



DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

2014 letnik 29

3-4

Izdajatelj *Published by*

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

Glavni in odgovorni urednik *Editor-in-Chief*

- Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial Board*

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

Tehnični urednik *Technical Editor*

- Boštjan Blažič

Lektor *Proofread by*

- Peter Štefancič

Prevodi *Translated by*

- Tina Banfi

Naslov uredništva in uprave *Editorial Office and Administration*

- Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija

Spletna stran revije *Website of the Journal*

- <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija>

Elektronski naslov *E-mail*

- urednistvo@pedagoska-obzorja.si, editorial.office@didactica-slovenica.si

Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v

Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in

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

Izdajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

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

Naklada *Circulation*

- 400

Tisk *Printed by*

- Littera picta d.o.o. Ljubljana

VSEBINA

Dr. Danijela Trškan	3 DRŽAVLJANSKA VZGOJA V UČNIH NAČRTIH ZA ZGODOVINO V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH
Dr. Alenka Žbogar	18 TEMELJNA DIDAKTIČNA NAČELA GIMNAZIJSKEGA POUKA KNJIŽEVNOSTI
Alenka Sajovic, dr. Ana Vovk Korže, dr. Karmen Kolnik	30 ANALIZA POKLICNIH KOMPETENC V PROGRAMU NARAVOVARSTVENI TEHNIK
Dr. Anđelka Peko, dr. Snježana Dubovicki, dr. Emerik Munjiza	49 ALI JE DOMAČA NALOGA KOT STRATEGIJA UČENJA DODATNO BREME UČENCEV?
Dr. Karmen Erjavec	66 NOVINARSTVO IN MEDIJSKA PISMENOST: KAKO SO NOVIČARSKO MEDIJSKO PISMENI SLOVENSKI DIJAKI?
Dr. Irena Kosi Ulbl	79 MATEMATIČNO ZNANJE BODOČIH INŽENIRJEV
Mag. Jovita Pogorevc Merčnik	98 KONFLIKTNE SITUACIJE KOT POKAZATELJ NASILJA MED UČENCI TER NJIHOVO PREPREČEVANJE
Dr. Abdülkadir Kabadayi	113 PRIMERJALNA ŠTUDIJA POUČEVANJA ANGLEŠČINE PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH
Dr. Slavica Čepon	125 STRAH PRED NEUSPEHOM V TUJEM JEZIKU ZA ŠTUDENTE EKONOMIJE
Dr. Viktorija Florjančič	139 E-ŠTUDIJ V SLOVENSKEM VISOKOŠOLSKEM PROSTORU
Judita Peterlin, mag., dr. Vlado Dimovski, dr. Sandra Penger	156 RAZVOJ TRAJNOSTNEGA VODENJA ŠTUDENTOV MENEDŽMENTA
Mag. Katarina Aškerc	170 ZAKONODAJNI VIDIKI PEDAGOŠKEGA DELA VISOKOŠOLSKEGA UČNEGA OSEBJA

CONTENTS

Danijela Trškan, Ph.D.	3 CIVIC EDUCATION IN HISTORY SYLLABUSES FOR ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS
Alenka Žbogar, Ph.D.	18 BASIC PRINCIPLES OF TEACHING LITERATURE IN SLOVENIAN HIGH SCHOOLS
Alenka Sajovic, Ana Vovk Korže, Ph.D., Karmen Kolnik, Ph.D.	30 SPECIFIC OCCUPATIONAL COMPETENCIES FOR NATURE CONSERVATION IN THE VOCATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMME "NATURE CONSERVATION TECHNICIAN"
Anđelka Peko, Ph.D., Snježana Dubovicki, Ph.D., Emerik Munjiza, Ph.D.	49 DOES HOMEWORK AS A LEARNING STRATEGY STIMULATE ADDITIONAL STUDENT OVERLOAD?
Karmen Erjavec, Ph.D.	66 JOURNALISM AND MEDIA LITERACY: HOW LITERATE ARE SLOVENIAN STUDENTS?
Irena Kosi Ulbl, Ph.D.	79 THE MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF FUTURE ENGINEERS
Jovita Pogorevc Merčnik, M.A.	98 CONFLICT SITUATIONS AS THE INDICATOR OF VIOLENCE AMONG STUDENTS AND THE PREVENTION OF SUCH (CONFLICT) SITUATION
Abdülkadir Kabadayi, Ph.D.	113 A COMPARATIVE STUDY ON TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOLERS
Slavica Čepon, Ph.D.	125 FEAR OF FAILURE IN A FOREIGN LANGUAGE FOR THE STUDENTS OF ECONOMICS
Viktorija Florjančič, Ph.D.	139 E-STUDY IN SLOVENIAN HIGHER EDUCATION
Judita Peterlin, M.A., Vlado Dimovski, Ph.D., Sandra Penger, Ph.D.	156 SUSTAINABLE LEADERSHIP DEVELOPMENT OF MANAGEMENT STUDENTS
Katarina Aškerc, M.A.	170 LEGISLATIVE ASPECTS OF THE PEDAGOGICAL WORK OF HIGHER EDUCATION TEACHING STAFF

Državlјanska vzgoja v učnih načrtih za zgodovino v osnovnih in srednjih šolah

Znanstveni članek

UDK 373.3/.5.016:172

KLJUČNE BESEDE: zgodovina, učni načrti, državljanska vzgoja, državlјanstvo, osnovne šole, gimnazije, strokovne šole, poklicne šole

POVZETEK – Prispevek prikazuje, na kakšen način in v kolikšni meri so elementi državljanske vzgoje vključeni v učne načrte za zgodovino v osnovnih in različnih srednjih šolah v Sloveniji. Ti elementi so vključeni predvsem v splošne in kompetenčne cilje ter v učno vsebino, ki se nanaša na proces osamosvojitve Slovenije ter razvoj samostojne Slovenije (življenje Slovencev do danes, vključevanje v evropske integracije, položaj zamejcev, zdomcev in izseljencev ter manjšin v Republiki Sloveniji). Učni cilji v učnih načrtih poudarjajo razvijanje pozitivnega odnosa do slovenske narodne identitete in državnosti, varovanje slovenske kulturne dediščine, spoštovanje človekovih pravic in demokratičnega državlјanstva, različnih kultur, ver, ras ter drugačnosti in različnosti, strpnost v medsebojnih odnosih, samostojno in odgovorno družbeno-politično delovanje. Zgodovina je tisti predmet, ki bi moral prispevati k državljanski vzgoji na ustrezen način, zato bi morali učitelji zgodovine pri pouku še bolj vključevati dejavnosti, ki so značilne za pluralne in strpne demokratične družbe. Avtorica predlaga, da bi se državljanska vzgoja morala začeti najprej v domačem oziroma šolskem okolju in z aktivnostmi v domačem kraju, ki bi se razširile nato v širše okolje oziroma državo.

Scientific paper

UDC 373.3/.5.016:172

KEYWORDS: history, curricula, civic education, citizenship, elementary schools, general secondary schools, secondary schools

ABSTRACT – The contribution shows in what way and to what extent the elements of civic education are included in the history curricula in elementary and secondary schools in Slovenia. These elements display themselves in general and competent goals and in content, which include the process of Slovenian independence, the development of Slovenia (life of Slovenians today, its inclusion in the European integration, the situation of migrant workers, emigrants and minorities in the Republic of Slovenia). The curricula goals emphasize the positive attitude towards Slovenian identity and citizenship, the protection of Slovenian cultural heritage, a respectful attitude towards human rights and democratic citizenship, towards different cultures, religions or nations, towards diversity and otherness, tolerance in mutual relationships, independent and responsible socio-political activity. History is the subject which should contribute to the civic education in an appropriate way. Teachers of history could include more activities which are characteristic for pluralistic and tolerant democratic societies. The author suggests that civic education should begin with the domestic environment, the school environment and consequently with activity in the home town, which should spread to the broader environment or the state.

1. Uvod

V Republiki Sloveniji imajo učenci v osnovnih šolah obvezen predmet *državlјanska in domovinska vzgoja ter etika* oziroma od 2012/2013 naprej predmet z naslovom *domovinska in državljanska kultura ter etika*, kjer že spoznavajo in se učijo o do-

movini, državi in aktivnem demokratičnem državljanstvu ter o sodobnih problemih sveta.

Pomembno pa je, da se mladi seznanijo še z drugimi temami, povezanimi z ureditvijo države, na primer o delovanju v Evropski uniji, reševanju glavnih problemov človeštva, varovanju naravnega in kulturnega okolja oziroma naravne ali kulturne dediščine, odnosu do drugih ljudi ter narave in njenih virov itd. (Krajc, 2010).

Po Sardoču (2005, str. 18) naj bi državljanska vzgoja vodila mlade k politični pismenosti (jih spodbujala k poznavanju in spoštovanju kulturne in zgodovinske dediščine), h kritičnemu mišljenju in razvoju nekaterih stališč in vrednot (mlade bi spodbujala, da bi pridobili spretnosti, ki so potrebne za dejavno vključevanje v javno življenje, razvijala spoštovanje do sebe in drugih s ciljem doseči večje medsebojno razumevanje) ter k dejavni udeležbi v družbi (omogočila bi, da bi se mladi bolj vključevali v skupnost v širšem pomenu, to je na mednarodni, državni, lokalni in šolski ravni).

Zato je za državljanstvo in državljansko vzgojo pomembno poznavanje in razumevanje države, državne ureditve, zakonov in ustav ter drugih simbolov, ki so značilni za demokratično državo na eni strani, na drugi strani pa tudi aktivno vključevanje oziroma državljanstvo, spoštovanje človekovih in državljanskih pravic ter različnih kultur in narodov, varovanje naravne in kulturne dediščine ter narodne identitete.

Tudi predmet zgodovina s svojo vsebino uči učence o državah, njihovi politični, upravni, sodni idr. ureditvi ter o drugih državnih tvorbah v preteklosti, zato pogosto politični razvoj držav predstavlja spoznavanje državnih elementov v preteklosti.

Po Vodopivcu (2006) je zgodovina tisti šolski predmet, brez katerega si ni mogoče zamisliti pouka državljanstva. "Načela, ustanove, vrednote, oblike in tradicije moderne demokracije so sad daljšega zgodovinskega razvoja, zato jih je mogoče razložiti le v luči njihovega oblikovanja in uveljavljanja" (prav tam, str. 38).

Ravno tako angleški avtorji ugotavljajo velik pomen državljanstva in državljanske vzgoje pri zgodovini, saj naj bi prispevala k odgovornemu državljanstvu in državljanski aktivnosti (Phillips, 2008), omogočala z različnimi pristopi (projekti, dejavnosti v domačem kraju, timsko raziskovalno delo idr.) družbeno-moralni razvoj mladih (Cooper, 2000) oziroma pomagala razumeti družbo in sodelovanje v družbi. Zato je pomembna tako lokalna, nacionalna kot tudi svetovna zgodovina (Phillips, 2002). Zgodovina lahko v večji meri prispeva k ustrezni državljanski vzgoji.

Pri predmetu zgodovina v Sloveniji pa naj bi mladi "razumeli preteklost in vzroke za sedanje probleme, spoštovali kulturno dediščino in razvili čut za identiteto, ki je lahko lokalna, nacionalna, evropska" (Rustja, 2006, str. 139).

Zato smo poskušali ugotoviti, katere elemente državljanske vzgoje vključujejo sodobni učni načrti za zgodovino in kje so prisotni (v učnih ciljih, vsebinah ali navodilih) ter v kolikšni meri je prisotna zgodovina samostojne Slovenije.

Predvidevali smo, da so elementi državljanske vzgoje najbolj razvidni v splošnih ciljih v vseh učnih načrtih. Ti cilji naj bi se nanašali predvsem na slovensko in evropsko identiteto, saj je Slovenija vključena v Evropsko unijo že od leta 2004. Zato

učni načrti predvidevajo vzgojo mladih za aktivno državljanstvo ter namenjajo več pozornosti razvoju samostojne Slovenije.

Z deskriptivno in eksplikativno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja smo analizirali zgodovinski učni načrt za osnovno šolo, štiri zgodovinske učne načrte za vse tipe gimnazij (vključno z zgodovino kot izbirnim predmetom) in tri učne načrte za srednje strokovne šole (dva zgodovinska učna načrta za srednje strokovne šole in enega za poklicne šole za predmet *družboslovje*, ki vključuje tudi zgodovinske vsebine). Seznam analiziranih učnih načrtov je v seznamu literature in virov. Vsi učni načrti so elektronski in dostopni na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport ter na spletni strani Zavoda RS za šolstvo. V analizo nismo zajeli učnih načrtov za dvojezične šole in šole z italijanskim jezikom.

Uporabili smo tehniko analize učnih načrtov za zgodovino, in sicer prisotnostno analizo (navzočnost elementov državljanske vzgoje) in kontingenčno analizo (ugotavljanje, v kakšni povezavi se ti elementi pojavljajo).

2. Državljska vzgoja v učnem načrtu za osnovno šolo

V učnem načrtu iz leta 2011 je zapisano, da bi moral predmet zgodovina (po leg državljanske vzgoje in etike) posredovati učencem pomembne vrednote z vidika vzgoje za demokratično državljanstvo (Zgodovina, 2011, str. 43). To je tudi razvidno iz opredelitve predmeta in še posebej splošnih ciljev.

Pri opredelitvi predmeta je zapisano, da zgodovina omogoča spoznavanje in razumevanje sebe kot posameznika in člana lokalne skupnosti in družbe (prav tam, str. 4).

Glavni cilji predvidevajo naslednje zmožnosti učencev, ki se nanašajo na državljansko vzgojo. Učenci so zmožni: "ob izgrajevanju, poglobljanju in razširjanju znanja iz slovenske zgodovine razvijati zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti; /.../ razvijati sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver, ras in skupnosti; obsoditi zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic; obsoditi politične sisteme, ki ne spoštujejo človekovih pravic; razvijati dojemljivost za vrednote, pomembne za življenje v sodobni demokratični družbi: strpnost v medsebojnih stikih in odnosih, spoštovanje drugačnosti in različnosti, medsebojno sodelovanje, spoštovanje človekovih pravic in demokratičnega državljanstva; pripravljati se na samostojno in odgovorno ravnanje v življenju kot posamezniki in kot člani lokalne skupnosti in družbe" (prav tam, str. 5–6).

Samostojni Sloveniji je pri obvezni širši temi *Slovinci v 20. in 21. stoletju* namenjena ena tema z naslovom *Samostojna Slovenija in mednarodno povezovanje Slovenije*. Pri tej temi se učenci naučijo pojasniti vzroke za odločitve Slovencev za lastno državo Slovenijo, razložiti mednarodno povezovanje Slovenije, opisati ustavno ureditev in življenje ter pojasniti vpliv demokratične politične ureditve Republike Slovenije na življenje ljudi (prav tam, str. 24).

Učni načrt spodbuja učitelje, da naj zgodovinska spoznanja aktualizirajo, saj s tem usposabljaajo učence za aktivno in odgovorno dojemanje sodobnega sveta ter da naj sodelujejo z drugimi institucijami, na primer muzeji, arhivi in knjižnicami, da lahko učenci razvijejo spoštljiv in odgovoren odnos do ohranjanja in vrednotenja kulturne dediščine (prav tam, str. 41).

Ugotavljamo, da učni načrt izpostavlja državljansko vzgojo, ki se nanaša na slovensko in evropsko identiteto, zgodovino in kulturno dediščino. Veliko splošnih ciljev oziroma kompetenc učencev pa namenja ravno vzgoji za demokratično državljanstvo. Tudi pri standardih znanja se zahteva, da učenci v osnovnih šolah znajo navesti in pojasniti značilnosti slovenskih državnih simbolov in simbolov Evropske unije, oceniti pomen ohranjanja in varovanja slovenske, evropske in svetovne kulturne dediščine ter okolja in pojasniti pomen delovanja evropskih ustanov, ki se ukvarjajo z varovanjem človekovih pravic (prav tam, str. 39).

