of diffusive penetrations of “global culture” in public school systems. There has been a tendency to uniform with the last ten years in the area of higher / tertiary education through implementation of the Bologna process model. Globalization in the educational field is levelling the educational systems, goals, and content. The effects of these processes also are seen at the conative level (a greater emphasize towards developing a transnational cultural identity, creating a global or a European citizen). Anti-globalists anxiously are following these processes and warn that enforcing globalization processes should be decided at the local level. With the realm of these considerations a brochure glocalization was created (Robertson in Beck, 2003, p. 74), which means the interweaving of the local, regional, and global.

Globalization processes within individual countries reflect in different appearances and forms, usually by accepting political documents, carrying out various programs and projects, and through diffusive influences. Most frequently, various ideas and values spread via declarations and resolutions which are later ratified by national government. Currently, Slovenia has two projects: the first is the Bologna process and the other is the implementation of three tools, created by the European Commission. These three tools are the European Qualification Framework for Lifelong Learning, the European Credit System, and Quality Indicators. In the Bologna project, the one we are most familiar with, attention and emphasis is placed on the goals for staff and student exchanges, the tuning process, joint programmes, and joint degrees.

Within the realm of discussions on how to organize education so that we would be able to, in the current intellectual and technological environment, optimally realize various goals, namely economic ones, numerous ideas, requests, approaches, and strategies were created. In their discussions, the European Commission emphasizes the lifelong learning paradigm and strategies for distance learning.

3.1. Lifelong learning

Education is increasingly important in the life of individuals which is in proportion with increasing their role in the development of contemporary societies. Today, it is not possible for youth to acquire knowledge for a lifetime.

Society offers a multitude of opportunities for learning outside of school. The term “qualification” in the traditional sense, in many areas of human activities is substituted with the idea of growing accommodations. From now on, time to learn will be life-long. Lifelong learning is not a far away ideal, but a reality created with changes. As mentioned, changes in the production process causes out-of-date kno-

wledge and abilities. As such, there is a continuous need for professional and vocational training that correspond to the economic needs. In addition, lifelong learning offers new opportunities to all of those individuals who, for whatever reason, never were able to complete their education.

Lifelong learning is a continuous process which assists individuals to increase and adapt their knowledge and skills as well as their abilities to work and make decisions. Within this process there is a weaving of informal and formal education and the development of innate abilities and the development of new ones. In certain countries (Sweden, Japan) the percentage of the adult population enrolled in education is over 50%, which affirms the realization tendencies of diverting education into lifelong learning.

Lifelong learning is based on four directives or pillars (Delors, 1996, p. 89): learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to be.

The goals defined by the UNESCO document discuss concrete repercussions of the learning process, as it indirectly focuses on the selection of learning content, didactic strategies, and organizational methodological instruments. The first pillar emphasizes functional knowledge. Expanding knowledge gives individuals the ability to better understand various environmental aspects and, as such, encourages intellectual curiosity, developing of critical thinking skills that then further leads towards making critical decisions. The document opens the discussion with regard to the relationship between general and professional education and positively evaluates a broad general foundation and outlines concrete curricular changes, which should offer a more in-depth study with fewer courses. Learning to know includes the development of concentration, memory and thought. We can see that knowledge is emphasized as a fatal factor in a person's life; however it does not take into consideration that this type of function is only evident where knowledge is connected with values that wholly form an individual. An incontestable goal of every school is for students to learn; as such the fundamental aim of a school is to transfer knowledge from one generation to another. At this point we cannot avert the didactic methodological critics of the traditional and the transmission model of teaching. The 'what' and 'how' to teach is not answered even by the highly-praised and lauded transmission model of a cognitive-constructivist orientation, which gradually is entering our schools at all levels and is progressively re-shaping the teaching practice.

The second pillar is closely connected with vocational-technical education, as the nature of the work increasingly emphasizes shared knowledge. Physical tasks are replaced with more intellectual ones, there are more cognitive tasks and at the forefront are personal qualifications. Today, knowledge is considered quite a complex whole including rationality, memory, values, and application levels. This means that knowledge has to be logically acquired, saved within one's memory and

experienced emotionally. If knowledge is of an applied nature, a tendency of the current global society, then it is has to be as practical as possible (Strmčnik, 2005, p.162).

The role of education has to develop in the child a genuine representation of the world. This should be done by first assisting the child in discovering themselves-a needed prerequisite to discovering others. In this section, we also have to mention the idea of teaching non-violence and solving various types of conflicts through peaceful means and tolerance. Schools will be successful in educating children and adolescents as peaceful and tolerant individuals within the spirit of convergence, calming down frequent aggressions if the school develops appropriate values and skills for interpersonal relationships.

The last pillar of education highly emphasizes the fundamental principle that education has to contribute to the development of a person as a whole in the cognitive, conative and psychomotor sense. The learning process should be organized in such a manner that it enables development of critical thinking and development of one's own opinion in an environment where one will have to solve their own problems. In the global society, where the driving force is inventiveness of social and economic sectors, there is a strong emphasize of imagination and creativity.

The term lifelong learning continuously receives new updates. Within the framework of lifelong learning there are three forces: (1) competition that encourages, (2) collaboration that gives power, and (3) solidarity that unifies.

3.2. Distance Learning

Humanity is entering the century of universal communication with the emergence of new technologies. Approaching these new technologies will influence the shape of tomorrow's society. The most up-to-date and most detailed information is available to anyone anywhere. Improving international communication through satellites, optical cables, and the information highway undoubtedly opens new opportunities for education. Electronic mail, internet, videoconferences and similar technologies provide access points for virtual educational institutes to those who have suitable technologies and knowledge. Theoretically there is no need for time and space limitations in the learning process.

Modern economies require investing in people in obtaining knowledge, skills and information throughout most of one's life. Basic methods of obtaining human capital have barely changed since the time of Socrates. Professors and students have been meeting at lectures and discussions for thousands of years. However, the expansion of the internet have fundamentally changed the system of teaching and learning

and made possible 'distance learning' where professors and students remain in close interactions, even though they are separated by physical distance and time.

The main economic advantage of distance learning in comparison to the traditional transmission modal of learning and teaching is saving time. Teaching via the internet removes the regular migratory flow in schools and other educational institutes that sometimes last more than an hour in either direction for an employee. Internet teaching provides students the opportunity for time flexibility as they come in contact with learning material, exchange opinions with other students (chat and discussion rooms), collaborate on written assignments, and so forth. Employees may choose the most optimal time for study activities. It also is important to note that faculty teaching time is dependent on the type, interactions, and goals of distance learning programs (Cavanaugh, 2005).

Instead of a lesser number of students in a typical classroom, there is the opportunity for more than thousands of students to cooperate through the internet. Expanding and providing for faster access to the internet makes it possible to use color graphics and attractive dynamic simulations.

Distance learning at the present is most suitable for adults, who wish to obtain a diploma/degree, increase their knowledge, or develop their intellectual abilities.

Training and learning on-the-job is quite a promising internet market. Companies have invested quite some time in educating their employees, especially with internal education/training. Distance learning offers opportunities for using outside resources for teaching in specialized companies without employees leaving their work post. Internet learning is quickly developing in the field of information technology, finance, accounting, marketing, management, and in many other areas (Becker, 2002).

It seems impossible that these events will deinstitutionalize education, because socialization and teaching children requires physical closeness and contact with institutions that support these processes. Computer supported and interactive computer programs have not yet been developed to the fullest of its potential; however when it does develop it does not seem possible that the role of the teacher will be substituted in the classroom. The idea that the 'information network' can completely substitute schools, where children would be working only through virtual learning does not seem feasible today as it did not in 1971 when I. Illich first foretold about de-schooling in society. However, at the tertiary level, information technology can bring about essential distances from the institutionalized spaces. Distance learning is carried out in many countries and has quite increased the international learning network. Definitely, the process of virtualization at the tertiary level is limited, one of the reasons being that modern, scientific, and technological research studies require a concentration of large amounts of resources, equipment, and laboratories

that have to be placed in a physical space. Humanities studies do not need such equipment at such a great scale. In essence, the only physical space is the library, which would also become virtual and accessible via the internet. Moreover, non-research based fields of studies may and will engage in distance learning, because they are cheaper and more adequate for a larger number of adult students, which will add to the internationalization of tertiary education.

It is important the manner in which companies manage their intellectual capital, which is an important factor for their success. This is reiterated by computer guru B. Gates, who stated that in case someone took 20 of his best employees, Microsoft would become an unimportant company.

4. Conclusion

A poor social vision of education in western countries does not necessarily mean, as some postmodernists, that education cannot work as a linking social force. Current conditions in contemporary western countries are even more encouraging than they were in the previous century when this was considered the explicit and dominant function of the public education system. When public education was first developing in Europe it looked for ways to connect a multilayered and divided society. These divisions were not only within economic class, religion, gender, or ethnic affiliation, but also geographically and linguistically. The fall between urban and rural populations at the beginning of the nineteenth century in Europe was vast in both space and in time. Rural populations lived literally in another historical time in comparison with their colleagues from contemporary urban areas. No less important are the divisions based on language among populations in migration societies, such as in America and in Europe. It is not commonly known that during the French Revolution, when public education had been quite accepted, only 50 percent of the population spoke French. During the time of Italy's unification and at the time when public education just was established, less than three percent of the population spoke Italian.

However, there is a need to determine that the force of globalization and post-modernism does not lessen or block the extent of education in the role of linking social forces. There is a decrease, probably in the political will of the government, to follow goals of social cohesion and social solidarity. However it can also change, while social atomization, which is caused by penetration of the global market, is becoming increasingly more dysfunctional. With the decline of institutional social connections and consequently diminishing of collective social relations, we can predict that governments or in other words national states will have to lean on edu-

cation to patch the tattered social quilt. Within the European Union there are already signs of such events, through discussions in the so called "learning society".

REFERENCES

1. Beck, U. (2003). Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo. Ljubljana: Krt.
2. Becker, G. (2002). The age of human capital. Chicago: University of Chicago.
3. Cavanaugh, J. (2005). Teaching Online – A Time Comparison. Online Journal of Distance Learning Administration, št. 1, str. 1-5.
4. Delors, J. Učenje: skriti zaklad. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Green, F. (2006). Demanding work: The paradox of job quality in the affluent economy. Princeton: University press.
6. Grubb, W.N., Lazerson, M. (2004). The education gospel: The economic value of schooling. Cambridge Mass.: Harvard University press.
7. Lauder, H. et al. (2006), Education, globalization and social change. Oxford: University press.
8. Medveš, Z. (2008). Globalizacija in slovensko šolstvo. Sodobna pedagogika, št. 1, str. 6-24
9. Meyer, J.W. (2005). Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt: Suhrkamp.
10. Sen, A. (2003). Globalizzazione e libertà. Milano: Oscar Mondadori.
11. Strmčnik, F. (2005). Temeljni pedagoškodidaktični trendi današnje in prihodnje šole. Sodobna pedagogika, št. 4, str. 158-170.
12. Ohmae, K. (1996). The end of the nation state. London: HarperCollins.
13. Usher, R., Edwards, R. (1994). Postmodernism and education: Different voices, different worlds. London: Routledge.
14. Waters, M. (1995). Globalization. London: Routledge.

Marjan Blažič, Ph.D. (1947), professor of didactics and instructional technology at the Faculty of Education in Ljubljana. He is an educator, researcher and published numerous articles and books on didactics and instructional technology.

Address: Belokranjska c. 52, 8000 Novo mesto, SLO; Telephone: (+386) 07 337 66 00

E-mail: marjan.blazic@guest.arnes.si

Dr. Lucija Čok

Medkulturna uzaveščenost kot osebna vrednota

Pregledni znanstveni članek

UDK 316.77

KLJUČNE BESEDE: jezikovna zavest, medkulturna jezikovna komunikacija, kulturna izkušnja in kulturni spomin, (samo)preverjanje

POVZETEK – Sobivanje v miru in gospodarski blaginji različnih narodov Evrope temelji na vzajemnem razumevanju in tesnem sodelovanju vseh držav, ki so v partnerskem odnosu utrdile zavest o enakosti pravic pri uveljavljanju svoje suverenosti pred zakonom. Komuniciranje in izmenjava informacij sta izhodišči, ki lahko spodbujata razumevanje ekonomskih, družbenih in kulturnih prostorov, ki vsak med njimi predstavlja podlago za oblikovanje skupnih strategij razvoja. Le s pomočjo medkulturnih jezikovnih spretnosti in sposobnosti bosta tako posameznik kot družbena skupina lahko razvila komunikacijske vezi za uspešno sodelovanje. Medkulturne narave sodobne družbe pa si ne moremo predstavljati brez etnične ozaveščenosti.

Author review

UDC 316.77

KEYWORDS: language awareness, intercultural language communication, cultural experience, cultural memory, self-verification of language

ABSTRACT – Living together of different European nations in peace and economic prosperity is based on mutual understanding and close cooperation of all countries which, in partnership, strengthened their awareness about the identity of rights when seeking sovereignty before the law. Communication and exchange of information are starting points which can encourage the understanding of economic, social and cultural areas representing a basis for establishing common development strategies. Individuals as well as social groups will be able to develop communication links for a successful cooperation only with the help of intercultural language skills and abilities. Intercultural nature of a modern society cannot be imagined without ethnical awareness.

1. Medkulturna jezikovna komunikacija in medkulturna uzaveščenost

Družbena strukturiranost, ki združuje arhipelag Evropa v skupnost, temelji na spoštovanju in zaščiti etnične in kulturne raznolikosti njenih posameznih delov. V primerjavi z drugimi deli sveta je ohranjanje nacionalnih držav evropska značilnost, ki se je utrjevala skozi stoletja in je tudi globalizacija ni uspela izničiti. Sodobni Evropejec ohranja svojo nacionalno identiteto in zgodovinski spomin, ob tem pa spoznava in sprejema geografska in politična dejstva evropskega prostora, da se lahko uspešno uveljavlja in deluje kot posameznik in sestavni del skupnosti. V videnju poti do tega cilja so se izostrile razlike in stičnosti kulturnih identitet posameznih

okolij, obenem pa poglobile težnje po vzpostavljanju medkulturnih povezav. Razlik ne moremo spregledati, mnogo je posebnosti posameznih kulturnih okolij, ki se močno razlikujejo med seboj. Poznavanje kulturnih navad drugih družbenih in narodnostnih okolij pa je osnovni pogoj za zavedanje o lastni identiteti in sposobnosti za oblikovanje primerjav, ki omogočajo nastajanje vrednot. Strpnost do drugega in drugačnega je tudi vzvod za obstoj demokratičnih odnosov v družbi, ki so ga kot dopuščanje različnih verskih prepričanj vzpostavili že evropski razsvetljenci 17. stoletja v boju proti religioznemu dogmatizmu. Pred štiristo leti je Voltaire trdil, da je strpnost posledica spoznanja, da smo ljudje zmotljivi, danes pa se vse bolj utrjuje prepričanje, da človek nima neposrednega dostopa do resnice in da je zato potrebno dopuščati in spoštovati različna mnenja in različne oblike življenja.

Potreba po uporabi različnih jezikov v odprtem geografskem in družbenem prostoru mobilnosti ljudi in blaga je učenje / poučevanje tujih / drugih / strokovnih jezikov izostrila do take mere, da je didaktika jezikov doživela neverjeten razvoj. Projekti SE (delavnice, globalni projekti in inštrumenti) in EU (Lingua in vsi projekti povezani z učenjem jezikov v Socrates, Erasmus, Comenius) se množijo in nekateri med njimi temeljito spreminjajo vlogo jezikovnega učenja in vrednotenja učinkov (ravni evropskih smernic, (samo)vrednotenje učinkov s portfolijem jezikovnega učenja, evropski profili in drugo). Govoriti tuje jezike pa ni več dovolj za uspešno komuniciranje medsebojno zblíževanje ter razumevanje. Jezikovna komunikacija naleti namreč na razlike in posebnosti, ki jih način prenosa jezikovnih vsebin in razmerja med govorniki ob sporočanju izražajo sama po sebi. Gre torej za jezikovno medkulturno komunikacijo, ki je poleg obvladovanja jezikovnih znanj in spretnosti tudi najbolj antropološko označeno sredstvo sporazumevanja. Ne gre le za kulturo sporočanja v danem trenutku, gre za udejanjanje vsebin, pomena teh vsebin, razmerij in odnosov med govorniki, ki se uresničujejo ob soočanju kultur in jezikov vsakega med njimi. Jezikovno sporočanje je tudi soočanje različnih resničnosti, ki nas obdajajo. Empatija (an. *empathic competence*), vživljanje v vse te resničnosti, omogoča prehod v strpno razumevanje drug drugega. V razvoju osebnosti poznamo primarno (v družini) in sekundarno socializacijo (v družbi). Nadgradnja obeh je terciarna socializacija, ki jo posameznik težje doseže, če jo sploh doseže. Gre za nadgrajevanje prvih dveh v sposobnosti vrednotenja in soočanja svojih vedenj in vrednot z drugimi/tujimi, za odklik od etnocentrizma in ozkih identifikacij s približevanjem k skupnim vrednotam oziroma sprejemanjem razlik med posameznimi skupinami.