Pogrešamo le več vsebin za gospodarski in kulturni razvoj države Republike Slovenije od leta 1991 naprej.

3. Državljska vzgoja v učnih načrtih za gimnazije

V učnih načrtih za gimnazije iz leta 2008 ima zgodovina pomembno vlogo pri oblikovanju slovenske narodne zavesti in narodne identitete, poudarjata pa se tudi evropska in individualna identiteta. Izbrane zgodovinske vsebine prispevajo k razumevanju in spoštovanju strpnosti, človekovih pravic, demokratičnih vrednot in kulturne raznolikosti (Splošna gimnazija, 2008, str. 7; Klasična gimnazija, 2008, str. 7; Strokovna gimnazija, 2008, str. 7).

Pomembno vlogo v gimnazijskih učnih načrtih imajo cilji, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti in stališč, saj se ti nanašajo na državljansko vzgojo, in sicer dijaki: "razvijajo zanimanje za zgodovinsko preteklost in sedanost slovenskega naroda in njegovih dosežkov ter utrjujejo narodno zavest in zavest o državni pripadnosti; /.../ razvijajo individualno, narodno in evropsko identiteto; ocenijo pomen ohranjanja slovenske, evropske in svetovne kulturne dediščine; /.../ prek izbranih primerov iz zgodovine razvijajo poglede na svet, ki spoštujejo človekove pravice, enakost in demokracijo ter demokratično in odgovorno državljanstvo; obsodijo zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic; razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje enakopravnosti med spoloma; razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti ver, kultur in skupnosti" (Splošna gimnazija, 2008, str. 9; Klasična gimnazija, 2008, str. 9; Strokovna gimnazija, 2008, str. 9).

Učni načrti predlagajo tudi razvijanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, med katerimi lahko izpostavimo predvsem socialne in državljanske kompetence ter kulturno zavest in izražanje. Socialno in državljansko kompetenco se lahko pri

pouku zgodovine spodbuja in razvija na več načinov, in sicer učni načrti predlagajo, da naj učitelji spodbujajo medkulturni dialog in strpnost, upoštevanje in spoštovanje drugačnih pogledov in stališč, premagovanje predsodkov in stereotipov, pozitiven odnos do demokracije, človekovih pravic in enakosti, odgovorno in kritično državljanstvo, razumevanje in spoštovanje različnih ver in etničnih skupin ter demokratičnih načel itd. Za kulturno zavest pa učni načrti predlagajo, da naj učitelji spodbujajo pri pouku zgodovine pozitiven odnos do ohranjanja in varovanja oziroma zavest o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini ter spoštovanje kulturne različnosti in medkulturnega dialoga (prav tam, str. 11–12).

V učnih načrtih za splošne, klasične in strokovne gimnazije sta dve obvezni širši temi, ki se nanašata na državljansko vzgojo, in sicer *Razvoj demokracije* in *Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju*.

Pri temi *Razvoj demokracije* dijaki primerjajo različne oblike demokratičnih ureditev v preteklosti in sedanjosti ter dosežke v razvoju demokracije v posameznih obdobjih, razvijajo pa predvsem pozitiven odnos do človekovih pravic, enakosti in demokracije ter medkulturnega dialoga in strpnosti. Vsebine pri tej temi so: Razsvetljenska ideja o treh vejah oblasti in razvoj demokracije do 20. stoletja: antična demokracija, razsvetljenstvo, razvoj v 19. stoletju; Demokratični sistemi med obema vojnama v 20. stoletju; Totalitarni sistemi: fašizem, nacionalsocializem, boljševizem; Širitev demokracije po padcu berlinskega zidu v Evropi in po svetu; Težave demokratične ureditve v sodobnem svetu (Splošna gimnazija, 2008, str. 37–38; Klasična gimnazija, 2008, str. 37–38; Strokovna gimnazija, 2008, str. 33–34).

Pri temi *Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju* dijaki spoznajo položaj slovenskega naroda v prvi in drugi Jugoslaviji, med drugo svetovno vojno. Vsebine, ki se nanašajo na Republiko Slovenijo, so osamosvojitve Slovenije in mednarodno priznanje in povezovanje Slovenije; zamejci, izseljenci, zdomci in manjšine na Slovenskem. Pri tej temi se dijaki naučijo dejavnike, ki so vodili do samostojne države in njenega vključevanja v evropsko integracijo, ravno tako pa tudi položaj zamejcev, zdomcev in izseljencev ter manjšin v Republici Sloveniji ter razvijejo pozitiven odnos do slovenske narodne identitete in državnosti (Splošna gimnazija, 2008, str. 40; Klasična gimnazija, 2008, str. 40; Strokovna gimnazija, 2008, str. 35).

Učna načrta za splošne in klasične gimnazije vključujeta tudi izbirno širšo temo z naslovom *Civilnodružbena gibanja in človekove pravice*. Pri tej temi se dijaki s pomočjo različnih vsebin (Gibanja za svobodo in enakost v 19. stoletju; Ženska volilna pravica in vključitev žensk v politično življenje; Deklaracija o človekovih pravicah; Primeri kršenja človekovih pravic v 20. stoletju; Gibanja za državljanske pravice; Študentska gibanja; Mirovna gibanja; Globalna soodvisnost in izzivi človekovih pravic v sodobnem svetu) pripravljajo na demokratično državljanstvo, saj spoznajo značilnosti prvih organiziranih gibanj za človekove pravice in pravice žensk ter s tem razvijejo pozitiven odnos do enakosti in strpnosti na eni strani, na drugi strani pa znaajo obsoditi kršenja človekovih pravic (Splošna gimnazija, 2008, str. 41–42; Klasična gimnazija, 2008, str. 41–42).

Priporočila v učnih načrtih svetujejo učiteljem, da v pouk zgodovine vključijo takšne dejavnosti, ki razvijajo vrednote, značilne za pluralno in strpno družbo, različne zgodovinske teme pa obravnavajo z lokalnega, regionalnega, nacionalnega ali evropskega vidika (Splošna gimnazija, 2008, str. 58; Klasična gimnazija, 2008, str. 58; Strokovna gimnazija, 2008, str. 53).

Ugotavljamo, da učni načrti za gimnazije dosledno vzgajajo dijake za demokratično državljanstvo, saj tudi pri pričakovanih dosežkih izpostavljajo demokratične vrednote (spoštovanje kulturne dediščine, človekovih pravic, enakosti, demokracije, različnih ver, kultur in skupnosti, različnih pogledov in interpretacij, mnenj in stališč ipd.) (Splošna gimnazija, 2008, str. 55; Klasična gimnazija, 2008, str. 55; Strokovna gimnazija, 2008, str. 50).

V ekonomski gimnaziji je predmet zgodovina le izbirni in ga dijaki lahko izberejo v 3. ali 4. letniku. Ker se učna vsebina nanaša na zgodovino gospodarstva, ni posebnih napotkov in učnih vsebin, ki se nanašajo na državljansko vzgojo. Učni načrt pa predvideva iste pričakovane dosežke, ki izpostavljajo demokratične vrednote kot drugi gimnazijski učni načrti (Ekonomska gimnazija, 2008, str. 14).

Ugotavljamo, da učni načrti v gimnazijah pri vseh zgodovinskih temah predlagajo, da naj dijaki razvijajo državljanske kompetence, kar je v skladu z državljansko vzgojo v 21. stoletju.

4. Državljska vzgoja v učnih načrtih za srednje strokovne in poklicne šole

Za srednje strokovno in poklicno-tehniško izobraževanje je značilno, da vključuje predvsem slovensko zgodovino pri obveznih učnih vsebinah. Tako se splošni cilji nanašajo na slovensko zgodovino, in sicer dijaki spoznajo korenine sedanje Slovenije, Evropske unije in sveta ter se usposobijo za vrednotenje slovenske kulturne dediščine in razvijejo zavest o slovenski narodni identiteti (Zgodovina, 2007, str. 2). Med cilji pa so tudi tisti, ki se nanašajo na državljansko vzgojo, in sicer, da dijaki razvijejo strpen odnos do drugače mislečih, raznolikosti kulturnega, etničnega in jezikovnega sveta, to je narodov, ras in ver ter verskih gibanj v različnih zgodovinskih obdobjih (prav tam, str. 42–43). Predmet pa tudi prispeva, da bo lahko dijak po zaključku šolanja deloval kot kritičen in aktiven državljan (prav tam, str. 11–12).

Obvezna učna vsebina se nanaša na razvoj slovenske nacionalne identitete in slovenske države v 19. in 20. stoletju. Pri temi *Jugoslovanska kriza in slovenska pot v samostojnost* se dijaki naučijo nekatere najpomembnejše dogodke in posameznike, ki so vplivali na odločitev Slovencev za samostojnost, razloge za ustavne spremembe in razpis plebiscita o samostojnosti in neodvisnosti Slovenije, reakcijo jugoslovanskega političnega in vojaškega vrha, potek vojne za Slovenijo, umik jugoslovanske vojske in pot do mednarodnega priznanja, simbole slovenske države in praznike. Pri temi

Evropa in Republika Slovenija od osamosvojitve do danes pa dijaki spoznajo ustavo Republike Slovenije, volitve, volilni sistem in strankarsko življenje, prizadevanja Republike Slovenije za hitrejši gospodarski in kulturni razvoj (denacionalizacija, privatizacija, podjetništvo idr.), njeno vključitev v Evropsko unijo in NATO ter življenje ljudi v Republiki Sloveniji od osamosvojitve do danes (prav tam, str. 11–13).

Pri strokovnem programu Tehnik mehatronike in tehnik oblikovanja pa je predmet zgodovina zasnovan tako, da dijaki spoznajo korenine sedanje podobe Slovenije ter znajo vrednotiti slovensko kulturno dediščino in razviti zavest o slovenski narodni identiteti. Ravno tako pa razvijejo pozitiven odnos do človekovih svoboščin in demokratične družbene ureditve ter se zavedajo posameznikove in narodove različnosti (Zgodovina, 2006, str. 2). Ta program priporoča obisk muzejev, lokalnih zgodovinskih posebnosti, starega mestnega jedra, da lahko pri dijakih učitelji razvijajo pozitiven odnos do ohranjanja slovenske kulturne dediščine. Tako kot v učnem načrtu za strokovne šole pa tudi v tem programu dijaki pridobijo znanje in razumevanje o razvoju slovenske nacionalne identitete in poti do slovenske države v 19. in 20. stoletju ter pridobijo takšno izobrazbeno podlago, da lahko po končanem šolanju delujejo družbeno aktivno (prav tam, str. 6 in 16).

Ugotavljamo, da imajo strokovne in poklicno-tehniške šole v obveznem delu učne vsebine pregled slovenske zgodovine, tako da je več poudarka tudi na osamosvojitvi Slovenije ter razvoju Slovenije do današnjih dni. Poseben poudarek je v učnih načrtih na odnosnih ciljih oziroma ciljih, kjer dijaki pridobivajo in razvijajo pozitiven odnos do narodne identitete, različnih narodov in kultur ter kulturne dediščine.

Predmet družboslovje pa je v poklicnih šolah in že v svojem imenu vključuje kulturno in družbeno razsežnost državljanstva. Zato naj bi ta predmet predvsem pripomogel, da bi dijaki v poklicnih šolah razvijali sposobnosti za nenasilno reševanje sporov, prepoznavanje in sprejemanje razlik, odgovornost pri izboljšanju življenja na lokalni ravni ali celo pri skupnem ustvarjanju evropskega in globalnega državljanstva ter bili usposobljeni za dejavno državljanstvo in uresničevanje enakopravnejše družbe. Predmet družboslovje pomaga dijakom pridobiti tista znanja, sposobnosti in spretnosti, ki jim bodo pomagali, da se bodo vključili "v poklicno življenje in v družbo kot polnopravni državljani in državljanke, ki bodo sposobni odgovorno in kritično uveljavljati svoje državljanske pravice in odgovornosti ter ob tem skrbeli za svoj zdrav telesni in duhovni razvoj" (Družboslovje, 2007, str. 1–2).

K temu pa pripomorejo ravno zgodovinske vsebine, ki so vključene v ta predmet, saj dijaki pridobijo z zgodovinskimi vsebinami tista znanja, ki so pomembna, da bi razumeli pomen slovenske tradicije in ohranjanja nacionalne identitete ter tudi tiste spretnosti, ki so pomembne za samostojno in kritično razmišljanje ter odločanje o temeljnih vprašanjih družbe in države oziroma za sodelovanje v političnem življenju, institucijah in drugih družbenih organizacijah (prav tam, str. 3).

Tako pri širši temi z naslovom *Domači in svetovni prostor* dijaki spoznajo vlogo slovenskega državnega ozemlja v gospodarskih (zlasti prometnih), političnih in kulturnih tokovih Evrope; položaj narodnostnih manjšin ob slovenski meji in vlogo Slove-

nije v združenji Evropi. Pri širši temi *Sporazumevanje in odločanje v skupnosti* dijaki spoznajo državno ureditev RS, opredelitve človekovih pravic in temeljnih svoboščin, gospodarskih in socialnih razmerij ter osnovne opredelitve v ustavi RS. Pri širši temi *Dinamični čas zadnjih dveh stoletij* pa se dijaki naučijo vzroke za razpad Socialistične federativne republike Jugoslavije in osamosvojitve Slovenije ter spoznajo prizadevanja Slovenije za vključitev v evropske povezave (prav tam, str. 4, 7 in 9).

Tako v strokovnih kot v poklicnih šolah dijaki pridobivajo znanje o razvoju države Slovenije ter se usposabljaajo za družbeno-politično delovanje.

5. Sklep

Analiza sodobnih slovenskih učnih načrtov za zgodovino je pokazala, da učni načrti za zgodovino vključujejo zelo ustrezno vzgojo za demokratično državljanstvo in elemente državljske vzgoje, ki so razvidni predvsem v splošnih učnih ciljev, v srednješolskih učnih načrtih pa v posebnih državljskih kompetencah.

V osnovnošolskem učnem načrtu je poudarek na razvijanju zavesti o narodni identiteti in državni pripadnosti na eni strani, na drugi strani pa na spoštovanju in strpnem odnosu do različnih kultur, ver in ras. Predmet zgodovina pripravlja osnovnošolce na samostojno in odgovorno ravnanje v družbi.

Ravno tako učni načrti za gimnazije izpostavljajo pomembno vlogo predmeta zgodovine pri oblikovanju slovenske narodne zavesti in narodne identitete, poudarjeni pa sta tudi evropska in individualna identiteta. Izbrane zgodovinske vsebine naj bi prispevale k razumevanju in spoštovanju strpnosti, človekovih pravic, demokratičnih vrednot in kulturne raznolikosti.

V osnovni šoli učenci spoznajo vzroke za odločitev Slovencev za lastno državo, značilnosti ustavne ureditve in življenje v Republiki Sloveniji. V gimnazijah se dijaki naučijo dejavnike, ki so vodili do samostojne države in njenega vključevanja v evropsko integracijo, ravno tako pa tudi položaj zamejcev, zdomcev in izseljencev ter manjšin v Republiki Sloveniji. Tako da pogrešamo le več vsebin za gospodarsko-kulturni razvoj države Republike Slovenije od leta 1991 naprej.

V srednjih strokovnih šolah pa učni načrt za zgodovino daje bistveno več poudarka na pregledu slovenske zgodovine, na osamosvojitvi Slovenije in razvoju Slovenije do današnjih dni, tako da se dijaki bolje usposobijo za vrednotenje slovenske kulturne dediščine in razvijejo zavest o slovenski narodni identiteti.

Menimo, da bi bilo treba v učnih načrtih vključiti več poudarka na razvoju samostojne države Republike Slovenije od leta 1991 do danes, zlasti v osnovnih šolah in gimnazijah, saj imajo predstavitve razvoja samostojne Slovenije le učni načrti za srednje strokovne in poklicne šole.

Predlagamo, da bi se državljanska vzgoja začela z domačim okoljem, s šolskim okoljem oziroma lokalno zgodovino ter s tem z delovanjem v domačem kraju, ki naj bi se razširila na širšo skupnost oziroma državo. Audigier (2002, str. 16) pravi, da obstaja skupnost vedno na dveh ravneh, in sicer na lokalni ravni je kraj ali mesto, kjer oseba živi in kateremu pripada, druga raven pa je na ravni države.

Justin (2006) na primer predlaga, kako okrepiti državljansko vzgojo oziroma njene učinke, in sicer, da bi državljansko vzgojo bolj usmerili v proučevanje lokalne skupnosti, kjer so dejavnosti za mlade neposredno dostopne. "Na tej ravni lahko spoznavajo življenjske zgodbe konkretnih ljudi in razumejo interese posameznikov ter motive za politično, prostovoljsko, kulturno, humanitarno in okoljevarstveno delovanje." (Justin, 2006, str. 90)

Učni načrti za zgodovino bi lahko vključevali preučevanje različnih elementov, prek katerih bi se učenci učili, kakšen pravice in dolžnosti so imeli ljudje v preteklosti, kako so se ljudje in mladi vključevali v delo lokalne skupnosti, prepoznavali družbeno, kulturno, versko in drugo raznolikost naprej v lastnem okolju, potem pa spoštovanje, vrednost in strpnost pokazali tudi do širšega okolja in države.

Priprava na aktivno državlјanstvo pa je potrebna tudi že pri pouku, zato se lahko aktivne dejavnosti in naloge bolj uporabljajo pri predmetu zgodovina. Učni načrt za osnovno šolo iz leta 2011 predlaga projektno, raziskovalno in terensko delo, učenje z odkrivanjem, sodelovalno učenje, igro vlog in simulacije; samostojno delo z različnimi viri (pisnimi, slikovnimi, ustnimi in IKT), obiske muzejev, arhivov in knjižnic.

Vsi gimnazijski učni načrti iz leta 2008 predlagajo različne dejavnosti, ki razvijajo dovzetnost za vrednote, ki so značilne za pluralno in strpno zasnovanost pouka zgodovine ter za demokratične družbe. Prav tako priporočajo uporabo zgodovinskih virov ter različne oblike komunikacije (ustna ali pisna, debatne tehnike) oziroma predlagajo uporabo aktivnejših načinov učenja v srednji šoli.

Učni načrt za poklicne šole pri predmetu družboslovje iz leta 2007 predlaga samostojno delo dijakov, reševanje problemov, interdisciplinarne ekskurzije, projektne dni in terensko delo. Učna načrta za strokovne in poklicno-tehniške šole za zgodovino iz leta 2006 in 2007 pa predlagata individualno domače delo, projektno delo, igro vlog, sodelovalno učenje in delo, obisk muzejev, lokalnih zgodovinskih posebnosti in starega mestnega jedra.

Sodobni učni načrti bi morali več pozornosti nameniti kulturni dediščini oziroma "običajem, šegam, praznikom, ki predstavljajo kulturno in duhovno izročilo naroda, hkrati pa izražajo duhovno stanje in razvoj človeka v preteklosti in danes" (Potočnik, 2009, str. 146). Mi pa dodajamo, da bi morali učenci zlasti v osnovni šoli spoznavati najprej dediščino domačega kraja oziroma ožjega prostora, potem pa tudi državo.

Predmet zgodovina bi morala mlade pripravljati na državlјanstvo, posredovati znanje o državnih političnih institucijah, oblikovati nacionalno identiteto, prispevati k spoznavanju pravic in odgovornosti v državi ter njenih zakonov ter pripravljati mlade na odnose v razredu, šoli, službi idr.

“Poleg kritičnega mišljenja sodi aktivno vključevanje učencev v različne dejavnosti (znotraj šolske skupnosti, družine, vrstniške skupine ali lokalne skupnosti itd.) med temeljne kompetence izobraževanja za demokratično državljanstvo, ki naj bi jih med učnim procesom razvili pri učencih kot bodočih državljanih.” (Sardoč, 2006, str. 104–105)

Tudi Turnšek Hančič (2010, str. 246–247) meni, da bi morali učitelji za spodbujanje aktivnega državljanstva vnašati na šolah kritično razpravo, poslušanje drugače mislečih in medkulturni dialog ter metode izkustvenega učenja, s katerim bi učenci novo izkušnjo doživljali osebno ter jo povezali z življenjem.

Državljska vzgoja pri predmetu zgodovina bi morala pokazati pozitivne vrednote in pozitivno delovanje človeka v preteklosti in sedanjosti ter dejavnije vključiti učence in dijake v pridobivanje znanja in spretnosti (npr. timsko delo, prostovoljno raziskovalno delo, prostovoljna pomoč učencem s posebnimi potrebami pri zgodovini, izvenšolska aktivnost idr.) ter na ta način vzgajati učence in dijake v bodoče aktivne demokratične državljane. Sedanji učni načrti za zgodovino v osnovnih in srednjih šolah v Republiki Sloveniji so se k temu že približali.

Danijela Trškan, Ph.D.

Civic education in history syllabuses for elementary and secondary schools

Human rights, respect for others, acceptance, tolerance, solidarity and cooperativeness are some of the values of importance in the 21st century, which are also becoming a part of civic education. In the Republic of Slovenia, elementary school pupils have a mandatory subject of Citizenship and Homeland Education and Ethics, where they learn about their homeland, their state and active democratic citizenship as well as about the issues present in the modern world.

History is a subject taught at elementary and secondary schools that should contribute to civic education and stress the importance of understanding different people and cultures, promote teamwork and cooperation between elementary and secondary school students, as well as highlight the importance of active citizenship (participation in one's hometown, in elections etc.), patriotism and honouring one's civil rights and obligations, along with the importance of nurturing a positive attitude towards the state and its institutions. What is more, it can contribute to the respect of human and civil rights as well as to the protection of the natural and cultural heritage, and the national identity.

The main purpose of this paper is therefore to ascertain which elements of civic education are included in the contemporary History syllabuses, where they are present (within learning objectives, content or instructions) and to what extent is the history of independent Slovenia present. By employing descriptive and explanatory methods of

pedagogical research, we analysed the History syllabus for elementary schools, four History syllabuses for all types of general upper secondary schools (gimnazija) and three syllabuses for secondary technical schools (two History syllabuses for secondary technical schools and one for vocational schools for the subject of Social Science which includes historical content).

An analysis of contemporary history syllabuses in elementary and secondary schools in the Republic of Slovenia has shown that all of the syllabuses contain various elements of citizenship and civic education, which relate to historical contents or to the implementation of lessons. Above all, these elements are demonstrated in the general, specific or competence objectives: obtaining and developing a positive attitude of the youth towards a democratic country, especially the respect for human rights, equality, tolerance, cultural heritage, preparation for a responsible and critical citizenship, and developing a national identity and national consciousness or the consciousness of national affiliation. The history syllabuses encourage pupils or students to critically evaluate the elements of civic education in the past and present, and prepare them for responsible behaviour in a democratic society.

The 2011 elementary school syllabus states that the subject of History should (in addition to civic education and ethics) impart pupils with relevant values from the aspect of education aimed at democratic citizenship, and enable them to get to know and understand themselves as individuals and members of the local community and society. Pupils should be accustomed to practise tolerance in mutual interactions and relations, to be respectful when encountering difference and diversity, to promote mutual cooperation, and respect human rights and democratic citizenship. With regard to the topic of independent Slovenia, pupils learn to explain the reasons that led the Slovene nation to decide to establish an autonomous state of Slovenia, to explain Slovenia's integration in the international arena, to describe the constitutional organization and life, and explain the influence of the democratic political system in the Republic of Slovenia on the lives of its citizens. We find that the syllabus highlights the civic education relating to the Slovene and European identity, history and cultural heritage. Several general objectives/competences refer to education aiming towards democratic citizenship. Even the knowledge standards require elementary school pupils to be able to state and explain the characteristics of Slovenia's national symbols as well as those of the European Union, to estimate the significance of preserving and protecting the Slovene, European and global cultural heritage and environment, and explain the significance of European institutions active in human rights' protection. The elementary school syllabus encourages teachers to make historical findings current, thus enabling pupils to actively and responsibly comprehend the modern world, and to cooperate with other institutions (e.g. museums, archives and libraries) so that the pupils might develop a respectful and responsible attitude towards preserving and valuing cultural heritage.

Within the 2008 syllabus for general upper secondary schools (gimnazija), History has an important role in forming the Slovene national consciousness and identity as well as the European and individual identity. Through various examples from the past,

students can develop their own views of the world that are respectful of human rights, equality and democracy, as well as build their sense of democratic and responsible citizenship. The syllabus encourages students to condemn crimes against humanity, genocide, the Holocaust and other forms of mass violation of human rights on the one side, while inspiring them to develop their ability to understand and respect gender equality and develop the ability to understand and respect diversity and difference on the other. In particular, students should develop their social and civic competence, intercultural dialogue and tolerance, a positive attitude towards democracy, human rights and equality as well as the respect of cultural diversity and intercultural dialogue. The syllabus includes a special broader topic entitled *Development of Democracy* which covers the following content: *Enlightenment; Democratic Systems between Both Wars in the 20th Century; Totalitarian Systems: Fascism, National Socialism, Bolshevism; Spreading of Democracy After the Fall of the Berlin Wall in Europe and Worldwide; Problems of the Democratic System in the Modern World*. In the broader topic of the *Development of the Slovene Nation in the 20th Century*, students get to know the position of the Slovene nation in the first and second Yugoslavia, during World War II. The content relating to the Republic of Slovenia include Slovenia's attainment of independence, the international recognition of the state and its establishment of connections, as well as foreigners, emigrants, migrant workers and minorities in Slovenia. Only the syllabuses for the general and classical upper secondary schools (not gimnazija with specialisation) include the optional broader topic entitled *Civil Society Movements and Human Rights*. Within this topic, students prepare for democratic citizenship by means of various contents, such as: *Movements to Defend Freedom and Equality in the 19th Century; Women's Suffrage and the Inclusion of Women in the Political Arena; Declaration of Human Rights; Examples of Human Rights Violations in the 20th Century; Civil Rights Movements; Student Movements; Peace Movements; Global Interdependence and Challenges in Human Rights in the Modern World*.

Secondary technical and vocational-technical education typically includes Slovene history in particular. Students get to know the roots of present-day Slovenia, the European Union and the world, and become able to value the Slovene cultural heritage, while also developing a consciousness for the Slovene national identity and a tolerant attitude towards those who think differently as well as towards the diversity of cultures, ethnicities and languages. With regard to independent Slovenia, students learn about some of the most vital events and individuals who influenced the Slovenes' decision to attain independence, reasons for constitutional changes and the call for a plebiscite on the independence of Slovenia. They also learn about the reaction of the Yugoslavian political and military leaders, the course of war for Slovenia, withdrawal of the Yugoslav Army and the path towards international recognition as well as the symbols of the Slovene state and its holidays. In addition, they become familiar with the Constitution of the Republic of Slovenia, elections, the electoral system and the political party life, the endeavours of the Republic of Slovenia for a faster economic and cultural development (denationalisation, privatisation, entrepreneurship etc.), its joining the European

Union and NATO, and the life of people in the Republic of Slovenia from the attainment of independence to the present day.

The subject of Social Sciences as taught at vocational schools includes historical content where students acquire the knowledge necessary for them to understand the importance of the Slovene tradition and the preservation of national identity, as well as the skills vital to think autonomously and critically, and to make decisions regarding fundamental issues of the society and state, i.e. for integration into professional life and society as fully-fledged citizens who will be able to exercise their civic rights and responsibilities in a responsible and critical manner. Students also learn about the causes leading to the disintegration of the Socialist Federal Republic of Yugoslavia and Slovenia's attainment of independence, and familiarize themselves with Slovenia's endeavours to become integrated in European connections.

An analysis of contemporary Slovene History syllabuses has shown that the said syllabuses include very appropriate education aimed at democratic citizenship and elements of civic education. The elementary school syllabus focuses on the development of the pupils' consciousness of national identity and affiliation on the one side, and respect and tolerant attitude towards different cultures, religions and races on the other. In secondary schools, the syllabus stresses the importance of history in the formation of the Slovene national consciousness and national identity, with the European and individual identity also being important topics. The selected historical content should contribute to the understanding and respect of tolerance, human rights, democratic values and cultural diversity. In elementary and secondary schools, the youth becomes acquainted in detail with the formation of the independent state of Slovenia and the process of attaining independence; there is much less emphasis on the economic and political development of the state of Slovenia, or its achievements and problems after attaining independence. In the future, greater attention should be devoted to the Republic of Slovenia from the attainment of independence to the present day, the way it is already partially incorporated into the syllabus for secondary technical schools.

According to syllabus recommendations, teachers should, for example, incorporate in their classes activities which promote the development of values typical of pluralistic and tolerant societies, and treat various historical topics from a local, regional, national or European aspect (e.g. project work, research work, field work, learning through exploring, cooperative learning, role play and simulations, independent work with various sources, visits to museums, archives and libraries). Furthermore, history teachers could use modern approaches (e.g. discussions, solving class, school or life problems, the participation of the youth in various projects and organisations, media education etc.) to contribute to the civic engagement of young people. History syllabuses could include studying various elements through which students could learn about the rights and duties people had in the past, and how adults and young people participated in the work of the local community. They could initially identify the features of social, cultural, religious or political diversity within their own environment, followed by applying respect, value and tolerance in a broader sense. Civic education taught in the subject of

History should demonstrate positive values and the positive actions of people both in the past and in the present.

History is a particularly important subject, as it reflects the national history and consequently citizenship, and is of exceptional importance for the very development of the state. The state as such always has and always will influence the education of young people who should therefore be familiar with it in a way that would enable them a more active and responsible involvement in its operation. Civic education should begin in one's home environment (e.g. at school and in one's hometown) and later spread to the regional, European and global community.