Pri medkulturnem zavedanju gre po eni strani za razumevanje kulture kot proizvodom duha (akademsko kultura) v povezavi z nastajanjem navad, odnosov, pravil in ravnanj v družbi (antropološka sestavina kulture) po drugi strani. Učenje/poučevanje jezika vključuje oboje. V sestavinah izobraževanja na višji stopnji (univerzitetni programi) se pogosto pojavljajo pojmi "visoke" kulture (Skela, 1999, str. 68) v etničnem ali tudi širšem pojmovanju. V filoloških programih je to vsebina

predmeta, ki se pogosto imenuje civilizacija (*Civilisation, Landeskunde, Civiltà*). V obveznem šolanju pa se v sklopu kurikula za tuji jezik poudarja predvsem "vedenjske" sestavine kulture in njihovo vlogo pri sporazumevanju, to so kulturno pogojena prepričanja/stališča in vplivi, ki jih sprejemamo in prenašamo s pomočjo jezika. Splošni cilji uzaveščanja kulture (matične, druge, tuje) pri poučevanju jezikov bi morali opredeliti kot medkulturno komunikacijo in medkulturno razumevanje/ sprejemanje. Vendar pri vključevanju kulturnih pojavov v pouk jezika moramo kulturo ciljnega jezika relativizirati. Naklonjenost/sovražnost do kulture ciljnega jezika in sprejemanje/odklanjanje le-te so posledice pozitivne/negativne izkušnje ali vzgoje, ki jo je posameznik imel v šoli, družini ali življenjskem okolju.

V tradicionalnih didaktičnih pristopih poučevanja jezikov je bilo proizvodu kulture (v književnosti, umetnosti, zgodovini) namenjeno veliko časa in pozornosti. Komunikacijski pristop sodobnih metod poučevanja jezika je središčno vlogo namenil izbiri jezikovnih sredstev v različnih sporočanjških položajih ter načinu njihove uporabe. Ker lahko medkulturno komunikacijo razumemo tudi kot nadgradnjo komunikacijskega pristopa, se je pri spoznavanju "Kulture" uzaveščanje obogatilo z "vedenjsko kulturo" (z malo začetnico; an. "behavior culture" po Tomalin, Stempeleski, 1993). V tem novem videnju kulture so se izostrile razlike in stičnosti med posameznimi kulturnimi okolji. Da bi dosegli medkulturno zavest, pa ni dovolj le opazovati in poznati razlike med temi okolji, treba je najti medij, ki jih približa in postavi odnos med njimi. Med mediji je jezikovna komunikacija najpopolnejši in najbolj dosegljiv prenosnik kulture. Predvideva se, da je poznavanje kulturnih navad drugih družbenih in narodnostnih okolij osnovni pogoj za primerjave, ki v svoji končni fazi omogočajo nastajanje vrednot.

K primerjanju pa je treba pristopiti s pozitivno motivacijo, strpnostjo in čustveno distanco. Pri pozitivno naravnani presoji razlik in stičnosti se posameznik umakne iz središča dogajanja in se poskuša izogniti predsodkom, ki bi njegovo presojo že vnaprej določili (Kramsch, 1996). Pri medkulturni jezikovni komunikaciji gre poleg poznavanja pravil jezikovnega sporočanja še za uzaveščanje kulturne komponente teh pravil. To sposobnost odmika je mogoče pridobiti s poznavanjem oblik, pristopov in ravnanja v različnih kulturnih okoljih. Pri tem ne gre za približevanje razlik na silo ali iskanje splošnih meril in pravil ter s tem določanje univerzalnega, vsesplošnega ravnanja. Treba je prevrednotiti razlike tako, da bo dopuščeno vsakemu posamezniku ohraniti svoje posebnosti in tiste značilnosti, ki ga opredeljujejo kot kulturno in družbeno bitje (Kramsch, 1996).

Pri obravnavi kulturne izkušnje gre torej za množičnost prisvojenih vrednot in vrednosti, ki sta jih posameznik ali družbena skupina nabirala skozi čas. Posameznik, ki želi ohraniti prisvojene vrednote, pa v dejavnostih, ki naj bi jih ohranile, ni statičen. V dinamiko uporabe spomina posega njegova volja, s katero želi biti de-

javno vključen v spreminjanje sveta. Pri tem se poslužuje prenosa miselnih funkcij višjega reda. Gre za naraščajočo uporabo prenosnikov miselnih funkcij kulturnih vedenj in ravnanj (percepcija in aktivna raba medkulturne jezikovne komunikacije, oblikovanje dejavnih ter strpnih razmerij in odnosov udeležencev v njej, uporaba varoval in spodbud pri vključevanju vanjo in podobno) in razvoj prenosnikov kot sredstev komuniciranja in ravnanja v procesu nastajanja kulturnega spomina (Cole, 1996, str. 113). Kulturni spomin se razvija v dejavni uporabi teh sredstev, s pomočjo katerih nastaja postopoma nova, bolj poglobljena kulturna izkušnja, ki je temeljna za nadaljnji razvoj odnosov med posamezniki in skupinami. Med sredstvi, to je prenosniki miselnih funkcij, je jezik. Tudi sicer sta jezik in kultura povezana na več načinov:

- jezik udejanja kulturo v danem trenutku in izraža način, s katerim posameznik to dejavnost uresničuje,
- materializira kulturno vsebino, s tem da z jezikovnimi sredstvi oblikuje njeno ubeseditev,
- oblikuje abstraktne sisteme vrednot in identitet, med katerimi so implicitno vključene kulturne vrednote in kulturna identiteta.

Posameznik je tudi in predvsem sestavni člen skupine, družbe, naroda. Zaradi kulturne prepletenosti in jezikovne raznolikosti sodobne svetovne družbe si njene delovanja ne moremo predstavljati brez etnične ozaveščenosti posameznika in skupine. Različne narodne skupnosti se na osnovi medsebojnega poznavanja vživijo v lastnosti druge skupnosti in lahko brez predsodkov vstopajo v medsebojno interakcijo. Zmožnost vživeti se v druge kulture oziroma zmožnost empatije teoretiki velikokrat navajajo kot eno najpomembnejših medkulturnih zmožnosti. V pristopnem obdobju Slovenije v Evropsko zvezo bo raven znanj, sposobnosti in spretnosti strokovnjakov opredeljevala način oblikovanja razmerij v besedni in nebesedni komunikaciji, usposobljenost za podajanje vsebine in vključevanje v enakopravno partnerstvo na področju delovanja posameznika in skupin. Različne oblike urejanja medkulturne komunikacije pomenijo različne interakcije – različne pristope na trgu delovne sile, različno distribucijo jezikovne neenakopravnosti, različno rabo jezika na delovnem mestu, različno vlogo posameznega jezika v družbeno-ekonomskem razvoju družbe. Znanje jezika in zmožnost komunikacije v nematernem jeziku posamezniku pomeni kopičenje njegovega lastnega intelektualnega kapitala, ki mu kot investicija prinaša kratkoročno korist (boljši dohodek zaradi znanja, lažja komunikacija s tujimi partnerji...) ter tudi dolgoročen profit – preko jezika lažji dostop do drugih trgov, poznavanje jezika pomeni poznavanje kulture v najširšem pogledu in s tem tudi mentalitete trga, kar omogoča suveren nastop na trgu in posledično lažje poslovanje (Novak-Lukanovič, 2002).

Uspešna medkulturna komunikacija pa neposredno nakazuje ekonomske prednosti politike poučevanja jezikov, kar pomeni istočasno korist in strošek za državo.

B. Spremenljivke sporočanja dejanja in ravnanja (Balboni, 2004, str. 26-28)

Sporočanje se uresničuje s pomočjo in v okviru:

- ☐ jezikovne komunikacije (leksikalna, tekstualna, fonološka/prozodična spretnost in sposobnost),
- ☐ nebesednih izraznih sredstev (kinezična, prosemična izraznost),
- ☐ namena (intencionalnost) sporočanja učinka (hierarhija odnosov, razmerja, položaj govorcev),
- ☐ uresničljivosti cilja (na primer v specifični uporabi jezika stroke),
- ☐ kulturnega sobesedila (kulturna izkušnja v določenem kontekstu).

Spremenljivke:

- ☐ Kraj in okoliščine (kulturni kontekst)
- ☐ Čas dogajanja
- ☐ Tema, vsebina, dejstva in presoje
- ☐ Vloga udeleženca v komunikaciji
- ☐ Jezikovni izbor (register, zvrsti).

C. Izbrana področja uresničevanja medkulturne jezikovne komunikacije (Balboni, 2004, str. 115)

- ☐ Domače okolje
- ☐ Družbeno okolje (odnosi, organizacija)
- ☐ Kraj in prostor bivanja
- ☐ Poklic, šolanje, opravila
- ☐ Občila in informiranje
- ☐ Politična in ideološka usmeritev

Na osnovi spremljanja in opazovanja uresničitve okoliščin, ki omogočajo razvoj medkulturne kompetence, lahko nastane poskus vrednotenja medkulturne ozaveščenosti na različnih ravneh.

D. Ravni učinkov medkulturne uzaveščenosti (Balboni, 2004, str. 115)

- ☐ Biti neobčutljiv (uporaba stereotipov)/nevtralen do kulturnih posebnosti okolja,
- ☐ opaziti, vedeti, ozavešteviti potrebo po MJK (medkulturne jezikovne komunikacije),
- ☐ prepoznati razlike s pomočjo medkulturnih izkušenj,
- ☐ usvojiti in uporabiti različne oblike in sredstev MJK,
- ☐ sprejemati različnost in osveščati druge o različnosti kultur in značilnosti življenjskega okolja,
- ☐ sprejeti in vživeti se v spremembe, drugačnost in posebnosti življenjskih okolij.

2. Spremljanje dosežkov in (samo)vrednotenje učinkov MJK

Različni predlogi metodologij določanja ravni medkulturne kompetence (Byram, 1997; Beacco, 2003) so nastale že ob pilotnemu poskusu uvajanja jezikovnega portfolija, sredstva samovrednotenja jezikovnega učenja na ravni Sveta Evrope v letih 1996 - 2000 prejšnjega stoletja. Ugotovitev, da je nemogoče vrednotiti jezikovne učinke brez kulturne osveščenosti, se je ponujala kar sama. Če je bil jezikovni portfolijo v evropskih okoljih v devetdesetih letih prejšnjega stoletja novo didaktično sredstvo, je nova predvsem filozofija njegove uporabe, ta je namreč drugače opredeljevala njegove funkcije od ustaljene rabe portfolija v ameriški pedagoški praksi. Novi pristop pa se uveljavlja tudi v ameriški progresivni pedagogiki. Ena od definicij portfolija ameriških avtorjev (Paulson in sod., 1991, str. 307) se v prevodu glasi: "Portfolijo je namenska zbirka učenčevega dela, ki kaže njegov napor, napredek in dosežke na enem ali več področjih. Zbirka mora omogočati učenčevo soudeležbo pri izbiranju izdelkov, razvidni morajo biti kriteriji za izbor in kriteriji vrednotenja, vključevati mora tudi evidenco učenčeve samorefleksije ob izdelkih."

Uporaba portfolija je namenjeno samovrednotenju učnih učinkov. Vrednotenje v glavnem usmerja uporabnika k določanju ravni doseženega znanja, vrednotenje procesa učenja pa je sestavljeno iz mnogih opazovanj, kako nastaja izdelek kot zapis, ali sporočilo, ali rešitev problema, kako se utrdijo znanja, gradijo sposobnosti in razvijajo zmožnosti. Zato je razumljivo, da lahko učitelj opravi (končno / sumativno) ocenjevanje tudi brez učenca, v spremljanje procesa učenja in vrednotenje vmesnih učnih korakov (sprotno / akcijsko vrednotenje) pa sta vključena tako študent kot učitelj. Portfolijo je namenjen predvsem spremljanju učne poti in dosežkov na tej poti. Zato izdelke v mapi ne ocenjujejo, če pa jih, jih najprej oceni uporabnik sam. Ocenjevanje lastnih dosežkov in presoja lastnega znanja ga motivira za nadaljnje učenje, začne se zavedati, da je za lastne dosežke odgovoren.

Portfolijo je last posameznika, sam ga ureja, dopolnjuje, sam odloča – ali se odloča po presoji – kaj bo vanj vključil. Kriteriji za izbor izdelkov morajo biti dogovorjeni, naloge za samopreverjanje pa razumljive in za uporabnika sprejemljive. Portfolijo spremlja uporabnika: način uporabe in oblika sta odvisni od uporabnika. Ker pa gre za samovrednotenje dosežkov, ki si jih je uporabnik postavil na začetku v obliki ciljev, so postopki upravljanja z njim lahko standardizirani: le tako je mogoče izdelke med seboj primerjati. Vrsta in število izdelkov naj bodo dogovorjeni, kvaliteto izbora izdelkov in čas opazovanja dosežkov naj določa uporabnik sam ali skupaj z učiteljem, saj se bo le na tak način lahko vzgajal v kritičnosti in usposabljal za samovrednotenje ter opazovanje učinkov po lastni presoji.

Kljub temu da je portfolijo osebni dokument, omogoča tesno sodelovanje med uporabnikom in učiteljem: torej povezuje učenje, poučevanje in spremljanje

oboje. Povezava s poučevanjem je omogočena in zagotovljena na več ravneh: na ravni določanja ciljev in kriterijev, predvsem pa na ravni študentove samorefleksije. Ta samorefleksija (to znam, tega ne znam) ali pa tudi pomanjkanje samorefleksije je za učitelja dobra usmeritev za poučevanje, za študenta pa način sodelovanja pri oblikovanju lastne učne poti. Če študent meni, da je ustrezno opravil nalogo, čeprav temu ni tako, je to za učitelja opozorilo, da študenti najbrž ne poznajo dovolj ciljev določene dejavnosti, saj niso dovolj kritični do lastnega učenja in dela (Razdevšek Pučko, 1996).

Na tak način postaja portfolijo smiselno. Uporabnik postopoma uvidi svoje delo v celoti, zaporedje pridobivanja znanj, sposobnosti in spretnosti (prej–potem), presoja o napredovanju od izdelka do izdelka, opazi primanjkljaje ali viške, spremlja težave in uspehe. Učitelj pa iz portfolija pridobiva dragocene informacije, ki jih upošteva pri svojem ocenjevanju študenta. Te informacije ne kažejo učitelju le kognitivnih napredovanj oziroma študentovih sposobnosti, iz njih prepozna marsikatero osebnostno lastnost, njegovo operativno znanje in spretnosti ter spremlja njegove poti do pridobivanja novih znanj.

2.1. Jezikovni portfolijo – pot k avtonomnemu učenju jezikov

Jezikovni portfolijo je namenjen spremljanju učenja več jezikov: materinščine in vseh drugih jezikov ter okoliščin, ki ta proces spremljajo (družinski, šolski in obšolski kontekst, vsebina in moč stikov posameznih kultur). Ker ga oblikuje uporabnik sam, omogoča dejavno spremljanje lastnega napredovanja, kot zbirka podatkov pa predstavlja biografijo uporabnikovega učenja jezikov. V uporabnem smislu jezikovni portfolijo ponuja objektivno informacijo o doseženi ravni znanj in spretnosti študenta v posameznih jezikih.

Namen jezikovnega portfolija se udejanja v posameznih vlogah, ki jih temu inštrumentu pripisujemo. Predstavlja namreč a) opis učenja posameznega jezika, pregled opravljene poti, dosežkov in izkušenj posameznika v zvezi z učenjem ciljnih jezikov in spoznavanjem ciljnih kultur, poročilo o dosežkih posameznih fazah učenja jezika/jezikov, b) načrt nadaljnjega učenja jezikov, c) informacijo o tem, kaj posameznik zna o jeziku in zmora s poznavanjem jezikov narediti.

S pomočjo jezikovnega portfolija in opisnikov (deskriptorjev) oziroma različnih oblik (samo)vrednotenja, študenti dosegajo predvsem naslednje cilje:

- ☐ dejavno in razmišljujoče opazujejo svoje učenje jezikov,
- ☐ prikažejo poleg rezultatov tudi pot do znanja,
- ☐ opazujejo svojo medkulturno občutljivost in ravnanje,
- ☐ prevzemajo odgovornost za lastne dosežke,
- ☐ uveljavljajo svojo pot do znanja (tempo, način in oblike učenja),

- opazujejo učinke znanja in rabe jezikov in kulturne interakcije v življenju,
- se urijo v oblikovanju informacije o lastnem znanju jezikov, ki je preverjena, veljavna ter primerljiva,
- se vzgajajo v spoštovanju različnosti, vrednotenju drugosti in drugačnosti.

Uveljavljeno metodologijo uporabe opisnikov (deskriptorjev) za dosežke v jezikovnem učenju po Evropskih smernicah za jezikovno izobraževanje že uporabljajo v vseh evropskih okoljih. Težje je oblikovati ustrezne in dovolj razpoznavne kazalnike za ugotavljanje medkulturne posameznikove zavesti. Gre namreč za dejanja in učinke percepcije in vrednotenja, védenja in prepoznavanja, v katera posameznik vključuje svoja predvidevanja in interese. Celo objektivne reprezentacije, kot so na primer grbi, zastave, himne in podobno, ne pomenijo le ikonske predstavitve dežele, barv naroda ali države, z njihovim pomenom je povezan tudi pojem moči (Bourdieu, 1991, str. 221).