LITERATURA

1. Audigier, F. (2002). Osnovni pojmi in ključne kompetence izobraževanja za demokratično državljanstvo. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK: i2.
2. Krajc, G. in sod. (2010). EU v šoli. Priročnik za učitelje o Evropski uniji z delovnimi listi. Ljubljana: Rokus Klett.
3. Cooper, H. (2000). The Teaching of History in Primary Schools. Implementing the Revised National Curriculum. London: David Fulton Publishers.
4. Sardoč, M. (ur.) (2005). Državljska vzgoja v Evropi. Eurydice, informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Justin, J. (2006). Državljska vzgoja: Slovenija in Evropa. V: Barle Lahkota, A. idr. (ur.) Državljska in domovinska vzgoja: zbornik. Slovenska Bistrica: Beja, str. 90–99.
6. Phillips, J. (2008). Teaching History. Developing as a Reflective Secondary Teacher, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
7. Phillips, R. (2002). Reflective Teaching of History 11–18. London, New York: Continuum.
8. Potočnik, D. (2009). Zgodovina, učiteljica življenja. Maribor: Založba Pivec.
9. Rustja, E. (2006). Nova vloga zgodovine, učbeniki in državljanska vzgoja: primer učbenikov za 2. letnik gimnazij. V: Barle Lahkota, A. idr. (ur.) Državljska in domovinska vzgoja: zbornik. Slovenska Bistrica: Beja, str. 128–141.
10. Sardoč, M. (2006). Državljanstvo in državljanska vzgoja. V: Barle Lahkota, A. idr. (ur.) Državljska in domovinska vzgoja: zbornik. Slovenska Bistrica: Beja, str. 100–107.
11. Turnšek Hančič, M. (2010). Javnost, globalizacija in izobraževanje. V: Pikalo, Jernej (ur.) Nova državljanstva v dobi globalizacije. Ljubljana: Založba Sophia, str. 229–251.
12. Vodopivec, P. (2006). Zgodovina je imanentno državljanski predmet. V: Barle Lahkota, A. idr. (ur.) Državljska in domovinska vzgoja: zbornik. Slovenska Bistrica: Beja, str. 38–47.
13. Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina. (2011). [Elektronski vir] Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno dne 19.08.2013 s svetovnega spleta: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf.
14. Splošna gimnazija (2008). Zgodovina. Učni načrt. Obvezni predmet (280 ur). Pridobljeno dne 19.08.2013 s svetovnega spleta: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf.
15. Klasična gimnazija. (2008). Zgodovina. Učni načrt. Obvezni predmet (350 ur). Pridobljeno dne 19.08.2013 s svetovnega spleta: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgo_klasicna_gimnazija_350_ur_gimn.pdf.
16. Strokovna gimnazija (2008). Zgodovina. Učni načrt. Obvezni predmet (210 ur). Pridobljeno dne 19.08.2013 s svetovnega spleta: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgo_210_ur_strok_gimn.pdf.

17. Ekonomska gimnazija (2008). Zgodovina. Učni načrt. Izbirni predmet (35 ur). Pridobljeno dne 24.01.2009 s svetovnega spleta: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/un_ip_ekonomska_zgodovina_strok_gimn.pdf.
18. Zgodovina (2006). Srednje strokovno izobraževanje, Tehnik mehatronike, tehnik oblikovanja, Katalog znanja, 68 ur. Pridobljeno dne 24.01.2009 s svetovnega spleta: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/noviKZ/KZ_SSI_ZGO_68_ur.htm.
19. Zgodovina (2007). Srednje strokovno izobraževanje (SSI), poklicno-tehniško izobraževanje (PTI), Katalog znanja, 103 ure. Pridobljeno dne 19.08.2013 s svetovnega spleta: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/Ssi/KZ-IK/kz_zgodovina_ssi_in_pti_103_126.doc.
20. Družboslovje (2007). Srednje poklicno izobraževanje (SPI), Katalog znanja, 132 ur. Pridobljeno dne 19.08.2013 s svetovnega spleta: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/SPI/KZ-IK/spi_kz_dru_132.doc.

Temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti

Znanstveni članek

UDK 373.5.016:82

KLJUČNE BESEDE: problemskost, recepcijska sprejemljivost, sistematičnost, sistemskost, ustvarjalnost

POVZETEK – Vzgoja kultiviranega in razgledanega gimnazijskega bralca, ki književnost doživlja, razume, vrednoti, jo domišljjsko (po)ustvarja, se do nje kritično opredeljuje in je po literarnovednem sistemu intelektualno razgledan, terja, da v pouk intenzivneje vključujemo didaktična načela recepcijske sprejemljivosti (opisani bodo kriteriji za izbor književnih vsebin), sistematičnosti (do znanega k neznanemu, od lažjega k težjemu), sistemskosti (ob navajanju bio- in bibliografskih podatkov o avtorju, umeščanju književnih besedil v literarnozgodovinski in literarnoteoretski kontekst), problemskosti (pogovor o odprtih/praznih/nedoločenih mestih, literarno-estetskem doživljanju, konkretizaciji) in ustvarjalnosti (ustvarjalno branje, (po)ustvarjalno pisanje). Takšno didaktično strukturiranje spodbuja razvoj vsaj dveh prvin sporazumevalne zmožnosti/jezikovne pismenosti: bralne in literarne zmožnosti, hkrati krepi kritično mišljenje ter literarnovedno znanje strukturira v trajen in koherenten sistem. Aplikacija na sodobno slovensko kratko zgodbo, izvedljiva v okviru prostoizbirnih književnih vsebin v četrtem letniku gimnazije, se osredinja na pojme kratka zgodba, kratka kratka zgodba, postmodernizem, minimalizem, minimalistična kratka zgodba ter motivno-tematske, jezikovno-slogovne in idejno-sporočilne analitične prvine.

Scientific paper

UDC 373.5.016:82

KEYWORDS: problem-based approach, reception acceptability, systematicity, systemics, creativity

ABSTRACT – The education of cultivated and knowledgeable high school readers that experience literature and understand, evaluate, and (re)create it in their imagination, take a critical view of it, and are familiar with the system of literary studies, demands that the instruction include the teaching principles of reception acceptability (criteria for selecting literature), systematicity (from known to unknown, from simple to complex), systemics (providing biographical and bibliographic information about the author; contextualizing literary texts in literary history and literary theory), a problem-oriented approach (discussing open/undefined places and gaps, the literary aesthetic experience, and concretization), and creativity (creative reading, (re)creative writing) to a greater degree. This type of teaching structure stimulates the development of at least two elements of communication skills and literacy – reading ability and literary competence – while also enhancing critical thinking and structuring the knowledge of literary studies into a permanent and coherent system. The application to the modern Slovenian short story that can be carried out as part of courses in selected literature in the fourth year of high school focuses on the concepts of the short story, the short short story, postmodernism, minimalism, the minimalist short story, and the analytical elements of motif and theme, language and style, and idea and message.

1. Uvod

Gimnazijski pouk književnosti, didaktično strukturiran po načelih recepcijske sprejemljivosti, sistematičnosti, sistemskosti, problemskosti in ustvarjalnosti, spodbuja radovednost in motiviranost dijakov za branje, njihovo doživljanje literature,

razumevanje in vrednotenje, kritično opredeljevanje ter domišljijско (po)ustvarjanje. Poleg literarnega branja pri gimnazijskem pouku književnosti spodbujamo tudi ustvarjalno in kritično (imenovano tudi kognitivno) branje. Kritično branje razvija sposobnost primerjanja (iskanje podobnosti in razlik), vrednotenja, sintetiziranja, odkrivanja vzročno-posledičnih odnosov in argumentiranja, bralcu omogoča globlje spoznavanje in razumevanje prebranega ter spodbuja kritično refleksijo o literaturi. Gimnazijski bralec, razgledan po literarnovednem sistemu, sistematično gradi koherentno in v sistem povezano literarnovedno znanje, oblikuje individualno, nacionalno in kulturno identiteto ter dokazuje bralno in literarno kultiviranost, dolgoročno pa tudi bralno zmožnost/jezikovno pismenost, kar krepi medkulturno zmožnost, s tem pa strpnost do lastne in tuje kulturne dediščine, poznavanje povezav, medsebojnih relacij ter oplajanja med slovensko in svetovno književnostjo.

2. Recepcijska sprejemljivost

Recepcijska didaktika, katere osrednje organizacijsko načelo je recepcijska sprejemljivost učnih vsebin pri pouku književnosti, v tem smislu podpira tako imenovano sistemsko didaktiko književnosti. Izhaja namreč iz predpostavke, da dijaki lažje vzpostavijo dejaven stik s tistim delom slovenskega in svetovnega literarnega kanona, ki je bolj komunikativno, bližje bralnemu okusu mladih bralcev, motivno-tematsko zanimivejše. Didaktično načelo recepcijske sprejemljivosti zato podpira načelo sistemskosti: načeli se ne izključujeta, pač pa medsebojno oplajata in podpirata.

Na izbor književnih učnih vsebin vplivajo številni dejavniki (prim. Žbogar, 2007): poleg literarnovednih tudi tisti, ki izvirajo iz recepcijske estetike, didaktike književnosti in vzgojno-izobraževalnega sistema. V gimnazijske učne načrte za književnost so po tradiciji vključena predvsem kanonizirana, reprezentativna besedila (več žanrskih in komunikativnejših besedil pa na primer vključuje posodobljeni učni načrt za srednje strokovne šole). Prostoizbirno sodobno književnost izbiramo glede na naslednje kriterije:

- Vzgojno-izobraževalni program narekuje upoštevanje organizacije (gimnazijski program, četrti letnik izobraževanja, notranja diferenciacija in individualizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja), vsebin (aktiviranje predznanja o pripovednih vrstah in modernizmu), ciljev (temeljnih, delnih, širših, ožjih), literarne vede (teorija, zgodovina), univerzalnosti (interkulturalnost, kulturni pluralizem).
- Naslovnik in njegove recepcijske sposobnosti (starost, interesi, spol, predznanje), psihološke in kognitivne potrebe in ustroj, socialni kontekst, gradnjo identitete (osebne, nacionalno-kulturne). Te določilnice med drugim velevajo upoštevanje bralnih interesov dijakov. Sodeč po raziskavah (prim. Žbogar, 2007) starejše najstnike privlačijo književna besedila, ki realistično opisujejo vprašanja medosebnih odnosov, tabuiziranih tem, smrti, odrinjenosti, osamljenosti. Sodobna slovenska kratka proza, zlasti minimalistične kratke zgodbe, pogosto odpirajo vprašanja, po-

vezana z vrednotami, prepričanji in obnašanjem v postmoderni družbi, motivno-tematsko prikazujejo podobe izpraznjenih medosebnih odnosov v urbanem okolju ter problematizirajo zapletena vprašanja posameznikove identitete, čustvovanja, navad, želja ipd.

- Umetnostno besedilo zavezuje premislek o gnoseoloških vidikih (etičnih, estetskih, spoznavnih značilnosti, kamor uvrščamo recepcijsko sprejemljivost izbranih književnih besedil, to je zanimivost, komunikativnost, spoznavno in doživljajsko bližino, primeren obseg) ter o kanoniziranosti: antologizirani, reprezentativnosti, ki jih stroka in literarna kritika umešča v kulturno zakladnico in so širši bralni publiki dostopna.
- Šolska interpretacija (učitelj): odprtost za raznolike metode dela, zlasti na primer problemsko-ustvarjalni pouk. Izvajamo ga z metodami razlage, pogovora, diskusije, ustvarjalnega branja in metodo reševanja književnih problemov (Žbogar, 2013c).

Glede na kriterije za izbor predlagamo v obravnavo v četrtem letniku gimnazije:

- minimalistično kratko kratko zgodbo *Besede so pomembne* iz zbirke Andreja Blatnika *Saj razumeš?* (2009);
- upoštevajoč notranjo diferenciacijo in individualizacijo nadarjenim dijakom v raziskovanje ponujamo zgodbo *Vstajanje z levo* Maje Novak (Zverjad, 1996) (ob pojmi postmodernistični posnetek/imitacija pravlјice in virtualni pripovedovalec);
- preverjanje in ocenjevanje znanja o minimalistični kratki zgodbi in njenih prvinah ter preverjanje bralnih in literarnih kompetenc izvedemo ob neznani kratki zgodbi (bodisi *Vlažne stene* Andreja Blatnika iz zbirke *Biografije brezimenih* (1989) oziroma *Menjave kož* (1990) bodisi *Pravzaprav* iz zbirke *Gverilci* (2004) Polone Glavan).

Vključevanje recepcijsko sprejemljivih besedil v gimnazijski pouk književnosti dijakom olajšuje doživljajski, domišljjski, čutni in čustveni stik z besedili, kar povečuje bralno motivacijo in uspešnejše oblikovanje mnenj, stališč, prepričanj v zvezi s prebranim, lajša doseganje širših vzgojnih ciljev oziroma komunikativno estetsko izkustvo (Jaus) (z vplivanjem na čustva, stališča, vrednote oblikujemo individualno, kulturno in nacionalno identiteto (prim. Žbogar, 2010).

3. Problemskost

Aktiviramo ob literarnem, ustvarjalnem in kritičnem branju z(a) razumevanje(m): ob motivno-tematski, idejno-slogovni in jezikovno-sporočilni analizi besedila. Diskutiramo o odprtih/praznih/nedoločenih mestih, literarno-estetskem doživljaju in različnih interpretacijah (konkretizacijah), ki jih besedilo producira. Odprta/prazna/nedoločena mesta razume Ingarden (1931, 1937) kot vidik predstavljene predmetnosti, ki jo bralec v procesu branja, imenovanega konkretizacija, v okviru shematiziranih aspektov zapol-

njuje s predstavnimi in domišljijскими zmožnostmi ter natančneje osmišlja nedoločena mesta v shematični večplastni zgradbi literarnega dela, razvija besedilne potenciale, s tem pa upodobljeni fiktivni svet aktualizira. Konkretizacija je torej tudi rezultat branja, to je subjektivna, individualna bralčeva kopija književnega besedila. Receptijska estetika (Jauss) govori o estetskem izkustvu, ki ima več razsežnosti: produktivno (ustvarjanje fiktivnega sveta, ki ne obstaja v realnosti), receptivno (bralčev užitek in očaranost), komunikativno (učinki na spreminjanje individualne bralčeve zavesti in kolektivnih kulturnih in moralnih norm). V primeru odprtega, interpretacijsko nedoločenega besedila usmerjamo ta naporni kognitivni proces preko literarnega, ustvarjalnega in kritičnega branja z(a) razumevanje(m), pogovora o prebranem, ki se posveča zlasti motivno-tematskim, idejno-slogovnim in jezikovno-sporočilnim značilnostim zgodbe. S tem med drugim spodbujamo bralno kompetenco kot slušno, spoznavno in pomenotvorno dejavnost, to je zmožnost alfabetskega, informativnega, povzemanega, preletevajočega, tudi eskapističnega branja, branja za zabavo, študijskega branja, skratka zmožnost uporabe različnih strategij za branje raznih besedilnih zvrsti, pa tudi zmožnost analiziranja, vrednotenja in kritičnega sprejemanja raznih besedil (in posredovanja informacij). Krepimo pa tudi literarno kompetenco: zmožnost doživljanja, razumevanja, analiziranja, vrednotenja in kritičnega sprejemanja literarnih besedil; zmožnost ustvarjanja in poustvarjanja literature, prepoznavanje njenih estetskih, etičnih in spoznavnih učinkov, fikcijskosti, literarnosti. Gre za preplet zmožnosti literarnega branja, ki med drugim spodbuja literarno empatijo, to je zmožnost vživljanja v možne svetove, v literarne osebe, njihova dejanja, obnašanja, čustvovanje, zmožnost presojanja in vrednotenja fikcijskih svetov, literarnega raziskovanja in literarnega ustvarjanja (ustvarjalnega branja in pisanja ter poustvarjalnih literarnih zmožnosti). Za razliko od literarnega branja, usmerjenega in vodenega preko besedilnih signalov, ki sicer dopuščajo raznolike, a ne povsem poljubne interpretacije, pač pa določene s konvencijami literarnega besedila, je ustvarjalno branje lahko povsem poljubno in svobodno, prepuščeno domišljiji (npr. režiserja ali scenarista) ter lahko zelo odstopa od besedilne predloge.