Če v opredelitev pojma neke mentalne reprezentacije vključujemo opazovalca (v našem primeru učitelja), bo ta najprej uporabil objektivne kategorije, ki so z opredeljeno reprezentacijo povezani (v primeru narodnostne zavesti so to lahko predniki, ozemlje, jezik). Opredeliti subjektivne lastnosti mentalne reprezentacije (čustva, pripadnost, istovetnost in podobno) je za opazovalca veliko težje. Znašel se bo med presojanjem na osnovi lastne in ob predvidevanju tuje izkušnje, med subjektivnostjo in objektivnostjo, med demistifikacijo in mistifikacijo razlage. Prisiljen bo povezati vse, kar se pojavlja v resničnosti: objektivne kategorije predstave po eni strani ter neposredne kazalce posameznikovega odnosa do iste predstave v dejanjih in odzivih po drugi strani. Z drugimi besedami: povezal bo stvarna razmerja v resničnosti s simbolično močjo pomena določenega pojma (Bourdieu, 1991, str. 227).

Še najlažje je opazovati stopnjo etnične osveščenosti govorcev različnih jezikov in kultur, ki sobivajo v istem življenjskem okolju. Pričakovati je, da se zavedajo kulturnih razlik in medjezikovnih vplivov, v soočanju obojega želijo gojiti svoj prvi jezik, varovati in ohraniti svojo izvorno kulturo in narodnostno identiteto, spoštujejo drugi jezik in kulturo ter se bolj ali manj dejavno vključujejo v procese medkulturnega prepletanja. V tem primeru gre za kulturno prilagajanje (*cultural adaptability*, Phinney, Devich Navarro, 1997) v pozitivnem pomenu. Prednosti večkulturnega okolja, ki omogoča prepletanje kultur, bogati posameznikovo osebnost. Pomembno vlogo v kulturnem vzgajanju pa imajo družina in vrstniki, ki imajo enake ali pa popolnoma različne pristope, vplive in pritiske na oblikovanje posameznikove kulturne zavesti od zelenih v okolju. V tem primeru gre za razhajanje med zelenim/vzorčnim in stvarnim/specifičnim (Baker, 1997). V večini teh primerov posamezniki ohranijo svojo izvorno kulturo (*hybrid cultural identity*, Campbell, 2000) kot

prednost, ki jim pomaga izbirati kulturo okolja, s katero bi se želeli identificirati. Brez zavesti o izvorni kulturi te izbire ne bi mogli narediti. Dejavniki te odločitve pa niso le notranji, to je subjektivni. Zunanjih pritiskov, to je družbenih, pri tem odločanju ne gre podcenjevati (Campbell, 2000, str. 36).

3. Učno okolje, (samo)opazovanje in (samo)vrednotenje kulturne izkušnje

Pred začetkom (samo)opazovanja in (samo)vrednotenja moramo uporabnika portfolija ali podobnih instrumentov spremljanja učinkov izobraževanja postaviti v neposredno okolje jezikovnega učenja in medkulturnega prilagajanja ter ugotoviti, ali že ima predhodne izkušnje glede tega. Zato je koristno, da o njih razmišlja.

V našem primeru smo v okviru projekta LABICUM področje medkulturnega jezikovnega sporazumevanja obogatili z novimi vsebinami (Zudič, Malčič, 2007), usmerjenimi v teme državljske vzgoje in strpnosti med različnimi okolji in skupinami, s tem pa zajeli širše področje medsebojnega sporazumevanja, spoštovanja in prepoznavanja. Vzporedno z obogatenim poukom smo uvedli tudi (samo)vrednotenje kulturne izkušnje. V prepričanju, da ima študent na univerzi za seboj nekaj jezikovnih in medkulturnih izkušenj, spoznanj in védenj, smo pripravili a) vprašalnik o predhodnem opazovanju in uzaveščanju različnosti lastnega življenjskega okolja, b) instrument za (samo)vrednotenje medkulturne jezikovne zmožnosti. Med vprašanja prvega, s katerimi smo spraševali po posebnostih učnega okolja, so na primer vsebine:

- ☐ Ali ima uporabnik portfolija predhodne izkušnje z učenjem/spremljanjem več jezikov in več kultur? Kakšne so in kdaj si jih dobil?
- ☐ So te izkušnje pozitivne/negativne in jih lahko uporabi/jih ne more uporabiti v nadaljnjem komuniciranju v novih in podobnih okoliščinah? Zakaj?
- ☐ So bile te izkušnje neposredne/spontane ali organizirane/vodene? Opiše naj na kratko način in mesto, kjer so se oblikovale.
- ☐ Katero med naštetimi ravnmi učinkov medkulturne uzaveščenosti od 0 do 5 (poglavje I.D) je uporabnik dosegel s svojimi predhodnimi medkulturnimi jezikovnimi izkušnjami?
- ☐ Katero med naštetimi ravnmi učinkov medkulturne uzaveščenosti od 0 do 5 (poglavje I.D) želi doseči v prihodnje glede na svoja pričakovanja, potrebe, načrte in možnosti?

- Ali ima uporabnik dovolj védenj in spoznanj, da bi lahko spodbujal nekoga k strpnosti in spoštovanju drugih kultur? Katera so ta spoznanja in védenja?
- Je treba razvijati strpnost in empatičnost do vseh kultur enako? So za nekatere kulture nižje ravni zavesti in ravnanja ustrezne? Katere so lahko te kulture?
- Je pri ravneh jezikovnega učenja potrebno doseči enako visoke ravni pri vseh jezikih? V katerih okoliščinah so za nekatere jezike dovolj delne kompetence jezikovnih znanj in sporočanjskih sposobnosti?
- Bi se uporabnik želel vključiti v voden proces pridobivanja medkulturne jezikovne komunikacije? Kakšna naj bi bila?
- Ali je pripravljen opazovati lastno ravnanje v različnih kulturnih okoljih in odnos do različnih jezikov/kultur?

Nekatera med vprašanji so neposredna in si jih mora uporabnik zastaviti (2, 4, 5, 6, 9, 10), na druga pa lahko preveri podatke s pomočjo evidentiranja dogodkov in pojavov (1, 3, 7, 8). V ta namen lahko pripravimo tabele in vprašalnike oziroma predlagamo zbirnik podatkov.

Primer izpolnjene tabele podatkov k prvemu vprašanju

<i>Izkušnja, jezik, kultura, čas in kraj</i>	<i>Angleščina</i>	<i>Italijanščina</i>	<i>Francoščina</i>
Učil/-a sem se jezike	Srednja šola Neposredna uporaba v praksi	Srednja šola, univerza	Srednja šola, univerza
Ob jeziku sem spoznaval/-a kulturo	V času izkušnjske prakse z jezikom	V dvojezičnem okolju	V formalnem okolju (simulirani položaji)
Jezike sem uspešno uporabljal/-a	V poklicu	Na vseh področjih	Skoraj na vseh področjih (razen v nekaterih strokah)
Poznavanje kulture je koristilo pri sporazumevanju	V nekaterih formalnih položajih	V formalnih in neformalnih položajih	V formalnih in skoraj vseh neformalnih položajih
Ker nisem poznal/-a kulturnega okolja sem se težko sporazumeval/-a	V neposrednem stiku z avtentičnimi govorniki	V redkih primerih specifičnih okolij (stroka, regionalno okolje)	V redkih primerih specifičnih okolij (stroka, regionalno okolje)

Posameznikovo odzivanje na obstoj drugih jezikov in kultur v življenjskem okolju je mogoče povezati z opazovanjem jezikovnega poučevanja (opazuje učitelj) ali pa kot sestavni del metode (samo)ozaveščanja v okviru jezikovnega in kulturnega učenja/uzaveščanja. Opazovanje, ki ga usmerja učitelj, je lahko vodeno do take mere, da se akulturacija (prevzemanje druge kulture) oblikuje skozi prizmo učiteljeve kulturne izkušnje. Na učiteljeva opazovanja (lahko) vpliva odnos do ciljne kulture, ki je (lahko) pretirano subjektiven. V takih primerih se uveljavljajo stereotipi o kulturnih atributih in vrednotah naroda, katerega jezik učitelj uči, kar je precejšnja ovira za študenta. Veliko bolj formativno (vzgojno) je (samo)opazovanje in (samo) vrednotenje kulturne izkušnje. Pridobivanje primarne kulturne izkušnje namreč ponuja posamezniku avtentičnost ugotovitev in možnost dejavnega vplivanja na proces lastnega oblikovanja osebnosti.

Opredelitev narodnostne zavesti, na primer, ki kot pojem predstavlja mentalno reprezentacijo, pokriva tri emocionalno-kognitivna področja. Opišemo to, kar kot posameznik nekdo misli, si predstavlja, sodi in ocenjuje (kognitivno področje), kakšen je njegov čustveni in vrednostni odnos do lastnega naroda in narodnostnih atributov (emocionalno področje) ter njegove težnje, da je v dinamiki dogajanj v zvezi z narodno pripadnostjo dejaven (*aktivnostno/dinamično področje*). Razumljive in opredeljive kriterije za presojo o pojavu je težko določiti. Na osnovi poskusov pilotnega uvajanja jezikovnega portfolija v Sloveniji (Čok, 1999) in preučevanj uveljavljenih raziskovalcev (Byram, 1997) predlagamo tri področja (samo)opazovanja in (samo)vrednotenja s pomočjo kazalnikov, ki naj opredelijo jezikovno izkušnjo. Ta se oblikuje v posamezniku in se udejanja v odnosu do jezikovne in kulturne raznolikosti, z odkrivanjem te različnosti in s predelavo vnosa ter s prenosom medkulturne zavesti v življenjsko okolje.

1. Odnos do jezikovne in kulturne različnosti

Kognitivna raven dejavnosti/ozaveščanja (medkulturno osveščanje/razumevanje medkulturne stvarnosti).

- *Intrakulturna/kognitivna raven*/(razvoj jezikovne in sporočajske kompetence za ciljne vsebine, poznavanje lastne kulture kot vrednote, ob odkrivanju druge kulture razmišljati o lastni kulturi).
- *Razumevanje medkulturne stvarnosti*: védenje, raziskovalno spoznavanje drugosti in drugačnosti kultur in jezikov, zavedati se medkulturnega okolja.

2. Odkrivanje medkulturne različnosti in predelava vnosa

Emocionalna raven (medkulturna zavest in čustvovanje)

- *Medkulturna/emocionalna raven*: etnolingvistična zavest, pridobivanje medkulturne izkušnje, razmišljanje o pripadnosti (identiteti), strpno ravnanje in spoštovanje drugih kultur, primerjanje vrednot (stičnosti in razlike) med posameznimi kulturami.

3. Prenos medkulturne zavesti v življenje

Dinamična raven (medkulturna komunikacija in akcija)

- *Medkulturna/dinamična raven*: pridobivanje antropološkokulturne izkušnje (terciarna socializacija), prenos in interpretacija vedenjskih vzorcev in vrednot posameznih kultur, uravnavanje lastnih stališč (medkulturna prožnost), pozitiven odnos in ravnanje v medkulturnem stiku.

Na teh področjih in ravneh je mogoče oblikovati kazalnike posameznikove medkulturne osveščenosti, ki pa so lahko le začasni in nepopolni. Kot inštrument za (samo)vrednotenje medkulturne jezikovne zmožnosti smo uporabili vprašalnik z opisniki.

Na teh področjih in ravneh je mogoče oblikovati kazalnike posameznikove medkulturne osveščenosti, ki pa so lahko le začasni in nepopolni. Kot inštrument za (samo)vrednotenje medkulturne jezikovne zmožnosti smo uporabili vprašalnik z opisniki.

4. Sklep

V pilotnem preizkusu na vzorcu 43 uporabnikov portfolija študentov kulturnih študijev in antropologije, geografije in zgodovine na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem smo vprašalnik testirali ter pridobili izhodiščne podatke o uspešnosti uporabe takega vprašalnika. Študenti so svoje kulturne izkušnje iz življenjskega okolja dopolnjevali s pedagoško izkušnjo, ki je nastala ob delu z učnimi enotami medkulturne komunikacije pri francoskem, italijanskem in angleškem jeziku. Odziv študentov je bil zelo dober, predvsem ob upoštevanju precejšnjega napora, ki so ga na tej ravni jezikovnih veščin morali vložiti tako pri reševanju nalog in vaj kot pri oblikovanju in predstavljanju lastnega mnenja ali komentarja. Pridobljeni odgovori in komentarji bodo avtorjem gradiv in učiteljem jezikov pomoč pri preoblikovanju določenih tem in vaj ter uravnavanju vzgojnih in pedagoških ciljev. Vprašalnik bomo ponovno uporabili ob koncu akademskega leta 2007/2008.

Postopoma bo nastala ustreznejša zbirka opisnikov medkulturne kompetence, ki bo kot dodatek k ravnem Evropskih smernic za jezikovno izobraževanje pomenila obogatitev (samo)opazovanja in (samo)vrednotenja jezikovne in kulturne izkušnje posameznika. Ta bo lahko svoja opazovanja in zapise tudi analiziral in s tem začel graditi lastno občutljivost do medkulturnega okolja. Oblikovanje medkulturne zavesti pa je proces, ki se razvija in dopolnjuje vse življenje.

LITERATURA

1. Baker, B. (1997). Anthropology and teacher preparation: some possibilities and precautions. *Queensland, Journal of Educational research*, 15 (2), str. 41-58.
2. Balboni, E.P. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Marsilio Editori, Venezia.
3. Beacco, J.C. (2003). *Un référentiel pour les compétences à dimension culturelle. Version provisoire*, mars 2003.
4. Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge Polity Press.
5. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessment Intercultural Communicative Competence* Clevelon, Bristol (USA), Toronto, Artamon, Johannesburg: Multilingual Metters Ltd.
6. Campbell, A. (2000). Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education*, 11 (1), str. 31-39. Carfax Publishing.
7. Cole, M. (1996). *Cultural Psychology, a once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, London.
8. *Common European Framework of References for languages: learning, teaching, assessment*. 2001. Council of Europe. Cambridge University Press.
9. Čok, L. (1998). Celostno vrednotenje odziva učencev: jezikovni portfolio kot sredstvo vrednotenja in samovrednotenja pri pouku tujega jezika. *Uporabno jezikoslovje*, št.: 5, str. 206-215.
10. Čok, L. (1999). *Portfolio of languages in Slovenia: content, procedures and phases of trial implementation in Slovenia 1998-2001*. V: Hytönen, J. (ur.), Razdevšek Pučko, C. (ur.), Smyth, G. (ur.). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo: prispevki k projektu Tempus S_JEP-11187-96 Respect: contributions to the project [Tempus S_JEP-11187-96 Respect]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta = Faculty of Education, str. 97-101.
11. Čok, L. Skela, J. (2000). Pilotni projekt Sveta Evrope: Evropski jezikovni portfolio (listovnik). *Didakta*, maj/junij 2000, letn. 9, št. 52-53, str. 32-34.
12. Čok, L. (2000). Vrednotenje interkulture izkušnje. V: Štrukelj, I. (ur.). *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 2000, zv. 2, str. 41-52.
13. Čok, L. (2006). Can the intercultural language competence be (self)assessed?: parameters / descriptors for assessing the levels of knowledge, competences and acts. V: Čok, L. (ur.). *Bližina drugosti*, (Knjižnica Annales Majora). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 57-72, 447-449.
14. Čok, L. (2006). *Intercultural language communication (ILC) at the University of Primorska (Slovenia)*. V: Čok, L. (ur.). *Bližina drugosti*, (Knjižnica Annales Majora). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 101-110, 454-456.
15. Gomezel Mikolič, V. (2000). Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovstvo*, XLV / 5. Ljubljana.
16. Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of language teaching, "Zeitschrift fur interkulturelle Fremdsprachenunterricht. On line", ½.
17. Morlicchio, E. (2002). *Plurilinguismo e interculturalità. Europa, lingue e istruzione primaria*. Mazzotta, P. (a cura di). UTET, Torino.

18. MSZS 6-6085-1520-04. (2004-2007). Jezik kot most k medkulturnemu sporazumevanju in razumevanju. Language as a Bridge to Intercultural Communication & Understanding Teaching Module, (LABICUM). Znanstveno-raziskovalno središče Univerze na Primorskem. Lucija Čok, vodja projekta.
19. Novak Lukanovič, S. (2002). Ekonomski vidik jezika v večkulturnem okoljunarodnostno mešano okolje v Sloveniji. Razprave in gradivo, 41, 96-114.
20. Paulson, F.L., Paulson, P.R., Meyer, C.A. (1991). What makes a Portfolio a Portfolio? V: Elliot, Kratochwill (eds.). (1994). Reader in Psychology and Education. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Communications, Inc., str. 307-309.
21. Phinney, J., Devich Navarro, M. (1997). Bicultural identification among ethnic minority adolescent. Journal of Research on Adolescent, 7(1), str. 3-32.
22. Portfolio for Adult Language Learners, (1998). The European Association for Quality Language Services. European Council.
23. Razdevšek Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. Pedagoška obzorja, Novo mesto, št. 5-6.
24. Skela, J. (1999). Cilji in ravni poučevanja kulture drugega/tujega jezika. Učenje in poučevanje tujega jezika. (Čok, L. ur.). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče RS Koper.
25. Tomalin B., Stempelski S. (1993). Cultural Awareness, Oxford University Press. Oxford.
26. Zudič Antonič, N., Malčič, M. (2007). Il vicino diverso: Percorsi di educazione interculturale di lingua italiana. Bližina drugosti: poti italijanskega jezika do medkulturne komunikacije. Koper: Univerza na primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Založba Annales.