Obravnavo Blatnikove zgodbe *Besede so pomembne* uvedemo z vprašanjem, s čim naj bi se ženska, katere vizitko prejme prvoosebni pripovedovalec na recepciji hotela, v katerega pripotuje, poklicno ukvarjala. Na vizitki je njena fotografija, telefonska številka in napis v nerazumljivem jeziku. S kognitivnim konfliktom (kognitivno neznanko) spodbudimo zanimanje in motivacijo za branje. Kognitivna psihologija opredeljuje kognitivni konflikt, problem, kot nekaj, kar nas navdihuje, da dosežemo določen cilj, čeprav sprva ne vemo, kako bi ga dosegli (zato govorimo tudi o ustvarjalnem izzivu). Kognitivni konflikt je lahko težava, ovira, zapleteno nerešeno vprašanje, želja po globljem uvidu in raziskovanju, uspešnejše ga rešujejo ustvarjalni posamezniki, pri čemer se pogosto opirajo na predznanje in izkušnje. Rešujejo ga ob aktivaciji niza intelektualnih operacij in procesov. Problem lahko razumemo kot povezovanje dveh operacij, kot težavo (oviro), zadovoljevanje želja ali poskus doseganja ciljev oziroma kot posebno obliko učenja in soočanja idej. Blatnikova zgodba *Besede so pomembne* je z 257 besedami izredno kratka, zgoščena, pomensko nabita in osredotočena, pomensko odprtost krepi začetek na sredini stvari in nezaokroženi

konec, zato med drugim ponuja tudi številne možnosti za razvijanje problemskega mišljenja, kritičnosti in ustvarjalnosti. Kritično branje, ki se v praksi udejanja kot povzemanje, vrednotenje in branje med vrsticami, spodbujamo preko raziskovalnega, izkustvenega, problemsko-ustvarjalnega učenja, učenja z odkrivanjem, sodelovalnega (skupinskega) učenja in ob podpori multimedijskega učenja.

Soočenju predvidevanj v zvezi s poklicem ženske sledi branje začetka zgodbe: moški jo povabi k sebi v hotelsko sobo, a izkaže se, da je napačno razumel, s čim se ženska ukvarja: "*Potem niste – Nisem.*" Branje nadaljujemo do mesta, ko sklepamo, da ženska najverjetneje služi s zaupnimi telefonskimi pogovori, kar se moškemu upira: "*Poslušala? Poslušala? Telefon sem odložil čisto na rob postelje, gnusil se mi je.*" Pogovoru o možnih razpletih zgodbe sledi branje konca, v katerem izvemo, da si pripovedovalec želi ven, med ljudi, a tega ne zmore, da pa bo žensko očitno le poklical in ji zaupal svojo zgodbo: "*Med prsti svaljkam vizitko in premišljam, kako naj začnem. Kateri stavek naj bo prvi. Začeti dobro, to je važno. Besede so pomembne.*" Branje prekinjamo s pogovorom o bralnih pričakovanjih ter diskusijo o izviru različnosti le-teh. Konstruiranje različnih interpretacij sproža grafična poudarjenost besedila (*Poslušala? Poslušala?*), konkretizacije pa so odvisne tudi od tega, katere dele zgodbe bralci prepoznajo kot pomembnejše, izstopajoče, katere pa kot manj pomembne, kako berejo določene zgodbene prvine in kako jih osmišljajo (nekateri se na primer osredotočijo na to, da se moškemu zaupni telefonski pogovori gnusijo; drugi na to, da imajo vsi hotelski gostje svojo "zgodbo", tretji, da ostaja vprašanje, s čim se ženska dejansko ukvarja, odprto).

Literarno branje spodbujamo z vajami in nalogami, kot so na primer *Zgodbo v petih povedih obnovite. Določite kraj in čas dogajanja. V hotelu so ljudje "z zgodbo"? Za kakšen tip hotela gre? Moški ne želi govoriti o tem, zakaj je v hotelu. Komentirajte. Moški noče med ljudi (ven iz hotela).* ("Moral bi vstati, moral bi iti ven, med ljudi, si prigovarjam. Ne vstanem.") *Kako si to razlagate? Kaj vam o odnosu moškega do življenja (življenjski filozofiji/nazoru) pove prepričanje: "Začeti dobro, to je važno." Kako si razlagate naslovno misel, ki jo izrečeta moški in ženska: "Besede so pomembne."?* Z dejavnim literarnim in kritičnim branjem spodbujamo branje z(a) razumevanj(e), izhajajoč iz integrativnega pristopa, ki stremi k preseganju ločnic med konceptualnim pristopom, usmerjenim zlasti v analizo konceptov posameznih strok, in spoznavnim, namenjenim razvijanju miselnih veščin, poudarjanju izkušnjskega učenja in njegovega osmišljanju. Kaže se na ravni besednega razumevanja (tj. pomenov besed, podatkov ipd.) ter razumevanja s sklepanjem, povezovanjem: dojemanjem bistva, prepoznavanjem sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganjem povezav med posameznimi motivno-tematskimi, jezikovno-slogovnimi in idejno-sporočilnimi značilnostmi.

Branje z(a) razumevanje(m) prehaja naslednje faze:

- Osredotočenje in iskanje eksplicitno navedenih informacij, na primer *Katere dele zgodbe je po vašem mnenju mogoče interpretirati na različne načine? Podčrtajte jih.*
- Izpeljava nezapletenega (očitnega) sklepa, na primer *Tako moški kot ženska poudarita, da so besede pomembne. Tak je tudi naslov zgodbe. Metafora česa so besede?*

- Interpretacija in integracija idej (informacij), na primer *Moški si zaupnosti želi, a se je tudi boji. Razmišlja o tem, da bi žensko poklical in se ji zaupal. Kako si razlagate njegov strah pred zaupnostjo?*
- Raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila, na primer *Na ravni jezika in sloga ste opazili eliptičnost, preprostost, nezapletenost, osiromašenost, jezik je pogovorni. Ugotovitve skušajte posplošiti in določiti značilnosti tipičnega junaka kratke zgodbe.*

Za nadarjene dijake pripravimo dodatne naloge, upoštevajoč notranjo diferenciacijo in individualizacijo: samostojno analizirajo zgodbo *Vstajanje z levo* (Zverjad, 1996) Maje Novak in raziščejo pojme postmodernistična imitacija/posnetek pravlјice ter virtualni pripovedovalec. Tovrstno literarno raziskovanje spodbuja problemsko in kritično mišljenje dijakov, njihovo zanimanje in radovednost, ustvarja konfliktno situacijo, izziva dileme, terja opredeljevanje ter postavljanje hipotez: v konkretnem primeru raziščejo žanrske elemente (pravlјice v zgodbi, menjavanje pripovednih perspektiv, poigravanje z resničnostmi).

Preverjanje bralnih in literarnih kompetenc in ocenjevanje znanja o značilnostih minimalistične kratke zgodbe zasnujemo ob neznani kratki zgodbi (bodisi Andrej Blatnik: *Vlažne stene, Biografije brezimnih*, 1989, *Menjave kož*, 1990 bodisi Polona Glavan: *Pravzaprav, Gverilci*, 2004) in tako preverimo, ali je usvojeno znanje uporabno ali zgolj reproduktivno.

4. Sistemskost in sistematičnost

Sistemskost znanja narekuje sistematično usvajanje književnih vsebin. Nove literarnovedne pojme (literarnoteoretične, bio- in bibliografske o avtorju ter literarnozgodovinske) uvajamo ob ponavljanju znanih pojmov, ki so z novimi v koherentni medsebojni povezavi (npr. pojma novela, črtica, pravlјica, roman, modernizem). Predpogoj za sistematično oblikovanje systemskega literarnovednega znanja je zadostno število informacij in pojmov, zato obravnavo sodobne slovenske kratke zgodbe priporočamo v 4. letniku, ko dijaki že poznajo posamezne pripovedne vrste in naj bi že izoblikovali relativno razvejeno literarnozgodovinsko znanje. Ob urejanju in primerjanju pojmov ter informacij dijaki prepoznajo njihove temeljne značilnosti, odnose in hierarhijo v literarnovednem sistemu, pri strukturiranju zaznavajo njihovo hierarhično urejenost in prepletenost, kar preko povezovanja novih informacij v pojmovne mape drevesasto strukturo literarnovedno znanje, krepi bralno in literarno zmožnost ter spodbuja kritično mišljenje. Ob obravnavi sodobnih slovenskih kratkih zgodb načelo sistematičnosti uresničujemo tako, da prehajamo od znanega k neznanemu (ob ponovitvi pojmov roman, novela in črtica k obravnavi pojma kratka zgodba, od ponovitve pojma modernizem k pojmom postmodernizem in minimalizem), od lažjega k težjemu (od motivno-tematske, jezikovno-slogovne in idejno-sporočilne analize k postmodernističnim in minimalističnim značilnostim v analizirani zgodbi).

Načelo sistemskosti terja umestitev v bio- in bibliografski avtorjev opus, literarnozgodovinski in literarnoteoretični kontekst (Blatnik kot pisec prvega slovenskega postmodernističnega romana *Plamenice in solze* (1987), postmodernizem, minimalizem). Literarnozgodovinsko kontekstualiziranje povežemo z literarnoteoretičnim: od znanih literarnoteoretičnih pojmov prehajamo k neznanim: izhajajoč iz primerjave med dolgo in kratko pripovedno vrsto (romanom in kratko zgodbo), spoznanja pa nadgradimo z opisom značilnosti kratke kratke zgodbe. Roman naj bi se meril po ritmu življenjske dobe, kratka zgodba pa po ritmu dneva oziroma po ritmu enega samega trenutka. Lastnosti kratke zgodbe so zgoščenost, osredotočenost in estetska moč, romana pa vsestranskost, celovitost in prodornost. Kratka zgodba doseže enotnost z izpustom. Roman doseže isto z vključevanjem: avtor vključi toliko življenjske vsebine, kolikor jo lahko sam kontrolira z izbrano temo. Bralec mnogokrat spremlja v romanu celoten življenjski razvoj neke književne osebe, v kratki zgodbi je avtor časovno omejen, zato se mora bralec zadovoljiti le z epizodo ali detajlom, ostalo ostaja odprto. Kratka zgodba najpogosteje pripoveduje o enem dogodku z največ dvema književnima osebama (Pratt, 1977, v Žbogar, 2009). Kratka zgodba je "oblika male forme v prozi; pripoved skromnega obsega, osredotočena na majhen, na zunaj nepomemben pripetljaj, vendar s simboličnim življenjskim pomenom; sklep ostane lahko odprt. Razvila se je v poznem 19. stoletju in posebno v 20. stoletju, npr. Maupassant, Čehov, na osnovi starejše novele, še močneje v Ameriki v obliki *short story*. Ustrezala je potrebi po kratkih zgodbah v revijah in časnikih." Najbolj opazna značilnost zelo kratke zgodbe je, "da vsebuje malo informacij. To pomeni, da nima predzgodbe, prizorišče se skorajda ne menja, opisi prostora in časa ter karakterizacije oseb so zreducirane ali celo opuščene, število oseb je močno skrženo, prav tako tudi dogajanje. Ima dvomljivo odprt zaključek. Kot prozni eksperiment med tradicijo in inovacijo zelo kratka zgodba lahko sprejme elemente iz raznoterih literarnih (enodejanka, pesem) in polliterarnih ali neliterarnih kratkih oblik (aforizem, anekdota, basen, esej, legenda, parabola, pravljica). Kar zadeva njeno dolžino, so literarni zgodovinarji različnega mnenja. Seveda priznavajo, da je meja med kratko in zelo kratko zgodbo tudi glede obsega zabrisana, vendar določujejo spodnjo mejo zelo kratke zgodbe s 50 do 150 besedami, medtem ko niha zgornja meja od 1200 do 2500 besed" (Koren, str. 341, v Novak Popov, 2006). "Za najkrajše zgodbe špansko govoreči literarni teoretiki še vedno niso našli primerne poimenovanja – imenujejo jih mini zgodbe, bonsaji, embriji, minutne zgodbe ipd." (Kodrič, str. 349 v Novak Popov, 2006).

Problemskost, sistematičnost in sistemskost razvijamo ob minimalistični kratki zgodbi tudi preko analize motivno-tematskih, jezikovno-slogovnih in idejno-sporočilnih prvin: definiramo pojem majhna zgodba z začetkom na sredini stvari (*in medias res*) in odprtim koncem, eliptičnost, trenutek spoznanja/resnice/epifanija, subjekt pogovarjanja, motiv izpraznjenih medosebnih odnosov v urbanem okolju. Subjekt pogovarjanja se je pojavil "po smrti subjekta akcije" (Virk, 1996, v Žbogar, 2009). Gre za tako imenovani "subjekt *literature izčrpanosti*" (prav tam), ki je "v svoji akciji omejen". Če za romanesknega junaka velja, da tik pred koncem potovanja spozna, katero pot bi moral ubrati, a je za to že prepozno, literarna oseba v kratki zgodbi vidi

nešteto neskončnih pot, kar jo plaši, zato se na potovanje ne poda, če pa vendarle, ji to ne vlije novih spoznanj. Na koncu ozkih izsekov poti – prav to navadno prikazuje kratka zgodba – se ne spremeni, ne spozna ničesar novega, v trenutku spoznanja/resnice/epifanije ugotovi, da vse ostaja enako, nespremenjeno, zato hrepeni po metafizični gotovosti. Pasivnost je njeno temeljno določilo: ne skuša reševati sveta, ker se zaveda, da kaj takega ni mogoče, saj ne zmore rešiti niti svojih vsakdanjih življenjskih težav: vse ji ostaja enako (ne)pomembno in življenjsko (ne)usodno. Edina akcija je pogovor. V nasprotju z romanom, v katerem se književna oseba razvija skozi določeno obdobje, se v kratki zgodbi razvije v trenutku spoznanja, ko junak spozna, da življenje ni to, kar je prvotno mislil. Pripovedovalec ostaja na koncu zgodbe nespremenjen, čeprav je o sebi spoznal nekaj novega. Trenutek spoznanja/resnice/epifanije pripomore, da na videz nepomemben zaplet dobi usodno razsežnost, ki pa jo bralec lahko le sluti – odsekani konec namreč ne ponudi razrešitve. (Žbogar, 2005) Teoretiki epifanijo razumejo kot bistvo kratke zgodbe (Pratt: *moment of truth*; Reid: *moment of crisis*, ta je, navaja, poleg enotnega učinka (*unity of impression*) in simetričnosti zgradbe (*symmetry of design*) osrednja določilnica kratke zgodbe. (Žbogar, 2002) Kratka zgodba gradi na nepomembnih dogodkih in nas uči, zakaj in kako nam določene sile oblikujejo življenje. V njej ni prostora za velike dogodke. Velike zgodbe romaneskni junakov, ki zadevajo javna vprašanja, npr. ideološka, politična, religiozna, se v kratki zgodbi spreminjajo v vsakdanje življenjske zaplete, ki jih osrednji junak ne zna ali ne zmore razrešiti. V ospredju so majhne zgodbe, ki tematizirajo zasebna, intimna, "nebistvena", marginalna vprašanja, detajle medčloveških odnosov, na videz nepomembne, intimne zgodbe, povezane z duhom postmodernega časa, v katerem se vse enako (ne)pomembno, pa naj bo globalno ali marginalno, centralno ali periferno, totalno ali fragmentarno. V majhni zgodbi nastopa subjekt pogovarjanja: edina akcija, ki jo tak subjekt zmore, je pogovor, kar Virk (1996) razume kot carverjevski nadomestek tradicionalne akcije. Majhnost pa lahko razumemo tudi glede na obseg: pojavljajo se kratke kratke zgodbe, ki obsegajo le nekaj vrstic, so le fragmenti, prikaži giba, geste. Eliptičnost se kaže na ravni jezika: subjekt pogovarjanja je osamljeni posameznik, njegova komunikacija je osiromašena, izpraznjena, kar izraža raba vsakdanjega, pogovornega, nezapletenega, preprostega jezika. V Blatnikovi zgodbi *O čem govoriva* (Zakon želje, 2000) naslov "simbolično ponazarja dejstvo, da se je v obzorju te eksistencialne pozicije po smrti subjekta akcije pojavil subjekt pogovarjanja" (Blatnik, 2000, str. 179).