Dr. Lucija Čok (1941), izredna profesorica za področje večjezičnosti in medkulturnosti na Univerzi v Kopru in raziskovalka na Znanstveno-raziskovalnem središču Koper.

Naslov: Kvedrova 16, 6000 Koper; SLO; Telefon: (+386) 05 628 13 79

E-naslov: lucija.cok@upr.si

Kriteriji ugotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj – pozitivistični pristop

Izvirni znanstveni članek

UDK 001.3

KLJUČNE BESEDE: kvalitativno raziskovanje, kvantitativno raziskovanje, merske karakteristike, pozitivizem, znanstveno spoznanje

POVZETEK – V prispevku so predstavljene temeljne značilnosti kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja in analizirani kriteriji ugotavljanja kakovosti spoznanj, do katerih pridemo v raziskovalnem procesu. Ker epistemološka izhodišča kvalitativnega raziskovanja opredeljujejo drugačno obliko znanstvenega raziskovanja od kvantitativnega, se morajo razlikovati tudi kriteriji ocenjevanja znanstvenih spoznanj kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja. Tako v okviru kvantitativnega raziskovanja uporabljamo predvsem veljavnost, zanesljivost, objektivnost in občutljivost. Avtorje, ki se ukvarjajo s kriteriji kvalitativnega raziskovanja, pa lahko razdelimo v štiri skupine: pozitivistično, postpozitivistično, postmodernistično in poststrukturalistično.

Original scientific paper

UDC 001.3

KEYWORDS: qualitative research, quantitative research, measurement characteristics, positivism, scientific knowledge

ABSTRACT – The article presents the basic characteristics of qualitative and quantitative research, analysed criteria for establishing the quality of scientific knowledge which we obtain through a research process. Since epistemological grounds for qualitative research define a different scientific research form than those for quantitative research, criteria for evaluating scientific knowledge of qualitative and quantitative research have to differ as well. Within qualitative research we thus mainly pay regard to validity, reliability, objectivity and sensitivity. Authors who deal with the qualitative research criteria can be divided into the following four groups: positivistic, post-positivistic, post-modernist and post-structuralist.

1. Uvod

Na področju družbenih in humanističnih ved, s tem pa tudi v pedagogiki, sta se v preteklosti uveljavili okvirni paradigmi znanstvenega raziskovanja, ki ju na podlagi njunih značilnosti imenujemo kvantitativna in kvalitativna. Izraz “paradigma” uporabljamo v pomenu Kuhnove sodobne opredelitve znanstvene paradigme. Paradigme so pri njem “niz medsebojno povezanih predpostavk o družbenih pojavih, ki dajejo filozofski in pojmovni okvir za proučevanje” (Kuhn 1974, str. 39). Pripadniki določene znanstvene paradigme imajo torej v zvezi z raziskovanjem v svoji znanstveni disciplini skupne vrednote, prepričanja, verjamejo v določene zakonitosti,

predpostavke in podobno ter v skladu z njimi oblikujejo svoj pristop k raziskovanju. Vsaka raziskava se prične z opredelitvijo raziskovalnega problema, od paradigme, ki ji raziskovalec pripada, pa je odvisno, kako se bo lotil proučevanja postavljenega raziskovalnega problema oziroma kateri raziskovalni pristop bo uporabil.

Vsaka paradigma ima svojo filozofsko podlago. Tako lahko podlago metodologije kvantitativnega raziskovanja poiščemo v pozitivizmu, metodologije kvalitativnega raziskovanja pa v naturalizmu (Lincoln in Guba, 1985) oziroma konstruktivizmu (Guba in Lincoln, 2004). S paradigmo, ki ji določena oblika raziskovanja pripada, morajo biti usklajeni tudi kriteriji ugotavljanja kakovosti spoznanj, do katerih pridemo v raziskovalnem procesu. Ker epistemološka izhodišča kvalitativnega raziskovanja opredeljujejo drugačno obliko znanstvenega raziskovanja od kvantitativnega, se morajo razlikovati tudi kriteriji ocenjevanja znanstvenih spoznanj kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja. V prispevku bomo najprej predstavili širše epistemološke okvire, iz katerih izhajata kvantitativno in kvalitativno raziskovanje, ki nam bodo pomagali razumeti temeljne razlike med omenjenima paradigmama pedagoškega raziskovanja. Analizirali bomo kriterije ugotavljanja kakovosti spoznanj, ki jih uporabljamo v okviru kvantitativnega raziskovanja in jih s pomočjo Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja aplicirali na pedagoško področje. Na ta način bomo nakazali uporabno vrednost merskih karakteristik za neposredno pedagoško delo učiteljev. V zaključku prispevka bomo analizirali kriterije ugotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja, ki izhajajo iz pozitivizma, in utemeljili, zakaj niso usklajeni s temeljnimi značilnostmi kvalitativnega raziskovanja. Na ta način bomo dokazali, da ostane, tudi na ravni metodološke teorije, pogosto spregledano, da temelji kvalitativno raziskovanje na drugačnih epistemoloških predpostavkah kot kvantitativno.

2. Glavne značilnosti kvantitativnega raziskovanja

Kvantitativna raziskovalna paradigma, za katero pogosto uporabljamo tudi izraze paradigma razlaganja, kavzalna paradigma oziroma tradicionalna (s čimer navadno želimo prikazati zgolj časovno sosledje obravnavanih pojmov), ima svojo filozofsko podlago v pozitivizmu. "Pozitivistična filozofija in pozitivizem označujeta pogled na svet, ki je zasnovan tako, da je v skladu z moderno znanostjo, in ki glede na to zavrača predsodke, religijo in metafiziko kot predznanstvene oblike mišljenja (...). Po pozitivističnih teorijah vednosti je vsakršno znanje v zadnji instanci osnovano na čutnem izkustvu. Ne more biti drugačnih vrst znanja. Vsako pravo raziskovanje se ukvarja z opisovanjem in razlaganjem empiričnih dejstev. Zato v načelu ni razlike med metodami, denimo, naravoslovnih in družboslovnih znanosti." (Mau-

tner, 1996, str. 331) To je bila filozofska smer iz 19. stoletja, katere prvi predstavnik je bil Auguste Comte, ki je verjel, da bo napredek človeškega znanja mogoč, ko se bodo ljudje pri proučevanju pojavov oprli na empirične podatke, znanstvene zakone in bodo poiskali vzroke za nastale pojave (po Fraenkel in Wallen, 2006), in je pozitivizem pretvoril v filozofsko in metodološko podlago vseh humanističnih in družboslovnih znanosti.

Pozitivisti so si prizadevali odkriti splošne zakone, ki jim bodo omogočali, da z matematično metodo eksperimentalnih znanosti povežejo in predvidijo individualne in kolektivne pojave človeškega sveta. Zagovarjali so idejo, da bi metodo (in ne samo rezultate) eksperimentalnih znanosti razširili na vsa področja človeškega življenja. Verjeli so, da je uporaba znanstvenih metod najzanesljivejši način za ustvarjanje učinkovitega znanja. Pozitivistična znanost je tako usmerjena na razpoložljive metode namesto na predmet in njegov spoznavni interes (Mažgon, 2001).

S temeljnimi značilnostmi te filozofske smeri so se ukvarjali tudi različni raziskovalci (na primer Lincoln in Guba, 1985; Goetz in LeCompte, 1984; Patton, 1990; Tashakkori in Teddlie, 1998). Predstavili so naslednje aksiome, ki jih sprejemajo pozitivisti: pozitivisti izhajajo iz tega, da obstaja le ena realnost; da sta lahko raziskovalec in raziskovani neodvisna; da imajo splošno veljavni zakoni časovno in prostorsko neomejeno veljavnost; da obstajajo resnični vzroki, ki so časovno predhodni ali sočasni njihovim posledicam/učinkom; da je lahko raziskava vrednotno nevtralna; pozitivizem gradi predvsem na deduktivni logiki, poudarek je torej na posploševanju iz splošnega na posamezno oziroma na predhodnem postavljanju hipotez.

Iz predstavljenih aksiomov lahko opišemo temeljne značilnosti kvantitativnega raziskovanja, ki se s svojo empirično analitično metodologijo in enosmernim ali linearnim procesom raziskovanja zgleduje po naravoslovnih znanostih.

Cilj kvantitativnega raziskovanja je priti do zanesljivih, točnih, preciznih, merljivih, preverljivih in objektivnih spoznanj, ki bi imela v družboslovju podobno veljavo, kot jih imajo spoznanja v naravoslovnih znanostih. Ena glavnih predpostavk kvantitativnega raziskovanja je, da obstajajo v stvarnosti objektivne zakonitosti, predvsem v obliki vzročno-posledičnih zvez, ki jih je mogoče odkrivati, razložiti, s tem pa tudi napovedati in nadzirati. Ena temeljnih poti za odkrivanje vzročno-posledičnih zvez je eksperiment. Načrt kvantitativne raziskave, ki ga je treba dosledno spoštovati, oblikuje raziskovalec na podlagi teoretičnih izhodišč in dosedanjih raziskav na začetku raziskovalnega procesa. Na začetku znanstvenega pristopa k empiriji postavimo hipoteze, ki jih v nadaljnjem poteku raziskave empirično preverjamo. Čim več poskusov zavrnitve neka hipoteza uspešno prestopi, tem višja je stopnja njene podkrepljenosti. Problema raziskovanja se v kvantitativnem raziskovanju lotevamo partikularno. Pristopamo k posameznim vidikom pojava in obrav-

navamo posamezne spremenljivke, vendar na velikem številu enot, najpogosteje na reprezentativnem vzorcu neke populacije, saj težimo k posploševanju ugotovljenih spoznanj. Za zbiranje podatkov uporabljamo čim bolj objektivni in zanesljivi instrumenti, ki omogočajo natančno merjenje pojavov (testi, vprašalniki z vnaprej navedenimi odgovori, ocenjevalne lestvice in drugo). Merjenje namreč zagotavlja uresničevanje eksaktnosti, ki je glavni cilj znanstvenega spoznanja nasploh in element objektivnosti.

Da bi zagotovili čim višjo stopnjo objektivnosti (pa tudi veljavnosti in zanesljivosti), se v kvantitativnem raziskovanju uveljavlja zahteva po ločitvi raziskovalnega objekta in raziskovalnega subjekta. Tako je raziskovalec tisti, ki povsem obvladuje raziskovalni proces, vloga raziskovanca pa je omejena predvsem na postopek pridobivanja podatkov. Komunikacija poteka navadno enosmerno od raziskovalcev do raziskovancev in je zmanjšana na minimum, subjektivni vidiki pa so, kadar ne gre za proučevano variabla, ne le nepotrebni, ampak celo moteči.

V okviru kvantitativne metodologije gre torej za čim bolj objektivno spoznavanje dejstev, stvari, kakršne v pomenu pozitivistične tradicije so, ne da bi z raziskovanjem načrtno posegali vanje ali jih kakor koli spreminjali. Po mnenju Habermasa (1993) to reducira predmet znanstvenega spoznanja na izključno izkustveno znanost, s tem pa prepušča pomembna vprašanja človekovega življenja, kot so norme, vrednote in odločitve, neznanstvenim pojasnitvam in razlagam.

3. Glavne značilnosti kvalitativnega raziskovanja

Filozofsko podlago kvalitativnega raziskovanja sta Guba in Lincoln (2004) opisala s spodaj naštetimi aksiomi, na katerih temeljijo glavne značilnosti kvalitativnega raziskovanja.

Realnost je skonstruirana s strani subjekta, zato obstajajo različne interpretacije iste proučevane situacije (vsak posameznik si oblikuje svojo interpretacijo proučevane situacije, le-ta pa ni odvisna samo od znanja, izkušenj, vrednot in drugih značilnosti posameznika, ampak tudi od konkretnega zgodovinskega, kulturnega in političnega konteksta); raziskovalec in raziskovani sta neločljivo povezana; raziskava je vedno vrednotno odvisna (vrednotam in njihovem vplivu na raziskovalne rezultate se ne moremo izogniti); rezultatov raziskovanja ne moremo posploševati neodvisno od časa in prostora oziroma okoliščin, v katerih smo jih dobili; ni mogoče ločiti vzroka od posledice, saj je med vsemi elementi v nekem situacijskem kontekstu stalna interakcija; poudarek je na posploševanju iz posameznega na splošno (indukcija).

S pojmom kvalitativna raziskava označujemo raziskavo, "pri kateri sestavljajo temeljno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano besedno in brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili" (Mesec, 1998, str. 26). Tudi pri drugih avtorjih (na primer Denzin in Lincoln, 2000; Creswell, 1998) lahko zasledimo podobne definicije kvalitativnega raziskovanja. Po Creswellu (1998) je kvalitativno raziskovanje raziskovalni proces, pri katerem si raziskovalci zgradijo kompleks, celostno podobo tako, da analizirajo pripovedi in opazovanja ter vodijo raziskavo v naravnem okolju.

Za kvalitativno raziskovanje sta značilna interpretativna paradigma, kar pomeni, da daje poudarek na proučevanje subjektivnih doživetij posameznika in na ugotavljanje pomena, ki ga posameznik pripisuje posameznim dogodkom, pri čemer niso zanemarjeni niti subjektivni pogledi raziskovalca na proučevano situacijo, in konstruktivizem. Konstruktivizem temelji na prepričanju, da ne obstajata objektivna stvarnost in objektivna resnica. Nasprotno, realnost je vedno konstruirana. Konstruktivisti izhajajo iz tega, da predmetom, pojavom in drugemu dajejo pomen šele ljudje, in sicer z njihovo interakcijo s svetom. Pomen, ki ga ljudje pripisujejo posameznim predmetom, je določen z različnimi kulturnimi mehanizmi, kot je na primer proces socializacije, s katerim se ljudje naučijo prepoznati pomene posameznih predmetov.

V okviru kvalitativnega raziskovanja so podatki zbrani bolj v besedni in slikovni kot numerični obliki. Tudi pri analiziranju zbranih podatkov ne uporabljamo statističnih postopkov. Kvalitativno empirično raziskovanje se usmerja na proučevanje posameznih primerov (to je idiografski pristop). Večinoma poteka kot študija le enega primera ali majhnega števila primerov, zato so tudi tehnike zbiranja podatkov prilagojene za analizo manjšega obsega, raziskovalec pa z njimi spoznava socialni svet. Teži se k celostnemu in poglobljenemu spoznavanju pojavov, v čim bolj naravnih razmerah in v kontekstu konkretnih okoliščin, saj raziskovalca zanima kontekst, v katerem potekajo dejavnosti. Ker je raziskovalec vključen v okolje, lahko razume tisto, kar oseba izraža v obliki racionalnega sporočila oziroma normiranega govora, pa tudi tisto, kar se v tem govoru izrazi posredno, s specifično sintakso, preko spodrseljave v vsebini, preko prikritih pomenov in razpok v govoru. Želje, pričakovanja, interesi, potrebe, osebni pogledi ljudi, ki so vključeni v raziskavo, naj bi raziskovalcu pomagali do popolnejšega spoznanja proučevanih pojavov. Ob tem se mora raziskovalec zavedati, da s svojo udeležbo in raziskovalno situacijo tudi sam vpliva na dogajanje, ki ga opazuje, oziroma na diskurzivno realnost, ki je njegov objekt proučevanja.

4. Kriteriji ugotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvantitativnega raziskovanja

Kakovost raziskovanja je v kvantitativnem raziskovanju navadno opredeljena s pojmi zanesljivost, veljavnost, objektivnost in občutljivost. Če imajo uporabljeni merski instrumenti zadovoljive merske karakteristike, naj bi raziskovalni izsledki dali kar se da natančno in konsistentno podobo objektivne stvarnosti.

Sagadin (1993) je merske karakteristike, ki jih uporabljamo v okviru kvantitativnega raziskovanja, opisal s pomočjo testov znanja, analogno pa veljajo značilnosti merskih karakteristik tudi za druge instrumente za zbiranje podatkov. Glede veljavnosti je zapisal: "Z veljavnostjo testa mislimo na njegovo lastnost, da meri prav tisto, kar imamo namen z njim meriti; veljaven je toliko, kolikor meri prav to. (...) Pri veljavnosti gre torej za natančnost merjenja tistega, kar naj bi test oziroma instrument meril." (Sagadin, 1993, str. 73) Anketni vprašalnik je veljaven, če nam odgovori anketirancev dajejo ustrezne podatke. Kdaj pa je veljavno ocenjevanje znanja?