5. Ustvarjalnost

Literarna ustvarjalnost se pri pouku književnosti udejanja kot ustvarjalno branje, ustvarjalno pisanje ter poustvarjalne dejavnosti. Ustvarjalno branje je prosta aktualni-

zacija literarnega besedila, zato je svobodnejše od usmerjenega (literarnega) branja. Pri pouku književnosti ustvarjalno branje spodbujajo vaje in naloge, kot sta na primer:

- bralna krpanka: razdelimo razrezanko kratke zgodbe *Pravzaprav* iz zbirke *Gverilci* (2004) Polone Glavan (po odstavkih), dijaki posamezne odstavke razporejajo v smiselno (koherentno) zaporedje,
- bralna dopolnjevanje: odlomek iz besedila s po nekaj manjkajočimi besedami in/ali besednimi zvezami v posamezni povedi skušajo dijaki čim izvirneje dopolniti.

Ustvarjalno pisanje spodbujajo tudi vaje in naloge, kot so na primer besedne asociativne igre (iščejo besede, ki se začnejo na določeno črko, pa se ne nadaljujejo npr. z a, ki se rimajo na sem, ki imajo soroden pomen ipd.) ter poustvarjalne dejavnosti, na primer iz ključnih besed tvorijo domišljjski spis, preoblikujejo dano besedilo, ga priredijo, dramatizirajo, uprizorijo, pravljici spremenijo konec, literarni osebi spremenijo značajske lastnosti, predstavijo literarno osebo v sodobni čas ipd. (Žbogar, 2013c) Ob obravnavi sodobne slovenske kratke zgodbe ustvarjalnost dijakov spodbujamo z ustvarjalnimi dejavnostmi, kot so na primer dramatizacija (in uprizoritve), pisanje predzgodbe, nadaljevanje zgodbe, pisanje scenarija za kratki film ipd. Pri uprizoritvi lahko sodeluje ves razred, posamezniki prevzamejo vloge režiserja, dramaturga, tehnikov (zvok, luč, rekviziti), garderoberja, maskerja, prišepetovalca, igralcev (glavnih, stranskih, statistov).

6. Sklep

Prispevek ob aplikaciji obravnave sodobne slovenske kratke zgodbe v četrtem letniku gimnazije utemljuje, zakaj velja pri didaktičnem strukturiranju gimnazijskega pouka književnosti upoštevati didaktična načela recepcijske sprejemljivosti, sistemskosti in sistematičnosti, problemskosti in ustvarjalnosti. Tak pouk argumentirano spodbuja radovednost in motiviranost dijakov za branje, njihovo doživljanje literature, razumevanje in vrednotenje, kritično opredeljevanje ter domišljjsko (po) ustvarjanje književnih besedil. Gimnazijski bralec, razgledan po literarnovednem sistemu, sistematično gradi koherentno in v sistem povezano literarnovedno znanje, oblikuje individualno, nacionalno in kulturno identiteto ter dokazuje bralno in literarno kultiviranost, kritičnost in ustvarjalnost, dolgoročno pa tudi bralno zmožnost/jezikovno pismenost, kar krepi medkulturno zmožnost, s tem pa strpnost do lastne in tuje kulturne dediščine, poznavanje povezav, medsebojnih relacij ter oplajanja med slovensko in svetovno književnostjo.

Alenka Žbogar, Ph.D.

Basic principles of teaching literature in Slovenian high schools

The education of cultivated and knowledgeable high school readers that experience literature and understand, evaluate, and (re)create it in their imaginations, take a critical view of it, and are familiar with the system of literary study demands that the instruction include in the teaching principles of reception acceptability (criteria for selecting literature), systematicity (from known to unknown, from simple to complex), systemics (providing biographical and bibliographic data on the author, contextualizing literary texts in literary history and literary theory), a problem-oriented approach (discussing open/undefined places and gaps, the literary aesthetic experience, and concretization), and creativity (creative reading, (re)creative writing) to a greater degree. This type of teaching structure stimulates the development of at least two elements of communication skills and literacy – reading ability and literary competence—while also enhancing critical thinking and structuring the knowledge of literary studies into a permanent and coherent system. The application to the modern Slovenian short story that can be carried out as part of the courses in the selected literature in the fourth year of high school focuses on the concepts of the short story, the short short story, postmodernism, minimalism, the minimalist short story, and the analytical elements of motif and theme, language and style, and idea and message (a short story with a beginning in medias res and an open ending, a conversation subject, ellipsis, a moment of realization/truth/epiphany, and a motif of empty interpersonal relations in the urban environment). This article provides arguments for why and how this type of literature instruction stimulates students' curiosity and motivation to read, their literature experience, and their understanding, evaluation, critical views, and imaginal (re)creation of literary texts. In the case of open texts that are undefined in terms of interpretation, such as the suggested modern Slovenian short stories, this demanding cognitive process is directed through literary, creative, and critical reading for and with understanding, and discussing what has been read with an emphasis on those features that are connected to the motif and theme, idea and style, and language and message of the story. Among other things, this stimulates reading ability as a hearing, cognitive, and meaning-creating ability – that is, alphabet, informative, summarizing, skimming, and even escapist reading, the ability to read for fun, studying (or, in short, the ability to use various strategies for reading various text genres), and the ability to analyze, evaluate, and critically receive various texts (and convey information). In addition, literary competence is also enhanced: the ability to experience, understand, analyze, evaluate, and critically receive literary texts; the ability to create and re-create literature, and to identify its aesthetic, ethical, and cognitive effects, fictionality, and literariness. This is a combination of the ability to read literature, which stimulates literary empathy (i.e. the ability to identify with possible worlds, literary characters, their acts, behaviours, and emotions, and the ability to judge and evaluate fictional worlds), as well as the ability to explore and create

literature (creative reading and writing, and abilities to re-create literature). In contrast to reading literature – which is directed or guided via textual signals that allow different but nonetheless not completely random interpretations (defined through literary text conventions) – creative reading can be completely random and free, and left to one's imagination (e.g. of the director or screenwriter), and can deviate significantly from the original text. Proceeding from an integrative approach that seeks to extend beyond the distinction between the conceptual approach (which primarily focuses on analyzing the concepts of individual disciplines) and the cognitive approach (which focuses on developing mental skills, experiential learning, and assigning meaning to it) enhances the level of understanding words (i.e. the meanings of words, information, etc.) and understanding through drawing conclusions and making connections: understanding the essence, identifying the message and idea of the text read, and explaining the connections between individual features connected to the motif and theme, language and style, and the idea and message of the text. High school readers that are well acquainted with the system of literary studies can systematically build coherent and system-integrated knowledge of literary studies, develop an individual, national, and cultural identity, and demonstrate their reading and literary culture, criticism, and creativity; in the long term, they can improve their reading ability and literacy, which enhances their intercultural ability, and thus their tolerance towards their own and others' cultural heritage, and their familiarity with the connections, interrelations, and mutual enrichment between Slovenian and world literature.

LITERATURA

1. Blatnik, A. (2009). Saj razumeš? LUD Literatura.
2. Blatnik, A. (1989). Biografije brezimnih: majhne zgodbe 1982–1988. Ljubljana: Aleph.
3. Blatnik, A. (1990). Menjave kož. Ljubljana: Emonica.
4. Glavan, P. (2004). Gverilci. Ljubljana: Študentska založba.
5. Kos, J. in sod. (ur.) (2009). Literatura: leksikon. Ljubljana: Cankarjeva založba.
6. Novak, M. (1996). Zverjad. Ljubljana: Cankarjeva založba.
7. Novak Popov, I. (ur.) (2006). Slovenska kratka pripovedna proza. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
8. Žbogar, A. (2013a). Slovenska kratka proza od 1980 do 2000 preštevno. Jezik in slovstvo, 58/1–2, str. 99–112.
9. Žbogar, A. (2013b). O slovenski kratki prozi v zadnjem desetletju = Slovene short prose during the last decade. V: Hladnik, Miran (ur.). Slovenska literarna veda danes = Slovene literary studies today. (Slavistična revija, 61/1). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, str. 51–59.
10. Žbogar, A. (2013c). Iz didaktike slovenščine. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Zbirka Slavistična knjižnica, 18).
11. Žbogar, A. (2009). Slovenska kratka pripovedna proza po letu 1980. Slavistična revija, 57/4, str. 539–554.
12. Žbogar, A. (2008). Osnove literarne teorije s problemsko-ustvarjalnim poukom. Slovenščina v šoli, 12/3, str. 23–36.
13. Žbogar, A. (2007). Kratka proza v literarni vedi in šolski praksi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

14. Žbogar, A. (2006). Problemsko-ustvarjalni pouk kratke proze. V: Novak Popov, Irena (ur.). Slovenska kratka pripovedna proza, (Obdobja, Metode in zvrsti, 23). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, str. 645–653.
15. Žbogar, A. (2007). Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo*, 52/1, str. 55–66.
16. Žbogar, A. (2005). Kratka proza na prelomu tisočletja. *Jezik in slovstvo*, 50/3–4, str. 17–26.
17. Žbogar, A. (2003). Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ. *Jezik in slovstvo*, 48/5, str. 39–50.
18. Žbogar, A. (2002). Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi. Doktorska disertacija. Ljubljana.

Analiza poklicnih kompetenc v programu Naravovarstveni tehnik

Znanstveni članek

UDK 373.5.016:502

KLJUČNE BESEDE: poklicno izobraževanje, poklicno-specifične kompetence, naravovarstveni tehnik, razvijanje poklicnih kompetenc, praktično izobraževanje

POVZETEK – Naravovarstveni tehnik je štiriletni strokovni izobraževalni program, ki integrira splošna in strokovna znanja s področja varstva narave in okolja ter izobražuje za poklic naravovarstveni tehnik. V prispevku analiziramo generične in poklicnospecifične kompetence, ki so jih dijaki prve generacije izobraževalnega programa Naravovarstveni tehnik razvijali in urili v svojem obdobju izobraževanja v okviru praktičnega pouka na šolah in praktičnega izobraževanja pri delodajalcu (PUD). Na podlagi empirične raziskave smo ugotavljali, katere poklicnospecifične kompetence, ki so jih identificirali strokovnjaki s področja varstva narave, so dijaki dejansko razvijali in urili v okviru praktičnega pouka v šolah in pri delodajalcih. Izsledki empirične raziskave so pokazali, da dijaki ne razlikujejo naravovarstvenih problemov od okoljevarstvenih in da dijaki v okviru praktičnega pouka in izobraževanja pri delodajalcih niso uspešno razvijali vseh pričakovanih poklicnospecifičnih kompetenc s področja varstva narave. Spodbudne ugotovitve pa so, da so učitelji pri izvajanju praktičnega pouka uporabljali raznovrstne učne metode, ki so pogoj za uspešno razvijanje poklicnospecifičnih kompetenc.

Scientific paper

UDC 373.5.016:502

KEYWORDS: vocational education, specific-occupational competencies, nature conservation technician, developed competencies, practical training

ABSTRACT – “Nature conservation technician” is a four-year vocational educational programme which integrates the general and specific occupational knowledge and skills in the field of nature conservation and environmental protection for the acquired occupation “nature conservation technician”. In this article we have analysed generic and specific occupational competencies. The programme was evaluated using the views of students (first generation), how the new vocational programme in the context of practical training in schools and among employers (PUD) is developing defined occupation skills by experts. First of all, the evaluation of the programme recognized that students do not correctly divide nature conservation problems from environmental protection problems. On the other hand, the results of the empirical survey indicate that there is a significant gap between the perceived need of training a “nature conservation technician” defined by experts and those that are developed by current training in vocational educational programme. The encouraging findings are that the teachers in practice really used a variety of teaching methods which are a prerequisite for the successful development of specific occupational competencies.

1. Uvod

Vzgoja in izobraževanje za varstvo narave sta potrebna na vseh ravneh izobraževanja, saj prispevata k večjemu razumevanju pomena ohranjanja narave ter razvijanju spoštljivega odnosa do nje (Brewer, 2006). Poslanstvo varstva narave ni obvarovati posebne dele narave oziroma naravo v celoti, kar je rezultat delovanja

področja varstva narave, temveč je prepoznano primarno poslanstvo varstva narave, ki se odraža v spreminjanju odnosa ljudi do narave (Anko, 2011). Varstva narave ne moremo opredeliti kot "čisto" znanstveno disciplino. Gre za multidisciplinarno sintezno disciplino, ki upošteva spoznanja teoretičnih in aplikativnih področij, kot so: biologija, geologija, geografija, ekologija, krajinska arhitektura, sociologija, gozdarstvo itd. Z vidika družbenih potreb, organiziranosti in zaposljivosti se v ospredje postavlja vprašanje, kakšne poklicne profile s področja varstva narave v Sloveniji sploh potrebujemo in katera poklicna generična in specifična znanja ter kompetence naj bi dijaki na srednješolski poklicni strokovni ravni morali osvojiti za učinkovito poklicno ravnanje in izpopolnjevanje poslanstva varstva narave (Sajovic, Kolnik, 2011).

Na področju poklicnega izobraževanja je program Naravovarstveni tehnik novost, saj so ga pričeli izvajati od šolskega leta 2007/2008 naprej. Tudi v tujini takšnih programov ni veliko (Bogner, 1999). Zaslediti pa je vrsto dodiplomskih in podiplomskih programov s področja varstva narave in okolja (Trombulak, 1994; Jacobson, 1995; Packard, 1991; Bonine, 2003).

Številni okoljski in naravovarstveni problemi in izzivi, s katerim se soočamo v današnjem času, zahtevajo nova znanja in veščine in s tem posledično razvoj novih poklicev. Temu je sledil tudi izobraževalni sistem, ki je začel uvajati nove izobraževalne strokovne poklicne programe s področja varstva narave in okolja, ki upoštevajo tako imenovani kompetenčni pristop. Ključne kompetence so temeljna usmeritev v poklicnem izobraževanju, saj podajajo usmeritev, kako izobraževanje naravnati, da bi pri posamezniku razvili znanja, sposobnosti in veščine, ki bi mu omogočale, da svoje delo opravi kar se da strokovno (Kamenščak Hvala, 2004). Ko govorimo o posameznikovih kompetencah, govorimo bodisi o tistih kompetencah, ki so med posamezniki oziroma različnimi poklici prenosljive ali pa so neprenosljive in kot take značilne zgolj za posamezen poklic. To so poklicnospecifične kompetence – strokovna znanja in veščine, ki so specifične in potrebne za opravljanje posameznega poklica (Muršak, 2002).

Na področju varstva narave opredeljujemo celoten spekter kompetenc, ki so značilne in potrebne za uspešno opravljanje nalog varstva narave, ki pa se navezujejo zgolj na višje profilirane kadre s področja varstva narave. Na ravni poklicnega izobraževanja teh raziskav ni zaznati. Varstvo narave obravnava problematiko konfliktnih odnosov med človekom ter naravo (Torkar, 2010, str. 20) in naravovarstveniki so pogosto nemočni pri reševanju kompleksnih problemov varstva narave, zato so potrebna poleg temeljnih naravoslovnih znanj in kompetenc tudi številna družboslovna znanja. To so pokazale tudi raziskave številnih raziskovalcev (Cannon, 1996; Kainer, 2006; Perez, 2005), ki dajejo na področju varstva narave velik pomen družboslovnim in humanističnim znanjem (sociologija, psihologija) ter kompetencam, kot so: projektno delo, komunikacijske veščine in raziskovalno delo.

Poklicna pot dijakov s področja varstva narave se prične z izobraževanjem in usposabljanjem v strokovnem izobraževalnem programu, ki vključuje v dualnem sistemu tudi praktično izobraževanje pri delodajalcu. Poklicna pot in profesionalni razvoj

dijakov s področja varstva narave se morata začeti z intenzivnim grajenjem znanj (kognitivnih struktur) na različnih področjih oziroma disciplinah, znotraj različnih strokovnih modulov, ob doživljanju različnih metod in oblik dela, kot so terensko delo, projektno delo, laboratorijsko delo, seminarji in vaje (Kamenščak Hvala, 2004).

Ta znanja je nujno treba nadgraditi z razvijanjem poklicnospecifičnih veščin v okviru praktičnega pouka in praktičnega izobraževanja pri delodajalcu.

S tem namenom smo v raziskavi želeli ugotoviti, katere generične (splošne) in poklicno-specifične kompetence (znanja in veščine) so dijaki, ki so se kot prva generacija izobraževali v novem izobraževalnem programu Naravovarstveni tehnik, po njihovem mnenju razvijali v obdobju svojega poklicno-strokovnega izobraževanja.

Zastavili smo naslednje hipoteze:

- ☐ H1: Predvidevamo, da dijaki ne razlikujejo naravovarstvenih problemov od okoljevarstvenih.
- ☐ H2: Predvidevamo, da so dijaki pri praktičnem pouku razvijali in urili kompetence, ki so poklicnospecifične za poklic naravovarstveni tehnik.
- ☐ H3: Predvidevamo, da dijaki pri praktičnem izobraževanju pri delodajalcih niso razvijali in urili kompetenc, ki so poklicno-specifične za poklic naravovarstveni tehnik.
- ☐ H4: Predvidevamo, da učitelji praktičnega pouka uporabljajo raznovrstne metode dela, ki so pogoj za uspešno razvijanje ključnih poklicnospecifičnih kompetenc.

2. Metodologija

Empirična raziskava je zasnovana na kvantitativnem pedagoškem raziskovanju, in sicer smo uporabili deskriptivno in kavalno-neeksperimentalno metodo.

S kvantitativno metodo zbiranja podatkov s pomočjo anketnih vprašalnikov smo anketirali dijake, da bi pridobili odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

- ☐ Ali dijaki prepoznavajo in razlikujejo naravovarstvene probleme od okoljevarstvenih?
- ☐ Katere poklicnospecifične kompetence (znanja in veščine) so dijaki razvijali, urili v okviru praktičnega pouka?
- ☐ Katere poklicnospecifične kompetence (znanja in veščine) so dijaki razvijali in urili v okviru praktičnega izobraževanja pri delodajalcu (PUD)?
- ☐ Katere učne metode in oblike dela so učitelji uporabljali pri izvajanju praktičnega pouka z namenom učinkovitega razvijanja in urjenja potrebnih poklicnospecifičnih kompetenc?

Anketiranje je bilo izvedeno v maju in juniju 2012. Podatki so bili obdelani s pomočjo statističnih programov SPPSS-X PC in Excel. Izmed 147 dijakov, ki so v času raziskave obiskovali 3. ali 4. letnik anketiranih šol, je v anketi sodelovalo 133 dijakov (90,5%). Pravilno izpolnjenih anket je bilo 129, tako smo v statistično obde-

lavo podatkov vključili glede na celotno reprezentativno ciljno skupino 87,8 odstotka vseh dijakov.

Za pridobivanje podatkov smo pripravili anketni vprašalnik, ki je bil razvit s pomočjo pregleda literature (Trombulak, 2004; Cannon, 1996; Perez, 2005), predhodnih analiz (Spencer, 1993; Thomas, 2003) in izvedenih delno strukturiranih intervjujev izbranih strokovnjakov, ki že več let delujejo na področju varstva narave oziroma v sektorskih državnih institucijah s področja gozdarstva, kmetijstva, upravljanja z vodami, prostorskega načrtovanja, lovstva, ribištva itd. ter neposredno opravljajo naloge, ki zagotavljajo skrbno načrtovanje in izvajanje del z namenom varovanja narave. V tem delu raziskave je sodelovalo 25 intervjuvancev.

S pomočjo izvedenih intervjujev, opravljenih v obdobju od novembra 2011 do maja 2012, smo pridobili nabor kompetenc – generičnih in poklicnospecifičnih (znanj in veščin), ki jih strokovnjaki s področja varstva narave ocenjujejo kot ključne za uspešno delo poklicno usmerjenih naravovarstvenikov.

S pomočjo 5-stopenjske Likertove merske lestvice smo ugotavljali, katere poklicnospecifične kompetence so dijaki razvijali in urili pri praktičnem pouku in PUD-u ter katere učne metode so učitelji praktičnega pouka uporabljali za razvijanje teh kompetenc. Dijaki so v anketnih vprašalnikih izražali, kako pogosto so urili posamezno veščino oziroma kako pogosto so učitelji uporabljali posamezno učno metodo. Anketni vprašalnik je obsegal 20 vprašanj, na katerega so odgovarjali dijaki ob prisotnosti raziskovalca.

Vzorčno populacijo smo izbrali na podlagi neslučajnostnega, namenskega vzorca, in sicer smo v raziskavo vključili dijake, ki so se kot prva generacija izobraževali v novem strokovno-poklicnem izobraževanem programu Naravovarstveni tehnik. Zaradi 4-letnega obdobja izvajanja izobraževalnega programa (od šolskega leta 2008/2009) se je v omenjenem programu v času izvajanja anketiranja izobraževalo skupaj 406 dijakov. V anketiranje so bili vključeni dijaki 4. letnikov Biotehniške šole Maribor, Biotehniškega centra Naklo, Kmetijske šole Grm Novo mesto in Šolskega centra Šentjur ter dijaki 3. letnikov Biotehniškega centra Ljubljana, ki so s programom pričeli v šolskem letu 2009/2010.

3. Rezultati in interpretacija

3.1. Analiza prepoznavanja naravovarstvenih in okoljevarstvenih problemov ter izzivov pri dijakih

Analiza strokovnih modulov in učnih ciljev programa je pokazala, da program vsebuje več strokovnih vsebin in učnih ciljev, ki se navezujejo na okoljevarstvene vsebine, zato predvidevamo, da dijaki ne ločijo (ter tako tudi ne razumejo) naravovarstvenih problemov in izzivov od okoljevarstvenih.

Tabela 1: Nabor naravovarstvenih in okoljevarstvenih problemov in izzivov (poševno so izpostavljeni naravovarstveni problemi)

<i>Številka</i>	<i>Problem/izziv</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
1.	<i>Izginjanje ogroženih rastlinskih in živalskih vrst</i>	114	88,4
2.	Onesnaženost voda z odpadnimi vodami	112	86,8
3.	Onesnaženost zraka	107	82,9
4.	Onesnaženost okolja z odpadki	107	82,9
5.	<i>Vnos tujerodnih vrst</i>	105	81,4
6.	<i>Izsuševanje mokrišč</i>	103	79,8
7.	<i>Regulacije potokov</i>	71	55,0
8.	Pomanjkanje pitne vode	71	55,0
9.	<i>Zaraščanje suhih travnišč</i>	64	49,6
10.	Erozija tal	51	39,5

Iz tabele 1 je razvidno, da je slaba tretjina anketiranih dijakov obkrožila tako okoljevarstvene kot naravovarstvene probleme. Slabih 30 odstotkov jih je obkrožilo samo okoljevarstvene in slabih 40 odstotkov le naravovarstvene probleme. Postavili smo hipotezo H1: "Predvidevamo, da dijaki ne razlikujejo naravovarstvenih problemov od okoljevarstvenih.", ki jo lahko potrdimo. Že pretekle raziskave, ki so bile izvedene na tem področju na osnovnošolski populaciji in med učitelji, so pokazale, da neustrezno in nejasno ločujejo naravovarstveni cilji od okoljevarstvenih (tudi med učitelji). Med operativnimi cilji je tako vedno zaslediti prevlado okoljevarstvenih ciljev (Kranjec, 2010). V programu, ki izobražuje dijake za poklic naravovarstveni tehnik, je temu treba nameniti več pozornosti. Pri tem menimo, da lahko največ prispevajo dodatna izobraževanja in usposabljanja učiteljev o strokovnih vsebinah, ki se navezujejo na varstvo narave, oblikovanje priporočil, katerim strokovnim vsebinam s področja varstva narave je treba namenjati več pozornost, ter sistematično vključevanje strokovnjakov, praktikov s področja varstva narave in drugih naravovarstvenih organizacij pri izvajanju programa.

3.2. Analiza razvijanja in urjenja poklicnospecifičnih kompetenc s področja varstva narave pri praktičnem pouku v šolah

Na osnovi ugotovitev predhodne kvalitativne raziskave (intervjuji izbranih strokovnjakov, praktikov s področja varstva narave) smo identificirali naloge, aktivnosti, ki jih prepoznavamo kot poklicnospecifične za področje varstva narave. Nabor teh kompetenc nam je bil vodilo za ugotavljanje, katere poklicnospecifične kompetence dijaki razvijajo in urijo pri praktičnem pouku in so ključne za uspešno usposobljenost

dijakov za delo naravovarstvenika. Tabela 2 prikazuje, katere aktivnosti, naloge in veščine so razvijali najpogosteje v sklopu praktičnega pouka ter katere zelo poredko.

Tabela 2: Poklicnospecifične kompetence, ki so jih razvijali in urili dijaki pri praktičnem pouku

Št.	Poklicnospecifične kompetence	M	Me	Mo	SD	Z	p	Test. vred. = 3	
								t	p
1.	Razvijanje komunikacijskih veščin v pisni in ustni obliki	3,41	4,00	4	1,005	0,270	0,000	4,644	0,000
2.	Vodenje skupin, obiskovalcev	2,26	2,00	1	1,258	0,215	0,000	-6,719	0,000
3.	Izvajanje monitoringov (npr. popis rastlin in živali ter njihovih habitatov)	3,41	4,00	4	0,941	0,254	0,000	4,962	0,000
4.	Interpretacija narave, naravnih vrednot	3,18	3,00	3	0,988	0,196	0,000	2,050	0,042
5.	Urejanje in vzdrževanje parkovne infrastrukture	2,48	2,00	1	1,244	0,175	0,000	-4,741	0,000
6.	Vzdrževanje, urejanje in/ali obnova različnih habitatov (npr. travnikov, ekstenzivnih sadovnjakov, mlak)	2,84	3,00	2	1,328	0,161	0,000	-1,393	0,166
7.	Nega in vzdrževanje naravnih vrednot (npr. obnova, ograditev naravnih vrednot)	2,45	2,00	1	1,243	0,207	0,000	-5,027	0,000
8.	Osnovne statistične obdelave podatkov (zbiranje, urejanje in grafično prikazovanje podatkov)	2,46	2,00	3	1,090	0,185	0,000	-5,655	0,000
9.	Izdelava seminarских del	3,66	4,00	4	1,027	0,294	0,000	7,287	0,000
10.	Projektno delo	2,90	3,00	2	1,067	0,190	0,000	-1,073	0,285
11.	Delo z geografskoinformacijskimi sistemi	2,30	2,00	2	1,028	0,186	0,000	-7,710	0,000
12.	Izdelava poročil o terenskem ali raziskovalnem delu	3,96	4,00	5	1,107	0,251	0,000	9,864	0,000
13.	Čiščenje zaraščenih površin, košnja travnikov	2,90	3,00	1	1,499	0,185	0,000	-0,763	0,447
14.	Delo s spletnimi aplikacijami (naravovarstveni atlas, atlas okolja...)	3,26	3,00	3a	1,115	0,191	0,000	2,686	0,008
15.	Obrezovanje drevja	2,29	2,00	1	1,347	0,245	0,000	-6,012	0,000
16.	Izvajanje fizikalnih, kemijskih in bioloških meritev vode, tal	3,64	4,00	4	0,935	0,237	0,000	7,722	0,000
17.	Naloge naravovarstvenega nadzora	2,51	2,00	1	1,225	0,167	0,000	-4,526	0,000
18.	Odstranjevanje tujerodnih vrst	2,53	2,00	1	1,358	0,204	0,000	-3,954	0,000
19.	Terensko delo (npr. opazovanje naravnih vrednot, evidentiranje (opis) stanja na terenu in spremljanje stanja naravnih vrednot)	3,23	3,00	4	1,115	0,222	0,000	2,370	0,019
20.	Informiranje, izobraževanje in osveščanje ljudi o naravnih vrednotah, naravni dediščini	2,52	2,00	2	1,157	0,210	0,000	-4,661	0,000

Št.	Poklicnospecifične kompetence	M	Me	Mo	SD	Z	p	Test. vred. = 3	
								t	p
21.	Fotografiranje	2,71	3,00	1a	1,294	0,169	0,000	-2,517	0,013
22.	Delo z orodji za tehnično risanje (npr. AutoCad)	1,51	1,00	1	1,016	0,450	0,000	-16,632	0,000
23.	Delo z zakonodajnimi dokumenti (npr. pregled zakonskih aktov, pravilnikov itd.)	3,14	3,00	4	1,362	0,198	0,000	1,163	0,247
24.	Delo z računalnikom (iskanje podatkov, informacij, urejanje besedil, urejanje baz podatkov)	3,27	3,00	3	1,044	0,195	0,000	2,952	0,004
25.	Pisanje člankov in drugih poljudnih besedil o pomenu posamezne naravne vrednote, zavarovanem območju, za osveščanje ljudi	2,30	2,00	1a	1,222	0,233	0,000	-6,483	0,000
26.	Priprava besedila za informacijske učne table, zgibanke itd.	2,53	3,00	3	1,016	0,207	0,000	-5,286	0,000
27.	Delo s kmetijskimi stroji in drugo mehanizacijo	1,87	1,00	1	1,271	0,354	0,000	-10,114	0,000
28.	Zasajevanje (npr. mlak, brežin potokov itd.)	2,22	2,00	1	1,324	0,239	0,000	-6,648	0,000
29.	Urejanje gnezdišč, krmišč, ograj za dvoživke itd.	2,12	2,00	1	1,231	0,284	0,000	-8,081	0,000
30.	Izvajanje anket, intervjujev	2,23	2,00	1	1,042	0,194	0,000	-8,364	0,000
31.	Skrb za pašno živino (krmljenje živine, čiščenje hlevov itd.)	1,84	1,00	1	1,349	0,378	0,000	-9,726	0,000
32.	Orientiranje in delo s kartografskim gradivom	1,47	1,00	1	0,885	0,393	0,000	-19,608	0,000

Legenda: M – aritmetična sredina, Me – mediana, Mo – modus, SD – standardni odklon, Z – vrednost za Kolmogorov-Smirnoff test odstopanja od normalne porazdelitve, p – vrednost statistične značilnosti za Kolmogorov-Smirnoff test odstopanja od normalne porazdelitve, t – vrednost za t-test odklonov od sredine lestvice, p – vrednost statistične značilnosti za t-test odklonov od sredine lestvice

Med najpogostejše izvajanimi in urjenimi aktivnostmi in nalogami so bile prepoznane naslednje (Mo = 5 ali Mo = 4): izdelava poročil o terenskem in/ali raziskovalnem delu; razvijanje komunikacijskih veščin v pisni in ustni obliki; izvajanje monitoringov (npr. popis rastlin in živali ter njihovih habitatov); izdelava seminarских del; terensko delo; delo z zakonodajnimi dokumenti; interpretacija narave, naravnih vrednot; osnovne statistične obdelave podatkov; prepoznavanje nepravilnih posegov v prostoru; delo z računalnikom in priprava vsebin za informativne table. Več je trditev, ki imajo najnižji modus (Mo = 1), torej, da se nikoli niso izvajale (tabela 2).