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja opredeli namen ocenjevanja s tem, ko določa, da se ocenjuje (zgolj) znanje; iz česar sledi, da je ocenjevanje znanja veljavno, če učitelj ocenjuje zgolj znanje in nič drugega. Iz empiričnih raziskav, ki jih navaja Kodelja (2000), lahko ugotovimo, da tudi učenci ocenjevanje, ki ne ocenjuje zgolj izkazanega znanja, ocenjujejo kot nepravilno. Za učence je pravično ocenjevanje znanja tisto, pri katerem prejmejo za enako izkazano znanje enako oceno (prav tam). To pravilo pravičnosti pri ocenjevanju znanja torej zahteva za vse učence enak kriterij. Kot nepravilno učenci tako dojemajo ocenjevanje, pri katerem je znanje različnih učencev ocenjevano po različnih ali le za posameznega učenca veljavnih kriterijih. To pravilo implicira, da sta za učence vrednoti pravičnosti pri ocenjevanju znanja univerzalnost (enak kriterij velja za vse) in egalitarnost (ali z drugo besedo: enakost, ki pomeni, da je vsak učenec pri ocenjevanju znanja v enakem izhodiščnem položaju glede na vse druge). Učencem se zdi krivično tudi, "če učitelj uporablja negativne ocene kot sredstvo za discipliniranje posameznega učenca ali celega razreda, če podari boljšim učencem višjo oceno, kot so si jo zaslužili zato, ker so pridni, če ponižuje učenca, ki je dobil slabo oceno, z žaljivimi pripombami in komentarji ipd." (prav tam). Kot zapiše Kodelja, kot krivično torej doživljajo negativno oceno, "ki ni posledica njihovega neznanja, ampak obnašanja", torej vedenja, krivična je "neenaka obravnava boljših in slabših učencev ter nespoštovanje dostojanstva učenčeve osebnosti pri ocenjevanju" (prav tam). Ocenjevanje znanja ne sme biti postavljeno v vlogo sredstva, s katerim bi učitelji želeli doseči druge učinke, kot le oceniti izkazano znanje. To dojemanje pravičnosti torej natanko ustreza formalni opredelitvi iz pravilnika, ki opredeli, da ocenjujemo zgolj znanje (ocenjevanje

znanja je ugotavljanje in vrednotenje doseženih ciljev oziroma standardov znanja). Ker tej pravilniški opredelitvi ustreza tudi prej navedeno pravilo pravičnosti, lahko rečemo, da so številčne ocene tudi toliko manj pravične, kolikor bolj ocenjujejo kaj drugega kot znanje. Iz številčne, kvantitativno izražene ocene znanja ni razvidno, ali so v konkretni oceni ovrednoteni zgolj doseženi standardi znanja ali (in če da, kako) vsebuje poleg vrednotenja znanja tudi ocenjevanje izkazanega dosežka po drugih kriterijih, zato iz številčne ocene brez poznavanja konteksta tudi ni razvidno, koliko in kako je pravična ali nepravična. To ne velja na povsem enak način za opisno ocenjevanje znanja, kolikor je iz opisnih ocen (načeloma) razvidno, kaj ocenjujejo, če ocenjujejo kaj drugega kot znanje: če je v opisni oceni, denimo, zapisano, da ima učenec "slovenščino rad", to (v načelu) še ne pomeni, da je ocena v tistem delu, ki govori zgolj o doseganju ciljev oziroma standardov znanja, napačna ali neveljavna; seveda tudi to ni izključeno. To pa ne spremeni dejstva, da opisna ocena v takšnih primerih vrednoti tako imenovane nepreverljive cilje in/ali da opisuje, denimo, osebnostne lastnosti učenca.

In kot tretje naj iz teh empiričnih študij izpostavimo, da "dejstvo, da ocena lahko natančno meri kakovost neke naloge ali odgovora, učencem ne zadostuje kot jamstvo za pravičnost ocenjevanja. Potrebno je še prepričanje, da je učitelj nepristranski" (Kodelja, 2000). Kdaj je učitelj pravičen v smislu nepristranskosti?! Gledano z metodološkega vidika na ocenjevanje učiteljeve nepristranskosti pri ocenjevanju znanja bržčas lahko vpliva vse tisto, s čimer metodologija opisuje merske karakteristike testa: veljavnost, objektivnost pa tudi zanesljivost in občutljivost. Izhajamo iz domneve, da je ocenjevanje nepristranskosti učitelja za učence najbolj očitno povezano z objektivnostjo pri ocenjevanju znanja, k čemur je treba dodati, kot bomo še pokazali, da je objektivnost povezana tudi z veljavnostjo in zanesljivostjo ocenjevanja znanja.

Predpostavimo, da je preizkus, s katerim bo učitelj ocenil znanje, zasnovan tako, da je veljaven. Tedaj je učitelj tem bolj nepristranski, čim bolj objektivno je ocenil znanje. Zakaj?

Sagadin o objektivnosti govori v zvezi z "objektivnostjo testa", ki jo opredeli z več vidikov. "Tako gre že za objektivnost izvedbe testiranja. Test je glede izvedbe testiranja objektivni, če na rezultate testiranja ne vpliva subjektivni faktor testatorja (osebe, ki izvede testiranje)." (Sagadin, 1993, str. 90) Učiteljevo ocenjevanje znanja je tem bolj objektivno, čim bolj so iz merjenja izkazanega znanja izključeni njegovi subjektivni vplivi pri izvedbi ocenjevanja znanja, torej takrat, ko učenec izkazuje znanje. K temu bi lahko ugovarjali, da za učence ocenjevanje znanja ne bo krivično, če učitelj spodbudno vpliva na učenca, ki ima pri ustnem ocenjevanju znanja težave, tremo in podobno. Toda koliko daleč lahko učitelj gre pri tem? Kdaj vse obravnava enako? Ali bodo učenci ocenili kot pravično ocenjevanje znanja, če učitelj enega

učenca spodbuja in mu odgovore prinese takorekoč "na pladnju", pri drugem pa ob neznanju oceno preprosto zaključi? Vsekakor nas to opozarja, da je ocenjevanje nepristranskosti učitelja odvisna tudi od bolj ali manj objektivne izvedbe preizkusa znanja.

"Nadalje (in še posebej) gre za objektivnost testa z vidika vrednotenja odgovorov na testna vprašanja oziroma naloge." (Sagadin, 1993, str. 90)

Objektivnost pri ocenjevanju znanja naj bi dosegli z "nalogami objektivnega tipa", vendar vse naloge "niso enako dovršene" (Sagadin, 1993, str. 91). Lahko rečemo, da je test vrednoten povsem objektivno, če so pravilni odgovori popolnoma enoznačno določeni (vključno s točkami za posamezen odgovor ali del odgovora). V tem primeru je tudi ocenjevanje docela enolično in pri ovrednotenju rezultatov sploh ne more priti do razlik v presojanju (tako da za oceno rezultatov ni potreben človek, zadošča ustrezen računalniški program). Seveda pa znanja ni mogoče preverjati in ocenjevati le na tak način. Takoj ko je učitelj v položaju, da mora vrednotiti odgovore, ker pravilni odgovori niso povsem enoznačno določeni vnaprej, je možno, da na presojo ustreznosti odgovora prične vplivati subjektivnost učitelja. Izpostavljamo pa, da tu ne gre preprosto za možnost različnega vrednotenja v smislu, da bi različni učitelji lahko pripisali različne vrednosti določenim elementom odgovora in/ali da so različno dosledni pri tem, ali preprosto za zmote pri vrednotenju (denimo zaradi utrujenosti, in podobno). V vrednotenju učenčevega izkazane znanja se lahko vpletejo tudi dejavniki učiteljeve in učenčeve subjektivitete in njunega intersubjektivnega odnosa. Tu gre lahko na primer za učiteljev odnos do učenca, ki je lahko pogojen z učenčevim vedenjem, z učenčevim izkazovanjem interesa za predmet, z učenčevimi osebnostnimi lastnostmi, ki so učitelju bolj ali manj všeč in drugo. Domnevamo, da je pravičnost in ocenjevanje pristranskosti učitelja pri vrednotenju izkazanega znanja vezana predvsem na te vrste dejavnike pri ocenjevanju znanja. Kdaj bodo učenci učitelja ocenjevali kot bolj pristranskega? Če se kdaj pa kdaj zmoti v vrednotenju odgovorov, če je nedosleden pri vrednotenju (vendar oceno popravi, ko je opozorjen, in za temi zmotami ali nedoslednostjo ni videti prav določenih razlogov) – ali takrat, ko bodo pričeli ugotavljati, da znanje določenega učenca vedno ovrednoti z nižjimi ocenami zaradi njegovega vedenja, ali višje tistim, ki bolj očitno kažejo interes do predmeta in drugo?!

Veljavnost torej ni odvisna le od tega, kako je ocenjevanje znanja zasnovano, denimo, kako so zasnovani preizkusi znanja (vsebinska, kriterijska in konstruktna veljavnost), marveč je s stališča ocene, ki jo prejme učenec za izkazano znanje, to je s stališča končnega rezultata celotnega procesa ocenjevanja znanja, odvisna tudi od učiteljeve objektivnosti pri izvedbi ocenjevanja znanja in vrednotenju odgovorov. Lahko bi rekli, da objektivnost vpliva na veljavnost (na natančnost merjenja tistega, kar je bil namen merjenja) in tudi na zanesljivost ocenjevanja znanja.

Instrument je namreč zanesljiv ali dosleden, če dobimo pri njegovi vnovični uporabi na istih osebah znova enake rezultate oziroma podatke. Test znanja je v tem pomenu zanesljiv, če dosegajo iste osebe pri vnovičnem testiranju enake rezultate kot pri prvem. Pri tem Sagadin (1993, str. 76) opozarja, da je popolnoma dosleden test neuresničljiv ideal, saj rezultati testiranja niso odvisni samo od tistega, kar merimo, ampak tudi številnih drugih vplivov. Če je rezultat na nekem preizkusu v veliki meri odvisen od različnih sistematičnih dejavnikov (na primer sposobnost razumevanja navodil, sposobnost branja in podobno), ki dosledno znižujejo ali zvišujejo rezultate posameznikov na testu, bo veljavnost testa nizka. Slučajni dejavniki (na primer zdravje, utrujenost, motivacija, razpoloženje, slaba razsvetljava, hrup, slab zrak in podobno) pa znižujejo zanesljivost testa (Toličič, Zorman, 1965). Poleg slučajnih dejavnikov pa na zanesljivost testa v veliki meri vplivajo tudi objektivnost izvedbe testiranja, objektivnost vrednotenja odgovorov in veljavnost testa. Če nimajo vsi testiranci enakih pogojev pri reševanju testa, če ne zagotovimo objektivnega vrednotenja odgovorov in če test ne meri tisto, kar naj bi meril in kar testiranci pričakujejo, da bo meril, bo tudi zanesljivost testa nizka. Objektivnost, veljavnost in zanesljivost so zato medsebojno povezane in druga od druge odvisne kategorije.

V okviru kvantitativnega raziskovanja se, poleg že omenjenih karakteristik, pogosto omenja tudi občutljivost instrumenta. Test znanja je tem bolj občutljiv, čim manjše razlike v znanju posameznikov moremo z njim ugotavljati (Toličič, Zorman, 1965). Občutljivost testa se kaže v velikosti razsipa testnih rezultatov okoli srednje vrednosti (večji ko je razsip rezultatov, večja je občutljivost). Čim več je različnih rezultatov (od najnižjih do najvišjih možnih), toliko boljša je občutljivost testa. Ob tem je treba poudariti, da zaradi zagotavljanja občutljivosti testa ne smemo težiti k normalni porazdelitvi ocen (za katero je značilno, da je najmanj ekstremnih ocen in največ sredinskih ocen). Za vsako učno snov morajo biti postavljeni standardi znanja, ki jih mora izkazati učenec. Če v določenem razredu velika večina učencev popolnoma usvoji postavljene standarde in so posledično ocene na preizkusu znanja zelo dobre, to še ne pomeni, da preizkus znanja ni občutljiv oziroma da bi morali v preizkus nujno vključiti zahtevnejše naloge. Pomeni le, da je v razredu velika večina učencev zelo sposobna in ima odlično znanje. Velja pa tudi obratno.

5. Kriteriji ugotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja

V nadaljevanju analiziramo avtorje, ki so v kvalitativno raziskovanje neposredno prenesli kriterije, ki obstajajo v okviru kvantitativnega raziskovanja, zlasti veljavnost in zanesljivost. Kriterije so prenesli neposredno, torej v takšni obliki,

kot so v kvantitativnem raziskovanju, ali z minimalnimi prilagoditvami (na primer merjenje veljavnosti v kvantitativnem raziskovanju že skoraj po definiciji vključuje uporabo različnih statističnih postopkov. Ker pa merjenje ni ena izmed značilnosti kvalitativnega raziskovanja, jo avtorji pri navajanju postopkov, s katerimi ugotovljamo veljavnost kvalitativnih raziskav, izpustijo) (Bryman, 2004).

Masonova (1996) pri opredelitvi kriterijev kvalitativnega raziskovanja izhaja iz kvantitativnega raziskovanja in meni, da so zanesljivost, veljavnost in posplošljivost različne oblike meritev, s katerimi ugotovljamo kakovost, eksaktnost in uporabnost ugotovitev kvalitativne raziskave. Ustrezno zanesljivost, veljavnost in posplošljivost ugotovitev pa naj bi dosegli z uporabo natančno predpisanih metodoloških in znanstvenih postopkov, načel in dogovorov med kvalitativnimi raziskovalci.

Tudi LeCompte in Goetz (1982) zanesljivost in veljavnost povezujeta s kvalitativnim raziskovanjem, vendar opredelitev obeh pojmov ne prevzameta neposredno iz kvantitativnega raziskovanja. LeCompte in Goetz govorita o zunanji in notranji zanesljivosti ter zunanji in notranji veljavnosti. Zunanjo zanesljivost opredelita kot stopnjo, do katere se raziskava lahko ponovi. Avtorja ob tem opozarjata, da je ta kriterij v kvalitativnem raziskovanju težko doseči, saj pravzaprav ni mogoče "zamrzniti" socialnega položaja in vseh okoliščin, ki so spremljale prvotno raziskavo, in raziskave ponoviti. Navajata pa strategijo, katere uporaba naj bi zagotovila večjo zunanjo zanesljivost raziskave. Tako naj bi raziskovalec, ki želi ponoviti etnografsko študijo, poskušal prevzeti podobno socialno vlogo, kot jo je imel prvotni raziskovalec. Drugače tisto, kar bo raziskovalec slišal in videl, ne bo primerljivo z ugotovitvami prvotne raziskave (LeCompte in Goetz, 1982). Podobno kot LeCompte in Goetz je zanesljivost v kvalitativnem raziskovanju opredelil tudi Mesec, ki pravi, da je "študija primera tem bolj zanesljiva, čim bolj prepričljivo lahko pokažemo, da bi ugotovili enako, če bi mogli raziskavo ponoviti ob sicer nespremenjenih drugih okoliščinah" (Mesec, 1998).

Ob tem opozarjamo, da raziskovalec nikoli ne more prevzeti enake socialne vloge, kot jo je imel prvotni raziskovalec. Nešteto je dejavnikov (na primer starost, delovne izkušnje, izobrazba, osebnostne lastnosti), ki vplivajo na to, kakšno vlogo bo raziskovalec prevzel v raziskovalnem procesu.

Pa tudi če bi raziskovalec prevzel identično vlogo, kot jo je imel prvotni raziskovalec, in če bi izhajal iz istih teorij in če bi lahko opazoval povsem enak socialni položaj, vključno z vsemi okoliščinami, ki so spremljale prvotno raziskavo, prav zaradi omenjenih individualnih razlik med raziskovalci in tudi med opazovanimi osebami, ki vedno obstajajo in se jih včasih niti ne zavedamo, ne bi slišal in videl istih stvari ter v okviru istih teoretskih okvirov ne bi prišel do enakih poudarkov ali ugotovitev. Iz omenjene strategije pa je smiselno izpeljati zahtevo, da raziskovalec natančno in izčrpno opiše svoje teoretske predpostavke, vlogo, ki jo je imel v razi-

skovalnem procesu, kot tudi postopke zbiranja in obdelave podatkov, saj je njihovo poznavanje pomembno za korektno interpretacijo dobljenih ugotovitev.

Notranjo zanesljivost sta LeCompte in Goetz (1982) opredelila kot stopnjo strinjanja različnih opazovalcev o tem, kaj so videli in slišali. Če je v raziskavo vključenih več opazovalcev, naj bi se torej člani opazovalne skupine strinjali glede omejenega. Strinjamo se, da je med različnimi raziskovalci določena stopnja strinjanja glede tega, kaj so opazili, potrebna. Opozarjamo pa na to, da je opazovanje vedno subjektivno in da lahko več opazovalcev, ki opazujejo isti položaj, opazi različne stvari, ki so se vse resnično zgodile, in si tudi zapomnijo različne izjave, ki so bile izrečene, ter jih tudi različno interpretirajo. Stopnjo strinjanja različnih raziskovalcev glede tega, kaj se je v opazovanem položaju zgodilo, torej ni smiselno obravnavati le kot kriterij notranje veljavnosti, ampak predvsem kot sredstvo, s katerim se dopolnjujejo spoznanja o proučevani situaciji.

Silverman (2005) je zanesljivost definiral kot doslednost pri analiziranju podatkov. Analiza je zanesljiva, če različni raziskovalci istim proučevanim primerom pripišejo iste kategorije (tako imenovani inter-coder reliability) oziroma isti raziskovalec v različnih okoliščinah istemu proučevanemu primeru pripiše iste kategorije.

Ob tem predpostavljamo, da se, če opravi analizo podatkov več raziskovalcev, ti predhodno medsebojno dogovorijo za način kodiranja. Za ocenjevanje zanesljivosti je tudi pomembno, da raziskovalec natančno opiše postopke, ki jih je izpeljal med analizo. Kodiranje in celotna analiza podatkov morata biti narejena konsistentno in neodvisno od pričakovanj vodje raziskave ali članov raziskovalne skupine in postavljenih hipotez. Silverman (prav tam) opozarja, da lahko k večji zanesljivosti analize podatkov in dobljenih ugotovitev pripomore tudi računalniško podprta obdelava (o tem več Vogrinc, 2004).

Vsekakor se strinjamo, da mora biti raziskovalec dosleden pri analiziranju podatkov, da mora biti prepis intervjuja oziroma opis opazovanega položaja izpeljan korektno in mora natančno opisati postopke, ki jih je izpeljal med analizo. Pomembno pa moramo poudariti, da je kvalitativna analiza podatkov vedno nekoliko subjektivna oziroma odvisna od raziskovalca. Pri kvantitativni analizi za določen statistični izračun vedno uporabimo isto formulo, kodiranje besedila in združevanje kod v kategorije pa je vedno odvisno od raziskovalca (njegovega znanja, idej, teoretičnih izhodišč, ki jih zagovarja in drugega). Zato ne bi bilo upravičeno pričakovati, da bosta dva raziskovalca istemu besedilu pripisala iste kode ali iste kode združila v iste kategorije.

Kirk in Miller (1986) sta med kriterije kvalitativnega raziskovanja vpeljala tri oblike zanesljivosti: donkihotska oziroma zanesenjaška (quixotic) zanesljivost, diahronična (diachronic) zanesljivost in sinhronična (synchronic) zanesljivost.

Donkihotska oziroma zanesenjaška zanesljivost se nanaša na to, ali ista metoda oziroma tehnika zbiranja podatkov vedno vodi do enakih ugotovitev oziroma rezultatov. Številni avtorji (na primer Flick, 1998) omenjeno obliko zanesljivosti zavračajo, zlasti kadar temelji raziskava na opazovanju oziroma terenskem delu. Prepričani so namreč, da ni mogoče pričakovati, da bi pri dveh opazovanjih ugotovili enako, saj se družbena realnost ves čas spreminja.

Diahronična zanesljivost se nanaša na stabilnost meritev ali opažanj v določenem časovnem okviru. Visoko diahronično zanesljivost imajo tista opažanja oziroma ugotovitve, do katerih pridemo v različnih časovnih obdobjih oziroma, ki so konstantna skozi čas. Ta kriterij je lahko učinkovit le, če predpostavljamo, da se proučevani pojav med raziskavo ne spreminja. Kvalitativne raziskave pa zelo redko proučujejo nespremenljive pojave, saj se običajno osredotočajo na proučevanje stvarnih, praktičnih, vsakdanjih problemov ljudi, ki se stalno spreminjajo.

Sinhronična zanesljivost se nanaša na konstantnost oziroma doslednost rezultatov, pridobljenih v istem času z različnimi instrumenti. Kirk in Miller (1986) sinhronično zanesljivost obravnavata kot najpomembnejšo obliko zanesljivosti. Visoko sinhronično zanesljivost naj bi imeli tisti rezultati, ki jih lahko potrdimo z različnimi instrumenti oziroma tehnikami zbiranja podatkov. Govorimo lahko o tako imenovani triangulaciji (o tem več: Vogrinc, 2005). Ob tem pa poudarjamo, da različne tehnike zbiranja podatkov lahko odpirajo tudi različne vidike proučevanega pojava, kar lahko povzroči tudi razlike v zbranih podatkih. Če smo z različnimi tehnikami dobili drugačne ugotovitve, to torej ne pomeni, da imajo ugotovitve nizko zanesljivost, ampak so lahko razlike le posledica različnih perspektiv, ki so jih odprle različne uporabljene tehnike.

V diskusijah o kvalitativnem raziskovanju je večja pozornost namenjena veljavnosti kot zanesljivosti (prim. Hammersley, 1990, 1992; Kvale, 1989; Flick, 1998). Vprašanje veljavnosti se nanaša na to, ali raziskovalec vidi, kar misli, da vidi (Kirk in Miller, 1986). Ob tem se lahko pojavijo tri napake: da raziskovalec potrdi povezavo, zakon in drugo tam, kjer je ni (napaka 1. tipa); da raziskovalec zavrne zakon, povezavo in drugo tam, kjer obstaja (napaka 2. tipa); da raziskovalec postavi napačno vprašanje (napaka 3. tipa) (Kirk in Miller, 1986).

Temeljni problem v ugotavljanju veljavnosti kvalitativnih raziskav je, kako ugotoviti, koliko se raziskovalčeva pripoved oziroma razlaga proučevane situacije ujema z dejanskim. Gre torej za vprašanje, ali ima raziskovalčeva razlaga utemeljitev v realnosti proučevane situacije (Flick, 1998). To ne predpostavlja le prepričanja, da lahko realnost obstaja neodvisno od različnih socialnih konstruktov (na primer percepcij, interpretacij, predstavitev), ampak zahteva tudi odgovor na vprašanje, koliko imajo raziskovalčeve specifične razlage empirično utemeljitev v razlagah proučevanih oseb in ali je ta utemeljitev pregledna tudi za druge.

Mishler (1990) je preoblikoval koncept veljavnosti in jo definiral kot “socialno konstrukcijo znanja”, s katero evalviramo verodostojnost opažanj, interpretacij in posplošitev. S preoblikovanjem veljavnosti v socialni diskurz, s katerim ugotavljamo verodostojnost ugotovitev, se po Mishlerjevem mnenju odpravi tudi potreba po ugotavljanju zanesljivosti in objektivnosti.

Le Compte in Goetz (1982) govorita o zunanji in notranji veljavnosti. Notranjo sta definirala kot stopnjo ujemanja raziskovalčevih opažanj in teoretičnih idej, ki jih raziskovalec razvije v raziskovalnem procesu. Avtorja poudarjata, da naj bi ugotovitve kvalitativnih raziskav, zlasti etnografskih, imele dobro notranjo veljavnost. Daljše obdobje, ki ga raziskovalec navadno preživi v skupini, ki jo proučuje, naj bi omogočilo visoko stopnjo skladnosti med opažanji in razvitimi koncepti.

Zunanja veljavnost pa se po opredelitvi Le Compta in Goetza (1982) nanaša na to, ali lahko ugotovitve kvalitativnih raziskav posplošimo na druge okoliščine. Avtorja opozarjata, da naj bi imele ugotovitve kvalitativnih raziskav slabo zunanjo veljavnost, saj naj bi ugotovitve navadno spoznali s študijem primera ali majhnih vzorcev. Sami pa ob tem dodajamo, da glavni namen kvalitativnih raziskav tudi ni posploševanje ugotovitev, ampak je predvsem čim bolj celovito spoznati proučevani pojav. Če v okviru kvalitativnega raziskovanja že govorimo o posploševanju, pa to ne poteka po enakih načelih, kot poteka statistično posploševanje v okviru kvantitativnega raziskovanja, torej iz reprezentativnega vzorca na osnovno množico, ampak poteka navadno po načelu analogije: iz proučevanega položaja na podobne primere.

Tudi slovenska avtorja, ki sta se ukvarjala z vprašanjem veljavnosti kvalitativnih raziskav, Sagadin in Mesec, lahko na podlagi kriterijev, ki jih predlagata za presojanje kakovosti spoznanj kvalitativnega raziskovanja, uvrstimo v skupino pozitivistično usmerjenih raziskovalcev. Ob tem je treba opozoriti, da sta tako Sagadin kot Mesec s svojim delom postavila temelje kvalitativnemu raziskovanju v Sloveniji.

Sagadin je omenil, da je več vrst veljavnosti (validnosti) kvalitativnih raziskav, osredotočil pa se je na notranjo in zunanjo veljavnost. Raziskava je tem bolj notranje veljavna, čim natančneje njeni izsledki odsevajo – opisujejo in razlagajo/interpretirajo enkratni raziskovalni primer (Sagadin, 2001). Ob tem opozarja, da je treba poskrbeti, da bodo veljavni podatki (odgovori vpraševancev, opažanja) pa tudi rezultati njihove analize; da se bodo induktivno nastale raziskovalne hipoteze prilegale podatkom in bodo, kolikor bo le mogoče, tudi ustrezno teoretično preverjene; da bodo deduktivno pridobljene raziskovalne hipoteze preverjene tudi empirično na podlagi podatkov, zbranih pri raziskavi, in bodo v zvezi s tem teoretične razlage raziskovanega primera veljavne (prav tam).

Pri zunanji veljavnosti raziskave pa gre za to, kako so izsledki prenosljivi in posplošljivi zunaj enkratnega raziskanega primera in njegovega konteksta (prav tam). Sagadin omenja, da doseg kvalitativnega raziskovanja ni primerljiv z dosegom, kakršno ima kvantitativno raziskovanje z uporabo strukturiranega instrumentarija za zbiranje podatkov in metod inferenčne statistike. Pravi pa, da je mogoče, da tudi v kvalitativnem raziskovanju opravljamo posplošitve, a ob tem opozarja, da te niso nadomestilo za tisto, kar zmore kvantitativno raziskovanje.

Mesec (1998) je zapisal, da je veljavna analiza ali interpretacija, katere sodbe so utemeljene in imajo oporo v gradivu. Veljavna je torej analiza, ki temelji na pristnih izjavah, pripovedih in nepristranskih opazovanjih. Veljavnost pa lahko preverimo na dva načina: (1) intervjuvana ali opazovana oseba že takoj po tem, ko smo prepisali terenske zapise, s podpisom potrdi, da je vse zapisano tako, kot je povedala oziroma se je zgodilo; (2) raziskovalec seznan raziskovance z ugotovitvami analize in interpretacijami in jih prosi za komentar in mnenje o "pravilnosti" interpretacij oziroma ugotovitev.

Strinjamo se, da je notranja veljavnost, kot sta jo definirala Mesec (1998) in Sagadin (2001), pomemben kriterij za presojanje kakovosti kvalitativnega raziskovanja. Pomembno je namreč, da izsledki raziskave čim bolj natančno razložijo proučevani pojav, da so vzročni odnosi ugotovljeni, pojasnjeni in utemeljeni in da imajo vse ugotovitve oporo v zbranih podatkih. Prav tako je pomembno, da raziskovalec s svojo subjektivno presojo ne spreminja zbranih informacij oziroma ne vpliva na potek zbiranja informacij (na primer ne postavlja vpraševancem sugestivnih vprašanj, si ne zapiše samo tistih opažanj, ki se ujemajo z njegovimi pričakovanji ali teoretičnimi izhodišči, preostale pa izpusti...). Raziskovalec pa mora ob tem, da natančno upošteva postavljene postopke kvalitativne analize, poskrbeti tudi za ustrezno konstruktivno veljavnost raziskave. Zunanja veljavnost, kot sta jo definirala obravnavana avtorja, pa ni usklajena s temeljnimi značilnostmi kvalitativnega raziskovanja. Vsekakor se nam zdi smiselno primerjati seznam kod oziroma kategorij, ki jih oblikujeta dva ali več raziskovalec, kot tudi opažanja dveh neodvisnih opazovalcev predvsem z namenom sestavljanja celovitejšega pogleda na proučevani položaj. Ker je opazovanje vedno subjektivno, prav tako pa tudi analiza zbranega gradiva, sta lahko dva opazovalca pozorna na različne vidike proučevanega položaja in lahko opazita ter si zapomnita različne stvari. Primerjanje njunih opažanj lahko res odpravi morebitna neskladja, gotovo pa lahko dopolni spoznanja o proučevanem pojavu, ki bi jih ugotovil le en opazovalec. Tudi udeleženci opazovanega položaja imajo lahko pomembno vlogo pri preverjanju veljavnosti opažanj in ugotovitev. Lastna opažanja udeležencev opazovanega položaja, njihovo mnenje o ugotovitvah raziskovalca in podobno lahko pomembno pripomorejo k razjasnitvi proučevanega pojava, pojavlja pa se dvom, ali so te osebe primerne in kompetentne za presojanje ustreznosti opazovalčevih ugotovitev.

6. Sklep

V prispevku smo analizirali kriterije ugotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj. Analizirali smo kriterije, ki jih uporabljamo v okviru kvantitativnega raziskovanja, in predstavili tiste avtorje, ki so kriterije za ocenjevanje kakovosti kvalitativnih raziskav prevzeli neposredno iz kvantitativnega raziskovanja. Od sredine osemdesetih let prejšnjega stoletja so si številni avtorji (na primer Lüders in Reichertz, 1986; Lincoln in Guba, 1985; Flick, 1998) postavljali vprašanje, ali je mogoče klasične kriterije, to je kriterije, ki so se uveljavili v kvantitativnem raziskovanju, prenesti v kvalitativno raziskovanje glede na to, da obe raziskovalni paradigmi povsem različno obravnavata razumevanje realnosti. Tudi Glaser in Strauss (1965) sta izrazila dvom o uporabnosti kvantitativnih kriterijev kot kriterijev za ocenjevanje kredibilnosti teorij, ki temeljijo na podatkih kvalitativnega raziskovanja. Predlagala sta, da bi kriteriji ocenjevanja, ki naj bi pokrili vse stopnje raziskovalnega procesa (zbiranje, analiziranje, interpretiranje in predstavljanje rezultatov), temeljili na splošnih značilnostih kvalitativnega raziskovanja. Iz tega dvoma so se pojavili številni poskusi oblikovanja kriterijev, ki bi bili primerni za kvalitativno raziskovanje in bi nadomestili kriterije, kot sta veljavnost in zanesljivost. Avtorje, ki se ukvarjajo s kriteriji kvalitativnega raziskovanja, lahko razdelimo v štiri skupine: (1) pozitivistični pristop, ki smo ga analizirali v pričujočem prispevku in za katerega je značilno, da v kvalitativnem raziskovanju zagovarja uporabo kriterijev, ki jih uporabljamo tudi v kvantitativnem raziskovanju; (2) postpozitivistični pristop, ki zastopa stališče, da je kvalitativno empirično raziskovanje drugačna oblika znanstvenega raziskovanja kot kvantitativno, zato zahteva vzpostavitev drugačnih metodoloških pristopov; (3) postmodernistični pristop, ki zavrača možnost določitve kakršnihkoli kriterijev ocenjevanja kakovosti spoznanj kvalitativnega raziskovanja; (4) poststrukturalistični pristop, ki si prizadeva oblikovati popolnoma nov sklop kriterijev, ki naj bi izhajali iz kvalitativnega raziskovanja. (prim. Hammersley, 1992; Lincoln in Denzin, 1994). Strinjamo se s Sagadinom (1989) o neplodnosti "paradigmatskega ekskluzivizma", zato menimo, da pri določanju kriterijev kvalitativnega raziskovanja ni toliko pomembno, v katero skupino posamezni kriterij uvrščamo, kot to, da je usklajen s temeljnimi značilnostmi kvalitativnega raziskovanja. Tudi v okviru kvalitativnega raziskovanja se nam tako zdi smiselno preveriti notranjo veljavnost, čeprav je omenjeni kriterij v kvalitativno raziskovanje prevzet neposredno iz kvantitativnega raziskovanja. Pomembno je, da imamo oblikovane kriterije, s katerimi presojava kakovost znanstvenih spoznanj, in da so ti usklajeni s temeljnimi značilnostmi raziskovanja, ki smo ga izpeljali. Jasno določeni kriteriji prispevajo k temu, da določena vrsta raziskovanja pridobi atribut znanstvenosti in racionalno podlago za ukrepanje na temelju raziskovalnih ugotovitev.

LITERATURA

1. Benveniste, E. (1988). Problemi splošne lingvistike I. Ljubljana: ŠKUC/Filozofska fakulteta, *Studia humanitatis*.
2. Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press, Inc.
3. Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.
4. Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2000.): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
5. Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publication, Inc.
6. Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
7. Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1965). Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy underlying Qualitative Research. *The American Behavioral Scientist*, št. 8, str. 5-12.
8. Goetz, J.P., LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
9. Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (2004). Competing Paradigms in Qualitative Research: Theories and Issues. V: Hesse-Biber, S.N., Leavy, P. (ur.), *Approaches to Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, str. 17-38.
10. Habermas, J. (1993). *Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik*. V: Adorno, W.T. (ur.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, str. 155-191.
11. Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research. A Critical Guide*. London: Longman.
12. Hammersley, M. (1992). By what Criteria should Ethnographic Research be Judged? V: Hammersley, M. (ur.), *What's wrong with Ethnography*. London: Routledge, str. 60-75.
13. Kirk, J.L., Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverley Hills, CA: Sage.
14. Kodelja, Z. (2000). Pravičnost in ocenjevanje. V: Krek, J., Cencič, M. (ur.), *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Zavod RS za šolstvo, str. 15-23.
15. Kuhn, T. S. (1974). *Struktura naučnih revolucij*. Beograd: Nolit.
16. Kvale, S. (1989). *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
17. LeCompte, M.D., Goetz, J.P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, št. 52, str. 31-60.
18. Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
19. Lincoln, Y.S., Denzin, N.K. (1994). The Fifth Moment. V: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (ur.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, str. 575-586.
20. Lüders, C., Reichertz, J. (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum: Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, št. 12, str. 10-102.
21. Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
22. Mautner, T. (1996). *A Dictionary of Philosophy*. London: Blackwell.
23. Mažgon, J. (2001). Utemeljevanje akcijskega raziskovanja na kritiki tradicionalne metodologije in postavkah spora okoli pozitivizma. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 36-48.

24. Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
25. Mishler, E.G. (1990). Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies. *Harvard Educational Review*, št. 60, str. 415-442.
26. Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
27. Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli (2006). Uradni list RS, št. 64-2780/2006, z dne 20.06.2006 (velja od 05.07.2006 in se uporablja od 01.09.2006).
28. Sagadin, J. (1989). Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, str. 335-340.
29. Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
30. Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 10-25.
31. Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
32. Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
33. Toličič, I., Zorman, L. (1965). Testi znanja in njihova uporaba v praksi. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.
34. Ule, A. (2001). Logos spoznanja: osnove spoznavne teorije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
35. Vogrinc, J. (2004). Uporaba računalnika v metodologiji kvalitativnega raziskovanja. V: Blažič, M. (ur.), *Mediji v izobraževanju*. Novo mesto: Visokošolsko središče, str. 538-543.
36. Vogrinc, J. (2005). The use of triangulation in the methodology of qualitative research. V: Kožuh, B. ed al. (ur.), *Measurement and assessment in educational and social research*. Exeter: University, str. 241-249.

Dr. Janez Vogrinc, docent za pedagoško metodologijo in statistiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Partizanska 55, 3000 Celje, SLO; Telefon: (+386) 040 536 039
E-mail: janez.vogrinc@guest.arnes.si

Dr. Janez Krek, docent za filozofijo edukacije na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Cesta na Brdo 43, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 041 459 943
E-mail: janez.krek@guest.arnes.si

O branju pri pouku tujega jezika – nemščine

Strokovni članek

UDK 372.880.30

KLJUČNE BESEDE: proces branja, bralna kompetenca pri pouku tujega jezika, tipi nalog, cilji sodobnega pouka

POVZETEK – Prispevek tematizira proces branja in razvijanja bralne kompetence v tujem jeziku – nemščini. Izhaja iz eksemplarnih besedil in predvsem iz nalog k tem besedilom v učbenikih in pokaže, da prevladujoč tip nalog k besedilom ne vzpodbuja razvoja bralne kompetence, kar je eden izmed elementarnih ciljev sodobnega pouka.

Professional paper

UDC 372.880.30

KEYWORDS: reading process, reading competence in foreign language classes, types of tasks, aims of modern education

ABSTRACT – The article discusses the process of reading and developing reading competence in a foreign (German) language. The research is based on exemplary texts from textbooks, particularly on the tasks accompanying these texts. It shows that the prevailing type of tasks does not encourage reading competence development which is one of the elementary goals of modern education.

1. Uvod

Kljub preroškim napovedim o zatonu Gutenbergove galaksije (Luhmann, 1995) beremo danes veliko, in sicer veliko več, kot so brali naši predniki v medijsko manj zaznamovanih časih. Branje postaja v sodobni družbi ena izmed “ključnih kompetenc” (Hurrelmann, 2002), ki jih mora posameznik razviti in razvijati za kakovostno in uspešno preživetje. Kljub velikemu pomenu branja za sodobnega človeka to tako imenovano kulturno tehniko še premalo spodbujamo in dejanske bralne kompetence posameznikov so skrb vzbujaajoče. Rezultati PISA študije so vznemirili številne države, ki so bile udeležene v tej raziskavi (prim. PISA, 2001). Ker je branje osnovno izhodišče oziroma “vstopni portal” (Rupp, 2005, str. 14) za učenje, bi bilo pričakovati, da bo branju v okviru pouka pri različnih predmetih posvečeno veliko ali vsaj več pozornosti kot doslej. S proučevanjem branja ter intenzivnim spodbujanjem in razvijanjem branja in bralne kompetence se v slovenskih šolah na različnih ravneh izobraževanja ukvarjajo strokovnjaki in strokovnjakinje različnih disciplin (prim. Kordigel, 1997, 2000; Pečjak, 1999; Grosman, 2006; Pečjak, Bucik idr. 2007; idr.), kar kaže na to, da je branje fenomen, ki zahteva interdisciplinarni pristop. Pa vendar

je vsak poskus, da bi branje natančneje opredelili, neka vrsta redukcije, saj ga je nemogoče natančno proučevati in opredeliti na vseh področjih, ki so zanj aktualna.

Posebna vrsta branja, ki jo bomo obravnavali v nadaljevanju, je branje v tujem jeziku. V našem primeru se bomo osredotočili na proces branja oziroma razvijanje bralne kompetence v nemščini kot tujem jeziku. Izhodiščna predpostavka nadaljnjih razmišljanj je, da se učeči se posamezniki pri pouku tujega jezika ukvarjajo z besedili predvsem z vsebinskega vidika in z vidika besedišča in premalo ali sploh ne razvijajo bralnih strategij, ki bi jim omogočile kompetentno in učinkovito branje besedil v tujem jeziku v izvenšolskem okolju. V nadaljevanju bomo pod drobnogled vzeli izbrana besedila oziroma predvsem naloge k tem besedilom. Pred tem pa je treba opredeliti še pojem branje, bralna kompetenca in bralna kompetenca v tujem jeziku.

2. Branje

Bralna kompetenca je sintagma, ki je sestavljena iz dveh komponent branje in kompetenca, ki sta že sami zase zelo težko opredeljiva in široka pojma.

Branje je fenomen, ki je pomembno zaznamoval različne ravni posameznikovega življenja in družbe. V vsakdanjem življenju je branje še vedno razumljeno kot samoumevna spretnost, ki se je enkrat naučimo in potem znamo, čeprav so teoretska izhodišča o tem že zdavnaj presežena. Branje je sicer spretnost, ki se je moramo na najnižji stopnji naučiti, a je tudi sposobnost, katere negovanje in vspodbujanje ni končen proces. V drugi polovici 20. stoletja je Iser v literarni teoriji opozoril na dotlej spregledan, sicer hipotetični konstrukt bralca in povzdignil njegovo aktivno vlogo pri konstruiranju in ne zgolj povzemanju pomena iz besedila (Iser, 1976). Kognitivni psihologi so v osemdesetih letih prejšnjega stoletja z natančnimi empiričnimi raziskavami dejanskih bralcev razložili proces branja kot proces, ki se dogaja hkrati na najmanj petih vertikalnih in dveh horizontalnih ravneh (Groeben, 1999). V zadnjem desetletju pa védenja o branju in o vpetosti branja v življenjski kontekst posameznika, o dejavnikih, ki vplivajo na branje, poglobljajo in dopolnjujejo še natančne analize biografij branja individualnih bralcev (prim. Graf, 1993; Pette, 2001).

Diahrono gledano je bilo branje pomembna prelomnica tako za celotno človeštvo kot za posameznika ali, kot navaja Graf, "odločilni prehod" (Graf, 2004, str. 9). Nebralci postanejo v procesu učenja branja in opismenjevanja bralci. V posameznikovem osebnostnem razvoju je tako narejen pomemben korak odraščajočega v svet odraslih, na družbeni ravni Graf ta korak označi kot "civilizacijski odziv" (Graf, 2004, str. 9). Na sociokulturnem nivoju pomeni sposobnost branja za posa-

meznika preseganje meja obstoječe kulture in širjenje kulturnega horizonta (Alderson, 2000).

Sinhrono gledano je branje dejanje (Iser, 1976), aktivnost (Vorderer, 1994), pogodba med besedilom in bralcem (Gross, 1994), (re)konstrukcija (Groeben, 1999), proces (Iser, 1976, Grosman, 2004), katerega dejanski potek je odvisen od različnih spremenljivk. Te so tako na medbesedilni kot na zunajbesedilni ravni, tako bralci sami s svojimi individualnimi specifičnostmi kot tudi družbena in historična dimenzija branja in socialni kontekst.

Ker branje ni človekova naravna danost, kot je to na primer govorjenje, ampak gre dejansko v prvi vrsti za "tehniko", ki se jo moramo naučiti, je nedvomno umestna tudi čisto tehnicistična definicija. Ta govori o branju kot o učenju glasov, črk, branju besed, stavkov, besedil, poznavanju kulturnih konvencij branja. Šele avtomatizacija procesov dekodiranja in obdelovanja znakov omogoča prehod s tako imenovanih nižjih na višje ravni branja, pri čemer je zaporednost zgolj teoretska, praktično potekajo aktivnosti pri branju hkratno na več ravneh.

Glede na zgoraj navedeno lahko trdimo, da je branje kompleksen in zapleten proces, ki je odvisen od individualnih značilnosti bralca in tudi takšnih, ki presegajo meje individualnosti. Branje nikakor ni zgolj preslikavanje pomena od besedila k bralcu, temveč je zahteven kognitivni proces, ki predpostavlja avtomatizacijo tehnike branja, in pri katerem bralec (re)konstruira pomen besedila na osnovi besedilnih signalov, lastnih védenj, znanj, zanimanj in bralnih izkušenj. Poudariti moramo, da je ta posameznikova angažiranost nedvomno bolj očitna, potrebna in predpostavljena pri branju literarnih besedil, a je pomembna tudi pri branju neliterarnih besedil. Slednje bomo obravnavali v nadaljevanju.

Kompetenca je atraktiven in zelo aktualen pojem, ki se pojavlja tako na zasebnih, vsakdanjih kot družbenih in znanstvenih področjih. Štefanc (2006) v svojem prispevku ugotavlja, da mnogo avtorjev ta pojem uporablja stihijsko in brez jasne vsebinske opredelitve. Citat iz pomembnega vira lepo ponazarja že skoraj tavitološko rabo pojma kompetenca. "Pojem kompetenca je osvojil tako delovni kot zasebni vsakdan. Od posameznika se pričakuje računalniška in medijska kompetenca (...), spodbujata in razvijata se menedžmentska in vodstvena kompetenca (...). Kompetentni menedžment (...) dopolnjuje menedžment znanja. Kompetentni posameznik, opremljen z medkulturno kompetenco (...), je najvišji cilj vseživljenjskega učenja." (Erpenbeck, Rosenstiel, 2003, IX)

Kratek pogled v zgodovino pojma kompetenca nas vodi od biologije, kjer se kompetenca pojavlja v zvezi z embrionalnimi celicami in njihovimi sposobnostmi, da se odzovejo na določene dražljaje, pa vse do jezikoslovja, kjer je Chomsky kompetenci pridal še performanco. Medtem ko je kompetenco razumel in razlagal kot prirojeno, nezavedno in jezikovno univerzalno, je bila performanca zanj povnanjena

in dejanska oblika kompetence. Kompetenca je tudi eden izmed pomembnih pojmov v terminološkem aparatu razvojnega psihologa Piageta in znanega nemškega misleca Habermasa. Razvoj pojma kompetenca pa je zagotovo pomembno zaznamoval pedagog Weinert, katerega poskus definiranja pojma kompetenca v okviru PISA študije je ena izmed najpogostejše citiranih definicij v sekundarni literaturi v nemškem jeziku. Weinert (2001, str. 27f) pravi: "Kompetence so tako kognitivne sposobnosti in spretnosti za reševanje določenih problemov, ki jih razvije ali s katerimi razpolaga posameznik, kot z njimi povezana motivacijska in socialna pripravljenost, namen in sposobnost posameznika, da zna smiselno in uporabno izkoristiti problemske rešitve v variabilnih okoliščinah."

Če na kratko povzamemo, je kompetenca večdimenzionalni pojav. Razumemo ga lahko kot konglomerat posameznikovih prirojenih dispozicij in/ali pridobljenih sposobnosti. Kompetenca, torej spretnost(i), znanje, razumevanje, vedenje, ravnanje, izkušnje in motivacija vežejo kognicijo, motivacijo, socialne in hotene posameznikove potenciale v fleksibilno, a za posameznika edinstveno celoto in mu omogočajo uresničevanje specifičnih ciljev, kot je na primer branje.

2.1. Bralna kompetenca

Bralna kompetenca človeku ni prirojena, čeprav ne moremo zanikati, da je človek razvojno gledano bolj "opremljen" za branje kot na primer za letenje po zraku. Bralna kompetenca je več kot le to, da znamo brati. Je zbir tistih spretnosti in sposobnosti, ki omogočajo posamezniku produktivno, konstruktivno, ciljno in smiselno ukvarjanje z različnimi vrstami in zvrstmi besedil. V prvi vrsti bolj ali manj razvita bralna kompetenca loči večšče od neveščih bralk in bralcev. Obsega spretnosti in sposobnosti branja na besedilni, medbesedilni in zunajbesedilni ravni. Pridobivanje in razvijanje bralne kompetence je proces, ki se nikoli ne konča. Njegov razvoj pa je odvisen od posameznikovih osebnostnih lastnosti, že pridobljenih in razvitih pisnih in jezikovnih recepcijskih sposobnosti, situacijsko pogojenih okoliščin branja, splošnih posameznikovih sposobnosti za konstruiranje pomena pri branju besedil, dejanskih pridobljenih spretnosti itd.

2.2. Bralna kompetenca v tujem jeziku

Bralna kompetenca v tujem jeziku ima določene skupne dimenzije z do sedaj obravnavano bralno kompetenco v maternem jeziku. Izpostaviti pa je treba predvsem tiste dimenzije, ki so vezane na tuji jezik in kulturo. Poznavanje in obvladovanje tujega jezika in tuje kulture, (širok) besedni zaklad so temeljne predpostavke za

uspešno razvijanje bralne kompetence v tujem jeziku. Seveda je proces razvijanja bralne kompetence recipročen. Posameznik, ki razvija bralno kompetenco v tujem jeziku, se posledično dodatno senzibilizira za tuji jezik in pogloblja ter širi svoja jezikovna in kulturna znanja.

Branje v tujem jeziku je postalo predmet znanstvenih raziskav nekoliko kasneje kot branje v maternem jeziku. Po eni strani sta pomen branja zelo zameglili avdio-lingvalna in komunikativna paradigma poučevanja tujih jezikov, po drugi strani so didaktiki tujega jezika, izhajajoč iz načelne analogije branja v maternem in tujem jeziku, predvidevali prenos že pridobljenih spretnosti in sposobnosti. Šele v devetdesetih letih prejšnjega stoletja so strokovnjaki ugotovili, da je bilo branje zapostavljena spretnost pri pouku tujega jezika (Gerhold, 1990). Sledile so dileme o tem, ali je pri branju v tujem jeziku odločilna jezikovna kompetenca ali pridobljene bralne spretnosti v maternem jeziku (Ehlers, 1998). V devetdesetih letih so se tako pojavile številne študije, ki teoretsko zelo natančno opisujejo proces branja v tujem jeziku (Lutjeharms, 1988; Karcher, 1994; Ehlers, 1998 idr.), in tudi različne empirične študije o branju književnih besedil učencev, dijakov ter kritična vrednotenja didaktičnih postopkov učiteljic in učiteljev (na primer Burwitz-Meltzer, 2003; Gölitzer, 2004 idr.). Kaj pa v razredu?

Prepad med teoretskimi izhodišči in praktičnim delom v razredu je na tem področju v Sloveniji še vedno velik. V okviru specialne didaktike lahko ugotavljamo, da študentke in študenti pripravljajo in izvajajo učne ure tujega jezika, ki nikakor niso usmerjene v razvijanje kompetenc, temveč predvsem v posredovanje znanja jezika in preverjanje le-tega. Poskušali smo tematizirati smiselnost in uspešnost takšnega dela. Izkazalo se je, da bo zelo težko razrahljati njihove subjektivne teorije o učenju in poučevanju tujega jezika in da bo to dolgoročen proces. Možnost učinkovitejšega, hitrejšega in uspešnejšega ukrepanja smo uvideli v analizi obstoječih aktualnih učbeniških gradiv oziroma nalog, ki sledijo branju besedila, in njihovi eventualni spremembi. Učbeniška gradiva ostajajo namreč kljub po eni strani natančno, a spet ne prenatančno, določenemu učnemu načrtu za pouk tujega jezika temeljni vir in vodilo pri delu tako učiteljic in učiteljev kot učečih se.

3. Učbeniški zgledi in analiza

V nadaljevanju bomo predstavili primere besedil in nalog. Izbrani izseki iz učbeniških sklopov niso reprezentativni, so eksemplarični, ilustrativni, in sicer takšni, ki ne vspodbujajo razvijanje bralnih kompetenc. Osnovno vprašanje, ki si ga bomo zastavili pri vsaki nalogi k obravnavanem besedilu, bo sledeče: Razvija reševanje takšne naloge bralno kompetenco učečega se ali gre pri nalogi zgolj za preverjanje

razumevanja vsebine besedila? Ali drugače: Ali se učeči se z reševanjem takšnih nalog pri pouku usposablja za branje besedil v tujem jeziku v izvenšolskem okolju?

Prototipične in tradicionalne naloge, ki najpogosteje sledijo branju besedila pri pouku nemščine, so:

a) *odgovarjanje na vprašanja zaprtega tipa*, ki se nanašajo na vsebino besedila.

26 Anders sein: - Blind sein

Was bedeutet anders sein? Andere Hautfarbe haben? Andere Sprache sprechen? Behindert sein? Lies den Zeitungsartikel.

Kaj pomeni biti drugačen? Imeti drugačno barvo kože? Govoriti drugi jezik? Preberi članek!

Jochen Huber (15) ist blind. Er liest mit den Fingern, hört Fernsehen, uns sein wichtiges Hilfsmittel ist der Stock. "Ich finde das normal", sagt er, "ich bin nichts anderes gewöhnt."

Seine Welt ist voller Geräusche und Gerüche. Der Junge besucht eine der Schulen für Sehbehinderte in Deutschland. Auf seinem Arbeitstisch liegt ein englisches Buch in der Blindenschrift, das sie gerade im Englischunterricht besprechen. Im Medienzentrum der Schule gibt es viele Lehrmittel zum Anfassen, Relieffkarten für den Geografie-Unterricht, Audio-Zeitschriften usw. Und was macht Jochen in der Freizeit? Er spielt Schlagzeug in der Schülerband, schwimmt und rudert. Eine sprechende Uhr kann er mit einem Knopfdruck nach der Zeit fragen, sein Computer hilft ihm beim Lernen. Zum Beispiel: Texte tastet ein Scanner ab, dann sind sie aus dem Lautsprecher zu hören. Der Computer wandelt Text in Sprache um, so kann Jochen auch hören, was er geschrieben hat.

27 Beantworte folgende Fragen und schreibe die Antworten in dein Heft.

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Warum ist Jochen anders? | 4. Welche Schule besucht er? |
| 2. Wie liest er? Wie geht er? | 5. Wie heißt die Schrift in seinen Büchern? |
| 3. Kann er gut hören? | 6. Was macht er in seiner Freizeit? |

Vir: Wegweiser 2, učbenik za osnovno šolo, 2000, str. 27.

Vprašanja so nanizana pod besedilom v učbeniku ali jih učiteljica oziroma učitelj postavlja ustno ali so napisana na tabli. Učenke in učenci odgovarjajo pisno ali ustno, odvisno od zastavljenega cilja. S postavljanjem takšnih vprašanj učiteljice in učitelji preverjajo raven razumevanja besedila in rezultatom ustrezno nadaljuje in načrtuje delo z besedilom. S takšnim tipom nalog učiteljice in učitelji močno omejijo možnost individualne interpretacije informacij.

b) *pravilne in napačne trditve*, ki se nanašajo na vsebino besedila

14. Und so war es früher			
a) Lesen Sie den Text	b) Stimmt das?	Ja	Nein
Lohnarbeit			
900 Mark netto	Es geht um einen Arbeiter.	Ja	Nein
davon gehen ab	Er wohnt im eigenen Haus.	Ja	Nein
290 Mark Miete	Er fährt zur Arbeit.	Ja	Nein
davon gehen ab	Er ist Familienvater.	Ja	Nein
50 Mark für die Straßenbahn	Es ist Herbst.	Ja	Nein
davon gehen ab	Er ist noch ein junger Mann.	Ja	Nein
500 Mark Wirtschaftsgeld			
für die Frau und			
die Kinder brauchen was			
anzuziehen und			
der Winter steht vor der Tür			
davon gehen ab			
20 Jahre meines Lebens			
gehen davon ab			

Vir: Stufen international 2, učbenik za srednjo šolo, 1995, str. 52.

Naslednji tip naloge, s katerim v razredu pri tujem jeziku pogosto preverjajo razumevanje besedila oziroma eksplicitnih informacij v besedilu, je potrjevanje ali zanikanje postavljenih trditev. Te trditve so pogosto oblikovane tako, da je možno odgovoriti na njih brez dejanskega razumevanja in še odstotek ugibanja pri tem tipu naloge je visok.

c) *dopolnjevanje trditev*, ki se nanašajo na vsebino besedila in katerih formulacija je zelo podobna formulaciji v samem besedilu.

1.7 Wie werden Kunststoffe hergestellt?

Bis heute hat die chemische Industrie über zwei Millionen neue Verbindungen entwickelt. Farben, Medikamente, Kunstfasern für Kleidungsstoffe, Waschmittel und andere Stoffe entstanden auf diese Weise.

Die ersten vollsynthetischen Kunststoffe wurden erst vor knapp hundert Jahren hergestellt. Inzwischen können sich viele Menschen ein Leben ohne derartige Materialien kaum noch vorstellen. Spielwaren aus Polyethylen (Hostalen) und Zelluloid, Bodenbeläge aus PVC, Isolier- und Verpackungsmaterial aus Styropor, Topfbeschichtungen aus Teflon und Kleidungsstücke aus Viskose sind nur ein paar der vielen Gebrauchsgegenstände, die man täglich benutzt. Die wichtigsten Rohstoffe für die Kunststoffherzeugung sind Naturstoffe wie Zellulose, Kohle, Erdöl und Erdgas.

Lies und ergänze die Aussagen:

Wir benutzen täglich Gegenstände aus _____.

Die chemische Industrie kennt heute über _____.

Viele Spielwaren sind aus _____.

Wir legen Beläge aus _____ auf den Boden.

Viele Kleidungsstücke sind aus _____.

Ohne _____ könnte man sich das Leben nicht mehr vorstellen.

Vir: Nemški jezik za 9. razred OŠ, 2006, str. 93.

Tudi dopolnjevanje besedila v nalogi z izrazi, ki jih naloga vsebuje v skoraj identični obliki kot prebrano besedilo, je pogost način preverjanja razumevanja vsebine prebranega besedila.

Kakšen je pomen in kakšne cilje uresničujejo učiteljice in učitelji s takšnimi nalogami v razredu? "Saj vendar moramo ugotoviti, če so vse učenke in učenci sploh razumeli, za kaj gre v besedilu." – S takšnimi in podobnimi izjavami učiteljice in učitelji utemnjujejo izbor tega tipa nalog. Dejansko takšne naloge uresničujejo določene cilje, a učenek in učencev ne urijo v samostojnem branju besedila v tujem jeziku v izvenšolskem okolju. Westhoff (1997) na primer pokaže, da je odgovarjanje na vnaprej zastavljena vprašanja k besedilu in konstantno preverjanje razumevanja vsebine kontraproduktivno za razvoj bralne kompetence. Kdor se namreč ves čas uči odgovarjati na vsebinska vprašanja k besedilu, se nauči predvsem eno: Odgovarjati na vprašanja! Ali pa morda še razvije prefinjen občutek, kaj želi ta, ki postavlja vprašanja, pravzaprav vedeti, meni ironično Westhoff. V prid takšnim nalogam govori zagotovo objektivno vrednotenje rezultatov, ki jih pridobimo pri takšnih nalogah, in potreba, da s preverjanjem razumevanja besedila pri pouku tujega jezika ugotavljamo raven obvladovanja jezika in širino besedišča. Nenazadnje zahteva takšna vsebinsko osredinjena obravnava besedila od učiteljice ali učitelja manj vložene energije in bolj vodeno delo.

Na zgoraj zastavljeno vprašanje, kakšne bralne spretnosti in sposobnosti razvija bralec pri reševanju takšnih nalog oziroma ali se tako usposablja za kompetentnega bralca v izvenšolskem okolju, pa moramo odgovoriti nikalno. Kljub potrebnim vidikom teh nalog in ciljev, ki jih uresničujejo, bistveno ne pripomorejo k boljši bralni kompetenci učenek in učencev. Nenazadnje prvič, niso v medijih, z izjemo morda didaktično usmerjenih, besedila nikoli opremljena z vprašanji, prav ali narobe trditvami itd.; drugič, zgolj reproduciranje eksplicitnih informacij nekega besedila je v izvenšolskem okolju redko; in tretjič, beremo v izvenšolskem okolju besedila z določenim namenom, ciljem dobiti želeno informacijo, potrditi domnevo, ki jo je v nas vzbudil naslov, podnaslov, slika itd. Ti cilji so lahko zelo različni, določijo pa jih vedno zavestno in/ali nezavedno bralci sami in od njih je odvisno, kako intenzivno se bomo ukvarjali z besedilom oziroma kakšno bralno strategijo bomo uporabili.

Če želimo učenke in učence tujega jezika dejansko usposablјati za kompetentno branje besedil v tujem jeziku v izvenšolskem okolju, potem moramo pri obravnavi besedil postopati drugače in se posluževati različnih, predvsem drugačnih tipov nalog, takšnih, ki presegajo meje zgolj reproduktivnega razumevanja besedila. V novejših učbeniških kompletih je že moč opaziti spremembo paradigme dela z besedili pri pouku tujega jezika vsaj na ravni nalog. Pri natančnejšem pregledovanju smo ugotovili, da je sicer kar nekaj nalog k ponujenim besedilom bolj odprtega tipa. Te naloge so bolj usmerjene v pridobivanje strategij in dejansko usposablјajo učeče se za branje besedil v tujem jeziku v različnih okoliščinah, ne samo šolskih, in da je zgolj preverjanja razumevanja vsebine manj. Še vedno pa govori razmerje nalog, ki preverjajo zgolj razumevanje, in takšnih, ki v prvi vrsti spodbujajo razvoj bralne kompetence, v prid preverjanju.

4. Sklep

Kljub razmeroma natančnimi teoretskimi razlagami branja ostaja prepad med teorijo in prakso v pri pouku tujega jezika – nemščine. Še vedno je globoko zakoreninjena kultura učenja in poučevanja tujega jezika tako pri učiteljicah in učiteljih kot pri učenkah in učencih. Morda učenke in učenci po končanem šolanju izkusijo svojo bralno nekompetentnost, ko v zasebnem ali strokovnem življenju posežejo po avtentičnih besedilih v tujem jeziku in pri branju niso uspešni, kljub morda njihovi relativno dobri govorni spretnosti in sposobnosti v tujem jeziku. Veliko truda morajo vložiti, da bi lahko premostili ta prepad. Dejstvo je, da moramo z razvijanjem bralne kompetence v tujem jeziku začeti hkrati z učenjem tujega jezika in jo sistematično uriti in razvijati do konca šolanja. Metode, tipi nalog, s katerimi preverjamo vsebino oziroma razumevanje besedila, niso nepotrebni in nepomembni, problematična in za razvoj bralne kompetence neproduktivna je njihova rutinska uporaba. Učiteljice, učitelji in učenke, učenci hitro ponotranjijo vzorec, da se obravnava vsakega besedila pač začne s preverjanjem razumevanja vsebine. Žal to ne pripomore k razvoju njihove bralne kompetence in lahko si predstavljamo, da to tudi ni zelo spodbuden dejavnik učenja in motivacije za učenje. Za učenke in učence in tudi za učiteljice in učitelje je veliko bolj zanimivo takšno delo oziroma izbor takšnih metod dela z besedilom, kjer učeči se sami ugotovijo, da določenih delov besedila dejansko niso razumeli, a jih želijo razumeti. Ukvarjanje z vsebino potem ni več "obvezni" del učne ure, temveč potreba ter želja učenk in učencev. Idej in predlogov za takšno konstruktivno delo z besedili je v sekundarni literaturi veliko in trdimo lahko, da sta tudi vzdušje pri delu v razredu in motivacija za delo vsaj tako konstruktivno produktivni kot narava samih metod.

LITERATURA

1. Alderson, J.C.: Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? V: Alderson, J.C., Urquhart, A.H. (ur.), Reading in a Foreign Language, Longman, London 1984, str. 1-24.
2. Burwitz-Meltzer, E.: Allmähliche Annäherungen, Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I, Günther Narr Verlag, Tübingen 2003.
3. Christman, U., Groeben, N.: Psychologie des Lesens, V: Bodo, F. et al. (ur.), Handbuch Lesen, Saur, München 1999, str.145-223.
4. Christman, U., Groeben, N.: Psychologie des Lesens, V: Groeben, N., Hurrelmann, B. (ur.), Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Juventa, Weinheim in München 2002, str. 145-223.
5. Deutsches PISA-Konsortium (ur.): PISA 2000, Opladen 2001.
6. Ehlers, S.: Lesetheorie und fremdsprachliche Lespraxis, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1998.
7. Erpenbeck, J., Rosenstiel, L.: Einführung, V: Erpenbeck, J., Rosenstiel, L.(ur.), Handbuch Kompetenzmessung, Praxis. Schäfer-Poeschel Verlag, Stuttgart 2003, str. IX-XXXII.
8. Gerhold, S.: Lesen im Fremdsprachenunterricht – Psycholinguistische und didaktische Überlegungen zu Funktionen einer vernachlässigten Fertigkeit im Französischunterricht, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum 1990.
9. Göltzer, S.: Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation, V: Härle, G. idr. (ur.), Wege zum Lesen und zur Literatur, Schneider Verlag, Hohengehren 2004, str. 121-136.
10. Graf, W.: Das Lesen als biographischer Prozeß.V: Janota, J. (ur.), Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik: Vorträge des Augsburger Germanistentags 1991, Niemeyer, Tübingen 1993, str. 246-259.
11. Graf, W.: Der Sinn des Lesens, Modi der literarischen Rezeptionskompetenz, Lit Verlag Münster 2004.
12. Grosman, M.: Zagovor branja, Sophia, Ljubljana 2004.
13. Grosman, M.: Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost, 2006, Ljubljana: Karantanija
14. Gross, S.: Lese-Zeichen: Kognition, Medium, Materialität im Leseprozess, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1994.
15. Hurrelmann, B.: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. V: Groeben, N./Hurrelmann, B. (ur.), Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim in München, Juventa, 2002, str. 275-286.
16. Hurrelmann, B. idr.: Lesesozialisation, Leseklima in der Familie, Bertelsmann Güntersloh, 1993.
17. Iser, W.: Der Akt des Lesens, Wilhelm Fink, München 1976.
18. Kordigel, M.: Mladinska literatura, otroci in učitelji: komunikacijski model "poučevanja" mladinske književnosti. ZRSŠ, Ljubljana 1993-1994.
19. Lutjeharms, M.: Lesen in der Fremdsprache, AKS-Verlag, Bochum 1988.
20. Pečjak, S.: Osnove psihologije branja. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana 1999.
21. Pečjak, S., Bucik, N. et al.: Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje, ZRSŠ, Ljubljana 2007.

22. Pette, C.: Psychologie des Romanlesens, Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes, Juventa, Weinheim in München 2001.
23. Štefanc, D.: Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme, *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5/2006, str. 66-86.
24. Von der Kamm, M.: Wege zum Text, Schneider Verlag, Hohengehren 2004.
25. Vorderer, P.: Lesen als Handlung, V: Barsch, A. et al. (ur.), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*. Suhrkamp, Frankfurt 1994, str. 206-222.
26. Weinert, E.F.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, V: Weinert, E.F. (ur.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Beltz, Weinheim und Basel 2001, str. 17-31.
27. Westhoff, G.: *Fertigkeit Lesen*. Langenscheidt, Berlin, München, Wien 1997.
28. Luhmann, N.: *Die Realität der Massenmedien*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1995.
29. Rupp, G., Bonholt, H.: Viva, MTV - und Bücher lesen. V: RUBIN 1, št. 5, 2005, str. 14-21.
30. Karcher, G.L.: *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*, Groos, Heidelberg 1994.

Mag. Saša Jazbec (1971), asistentka za didaktiko nemškega jezika in književnosti na Filozofski fakulteti v Mariboru.

Naslov: Bevkova 3, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 031 855 334

E-mail: sasa.jazbec@uni-mb.si

Izdajateljji/Publishers

- Pedagoška obzorja Novo mesto
- Pedagoška fakulteta Ljubljana
- Visokošolsko središče Novo mesto

Uredniški odbor/Editorial board

- Dr. Jana Bezenšek, Maribor, Slovenija
- Dr. Annmarie Gorenc Zoran, South Florida, ZDA
- Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvaška
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Nikola Petrov, Skopje, Makedonija
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana, Slovenija
- Dr. José M. Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Maria Wedenigg, Celovec, Avstrija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija

Glavni in odgovorni urednik/Deputy executive editor

- Dr. Marjan Blažič

Lektor/Lector

- Peter Štefančič

Prevodi/Translations

- Dr. Annmarie Gorenc Zoran
- Marija Nosan

Naslov uredništva in uprave/Adress

- Na Loko 2, p.p. 124, 8000 Novo mesto, Slovenija
- spletni naslov/home page: <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija>
- elektronski naslov/e-mail: info@pedagoska-obzorja.si

Didactica Slovenica je indeksirana in vključena v naslednje mednarodne baze podatkov / Didactica Slovenica is indexed and abstracted in:

- Social Sciences Citation Index®, Social Scisearch®, Journal Citation Reports/ Social Sciences Edition (Thomson Reuters services)
- American Psychological Association (PsycINFO)
- International Bibliography of Periodical Literature – Internationale Bibliographie geistes- und socialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ)
- Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und socialwissenschaftlicher Literatur (IBR)
- Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Izhajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

NAVODILA SODELAVCEM

PEDAGOŠKA OBZORJA - DIDACTICA SLOVENICA objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednje kategorije:

- izvirni znanstveni članek (original scientific paper),
- pregledni znanstveni članek (author review),
- referat na znanstvenem posvetovanju (conference paper),
- strokovni članek (professional paper),
- poročilo (report).

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo.

Prispevki, ki so objavljeni, so recenzirani. Vsak prispevek pregledajo trije recenzenti, od tega eden iz tujine.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov upoštevajo naslednja navodila:

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov: Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si.
2. Prispevek s povzetkom priložite na disketi. Ime datoteke naj bo priimek avtorja (npr. Furlan.doc) in naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Word.
3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani formata A4.
4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov (E-mail).
5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.
6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike, sheme, diagrami in grafiki morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu. Zaželeno je, da jih kot datoteke priložite na disketi. Namesto barv uporabljajte šrafure!
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:
 - Knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba.
Primer: *Novak, H. (1990). Projektno učno delo, Ljubljana: Državna založba Slovenije*
 - Članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov, naslov revije, letnik, številka, strani.
Primer: *Strmčnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, št. 5, str. 3-12.*
 - Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani.
Primer: *Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 34-47.*
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točne navedbe, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).



DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzornica

UDK 371.3/2
ISSN 0353-1392