Odgovori anketiranih dijakov kažejo, da skoraj nikoli niso izvajali naslednje aktivnosti/veščine (Mo = 1): vodenje skupin, obiskovalcev; urejanje in vzdrževanje

parkovne infrastrukture (npr. urejanje informacijskih tabel, dostopnih poti do naravnih vrednot); vzdrževanje, urejanje in/ali obnova različnih habitatov (npr. travnikov, ekstenzivnih sadovnjakov, mlak); nega in vzdrževanje naravnih vrednot (npr. obnova, ograditev naravnih vrednot); projektno delo (npr. izdelava razstave na šoli o različnih naravovarstvenih tematikah, vzpostavitev učne poti, priprava osveščevalne akcije itd.); delo z geografsko-informacijskimi sistemi; čiščenje zaraščenih površin, košnja travnikov; obrezovanje drevja; naloge naravovarstvenega nadzora (prepoznavanje kršitev v prostoru, kot so odlaganje odpadkov v podzemne jame, vožnja z motornimi kolesi na zavarovanem območju itd.); odstranjevanje tujerodnih vrst; informiranje, izobraževanje in osveščanje ljudi o naravnih vrednotah, naravni dediščini; fotografiranje; delo z orodji za tehnično risanje (npr. AutoCad); priprava člankov za osveščanje ljudi; delo s kmetijskimi stroji in drugo mehanizacijo; zasajevanje (npr. mlak, brežin potokov itd.); urejanje gnezdišč, krmišč, ograj za dvoživke itd.; izvajanje anket, intervjujev; skrb za pašno živino (krmljenje živine, čiščenje hlevov itd.); orientiranje in delo s kartografskim gradivom (npr. orientiranje s karto, zemljevidom), delo z GPS-om (satelitskim navigacijskim sistemom).

Hipotezo H2, s katero smo predvidevali, da dijaki pri praktičnem pouku razvijajo in urijo kompetence, ki so poklicnospecifične za poklic naravovarstvenika, moramo na podlagi pridobljenih rezultatov empirične analize ovreči ($Mo = 1$ pri 16 od 32 trditev, tabela 2). Program praktičnega pouka bo treba na podlagi izsledkov raziskave dopolniti in nadgraditi z razvijanjem kompetenc, ki so do sedaj v programu pomanjkljivo zastopane.

3.3. Razvijanje in urjenje poklicnospecifičnih kompetenc s področja varstva narave pri praktičnem usposabljanju pri delodajalcih

V raziskavi smo želeli tudi preveriti, ali so se izbrane aktivnosti in naloge izvajale v okviru tako imenovanega praktičnega usposabljanja pri delodajalcu (PUD), saj sistem poklicnega izobraževanja zahteva tudi izobraževanje neposredno pri delodajalcu. Na podlagi izhodišč in analize katalogov znanj ter v njih zapisanih učnih ciljev za posamezni strokovni modul je pričakovati, da bo veliko aktivnosti, ki so potrebne za uspešno usposobljenost za delo naravovarstvenika, izvedli ravno v sklopu izobraževanja pri delodajalcu kot morebitnem potencialnem delodajalcu v prihodnosti. Program v štiriletnem obdobju obsega 568 ur praktičnega izobraževanja v šoli (praktični pouk), ki ga v večini izvajajo na šolskih posestvih; 304 ure praktičnega izobraževanja pri delodajalcu (praktično usposabljanje z delom – PUD) ter 574 ur tako imenovanega odprtega kurikula (Center RS za poklicno izobraževanje, 2007).

Odgovori anketiranih dijakov so pokazali, da so v okviru njihovega PUD najpogosteje izvajali aktivnosti, kot so: izdelava poročil o terenskem ali raziskovalnem delu in izvajanje fizikalnih, kemijskih in bioloških meritev voda, tal.

Večina anketiranih dijakov (84%) je odgovorila, da kar 29 od 32 trditev (primerov aktivnosti, nalog) nikoli niso izvajali ($M_o = 1$). Ugotovimo lahko, da anketirani dijaki vrste veščin niso razvijali in urili, tako ne v okviru praktičnega pouka kot tudi ne v okviru praktičnega izobraževanja pri delodajalcih.

Za celostno interpretacijo ugotovljenega mnenja anketiranih dijakov je pomembno tudi poznati informacijo, kje so dijaki izvajali praktično usposabljanje z delom.

Slaba tretjina anketiranih dijakov je opravljala praktično usposabljanje z delom v naravovarstvenih organizacijah. 30 odstotkov anketiranih dijakov je zaradi začetnega obdobja izvajanja izobraževalnega programa ter manjšega števila naravovarstvenih organizacij, ki bi imele možnost usposablјati dijake poleg svojega rednega dela, delovno prakso opravljajo znotraj šolskih posestev in ne v neposrednem delovnem okolju. Posestva šol omogočajo razvijanje poklicnospecifičnih kompetenc in ustrezajo potrebam izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar gre za prirejena, umetna delovna okolja, ki ne morejo nadomestiti neposrednega usposablјanja z delom pri morebitnih potencialnih delodajalcih.

V hipotezi H3 smo predvidevali, da anketirani dijaki pri praktičnem izobraževanju pri delodajalcih niso razvijali in urili kompetenc, ki so poklicnospecifične za poklic naravovarstveni tehnika. Hipotezo lahko potrdimo ($M_o = 1$ ima 29 od 32 trditev, tabela 2). Mnenja smo, da je treba veliko več pozornosti nameniti organizaciji izvajanja praktičnega izobraževanja v naravovarstvenih institucijah, saj bodo le tako lahko dijaki razvijali znanja in veščine s področja varstva narave in dejansko pridobili izkušnje iz neposrednega delovnega okolja.

3.4. Analiza uporabljenih učnih metod in oblik dela učiteljev praktičnega pouka za razvijanje in urjenje dijakovih poklicnospecifičnih kompetenc s področja varstva narave

Z analiziranjem vzgojno-izobraževalnega delovanja učiteljev praktičnega pouka, ki poučujejo v programu Naravovarstveni tehnik, smo ugotavljali, katere učne metode učitelji uporabljajo pri izvedbi praktičnega pouka, in s tem poskušali ugotoviti, kako učitelji poskušajo razvijati specifične poklicne kompetence s področja varstva narave.

Glede na kompleksnost, interdisciplinarnost in obsežnost učnih vsebin se kaže zavedanje, da lahko vsebine učinkovito razvijamo le s pomočjo kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela ter uporabe palete raznovrstnih učnih metod in oblik dela.

V tabeli 3 je predstavljeno vprašanje "Kako pogosto so učitelji pri izvajanju praktičnega pouka uporabljali izbrane učne metode?" Modus (najpogostejša ocena) je najvišji 4 pri osmih trditvah. Med naštetimi metodami učitelji najpogosteje uporabljajo naslednje: razlaga; izpolnjevanje dokumentacije (delovnih listov, preglednic); terensko delo (npr. popis rastlin, opis stanja naravne vrednote, izvajanje meritev); razprava (diskusija); učna simulacija delovnih procesov (npr. izvajanje monitoringa) ter delo v laboratoriju. Tudi druge trditve imajo visoke srednje vrednosti, kar nakazuje,

da učitelji uporabljajo vrsto raznolikih učnih metod, ki so lahko ključne za uspešno razvijanje kompetenc.

Hipotezo H4, s katero smo predvidevali, da učitelji praktičnega pouka uporabljajo raznovrstne učne metode, ki so pogoj za razvijanje ključnih poklicnospecifičnih kompetenc, lahko potrdimo (Mo = 4 pri 8 od 14 trditev, tabela 3).

Tabela 3: Uporaba učnih metod učiteljev praktičnega pouka za razvijanje poklicnospecifičnih kompetenc

Št.	Učne metode	M	Me	Mo	SD	Z	p	Test. vred. = 3	
								t	p
1.	Učna demonstracija (npr. demonstracija obrezovanja drevja, vzdrževanja habitata)	2,99	3,00	3	1,100	0,196	0,000	-0,080	0,936
2.	Delo v laboratoriju	3,39	3,00	4	1,063	0,182	0,000	4,142	0,000
3.	Terensko delo (npr. popis rastlin, opis stanja naravne vrednote, izvajanje meritev)	3,71	4,00	4	0,947	0,252	0,000	8,460	0,000
4.	Razprava (diskusija)	3,60	4,00	4	1,026	0,213	0,000	6,691	0,000
5.	Študija primera (obravnavo problema na primeru dobre ali slabe prakse)	2,95	3,00	3	1,052	0,182	0,000	-0,502	0,616
6.	Projektno delo (npr. izdelava razstave na šoli o različnih naravovarstvenih tematikah, vzpostavitev učne poti, priprava ozaveščevalne akcije itd.)	3,18	3,00	4	1,079	0,207	0,000	1,878	0,063
7.	Učna simulacija delovnih procesov (npr. izvajanje monitoringa)	3,48	4,00	4	0,993	0,210	0,000	5,498	0,000
8.	Razlaga	4,16	4,00	4	0,861	0,254	0,000	15,236	0,000
9.	Raziskovalno delo (opredelitev raziskovalnega problema, postavljanje hipotez)	3,29	3,00	3	0,955	0,203	0,000	3,502	0,001
10.	Izpolnjevanje dokumentacije (delovni listi, preglednice ...)	3,80	4,00	4	1,078	0,227	0,000	8,412	0,000
11.	Delo s spletnimi aplikacijami (atlas okolja, naravovarstveni atlas)	3,26	3,00	3a	1,042	0,202	0,000	2,872	0,005
12.	Delo z računalnikom (iskanje podatkov, informacij, urejanje podatkov)	3,29	3,00	3	1,069	0,197	0,000	3,046	0,003
13.	Obisk naravne ali kulturne dediščine	3,33	3,00	4	1,010	0,202	0,000	3,747	0,000
14.	Izvedba ekskurzije, naravoslovnega dne	3,34	3,00	3	0,931	0,207	0,000	4,160	0,000

Legenda: M – aritmetična sredina, Me – mediana, Mo – modus, SD – standardni odklon, Z – vrednost za Kolmogorov-Smirnoff test odstopanja od normalne porazdelitve, p – vrednost statistične značilnosti za Kolmogorov-Smirnoff test odstopanja od normalne porazdelitve, t – vrednost za t-test odklonov od sredine lestvice, p – vrednost statistične značilnosti za t-test odklonov od sredine lestvice

4. Predlog izboljšanja stanja na področju doseganja poklicnospecifičnih kompetenc pri praktičnem izobraževanju v šolah in pri delodajalcih

Ugotovitve empirične raziskave, ki so pokazale pomanjkljivosti pri razvijanju posameznih poklicnospecifičnih kompetenc, so bile podlaga za pripravo preprostih priporočil in predlogov za izboljšanje stanja. Predhodno pa želimo poudariti, da se zavedamo, da je empirična raziskava bila izvedena med dijaki prve generacije izvajanja izobraževalnega programa in da je povsem razumljivo, da so se pri izvajanju programa pojavljale tudi pomanjkljivosti, ki so se skozi proces izobraževanja naslednjih generacij odpravljale. Ne nazadnje so tudi učitelji ob svojih izkušnjah in samoevaluacijah, dodatnih izobraževanjih pripomogli k odpravi teh pomanjkljivosti.

Ugotovitve raziskave kažejo, da bi bilo mogoče s spremembami doseči bolj fleksibilen in praktično orientiran pouk PUD-a, in kar je zelo pomembno, dijakom urediti pogoje za pridobivanje praktičnih izkušenj.

Sistemske bi bilo treba:

- dopolniti in nadgraditi kataloge znanj s prepoznanimi pomembnimi poklicnospecifičnimi kompetencami, ki so predstavljene v tabeli 2;
- treba je neposredno intenzivno sodelovanje izobraževalnih institucij, ki izvajajo program naravovarstveni tehnik, z univerzo, s podjetji, z lokalnimi in regionalnimi vladnimi in nevladnimi organizacijami, ki delujejo na področju varstva narave.

Kot primer dobre prakse se izkazuje aplikativno delo na terenu na učnem poligonu za samooskrbo Dole. Dijaki pridobivajo celovite praktične izkušnje s področja varovanja narave in glede na tabelo 2 dosegajo prav vse poklicnospecifične kompetence.

Učni poligon za samooskrbo Dole je primer dobre prakse, ki ga pozna večina naravovarstvenih tehnikov, saj ga letno obiščejo v okviru enodnevne prakse. Dijaki Biotehniškega centra Ljubljana (BIC Ljubljana) pa v okviru tridnevnega naravovarstvenega tabora, ki ga izvajajo že štiri leta zapored, pridobijo kompetence, ki so navedene v tabeli 3. Drugi dijaki so prekratek čas na poligonu in se lahko seznanijo le z delom aktivnosti (Vovk Korže, 2013).

Na drugi strani na operativni ravni predlagamo naslednje dopolnitve za PUD:

- uporaba obstoječih in vzpostavljanje novih učnih poligonov in učilnic v naravi za izvajanje terenskega in raziskovalnega dela, ki bo problem-sko, aktualno, inovativno in praktično zasnovano;
- uporaba sodobnih inovativnih učnih metod vzgojno-izobraževalnega dela za razvijanje in urjenje kompetenc (delo s spletnimi aplikacijami, uporaba IKT, študija primerov – dobrih ali slabih praks, diskusija, problemski pouk);

- vključevanje šol v projektno delo v sodelovanju z zunanjimi partnerji z namenom pridobivanja priložnosti in izkušenj za razvijanje kompetenc projektnega dela tako med učitelji kot dijaki;
- izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev, ki poučujejo v programu Naravovarstveni tehnik;
- vključevanje v mednarodne izmenjave, organiziranje naravovarstvenih taborov, prostovoljnih akcij in prostovoljnega dela v sodelovanju s kompetentnimi partnerji s področja varstva narave.

Tabela 4: Doseganje poklicnospecifičnih kompetenc na učnem poligonu za samooskrbo v Dolah (Vovk Korže, 2013)

<i>Poklicnospecifične kompetence</i>	<i>Učni poligon za samooskrbo Dole</i>
	<i>Opis</i>
Razvijanje komunikacijskih veščin v pisni in ustni obliki	Načrtujejo in ustno predstavijo izvedbe, ki jih potem tudi fizično izvedejo.
Vodenje skupin, obiskovalcev	Sodelujejo pri izvajanju izobraževanja na terenu kot soizvajalci.
Izvajanje monitoringov (npr. popis rastlin in živali ter njihovih habitatov)	Izvajajo monitoringe stoječih voda (mlaka, bajer) in tekočih voda ter ekosistemov.
Interpretacija narave, naravnih vrednot	Pripravljajo učne table, sodelujejo pri načrtovanju novih učnih poti.
Urejanje in vzdrževanje parkovne infrastrukture	Izvajajo parkovne ureditve za občino Poljčane.
Vzdrževanje, urejanje in/ali obnova različnih habitatov (npr. travnikov, ekstenzivnih sadovnjakov, mlak)	Navedene preнове izvajajo na učnem poligonu v Dolah: vzpostavljajo permakulturne grede, obnavljajo nasade, izdelujejo plavajoče otoke za žabe.
Nega in vzdrževanje naravnih vrednot (npr. obnova, ograditev naravnih vrednot)	Sodelujejo pri urejanju potokov z zavarovanimi živalmi (rak koščak).
Osnovne statistične obdelave podatkov (zbiranje, urejanje in grafično prikazovanje podatkov)	Spremljajo delovanje rastlinske čistilne naprave in statistično prikazujejo meritve.
Izdelava seminarskih del	Opravljen del oblikujejo v seminarske naloge.
Projektno delo	Vključeni so v inovativne projekte (pravkar sodelujejo z biotehniki iz Ljubljane pri vzpostavljanju učne točke za naravne čistilne sisteme v Dravinjski dolini.
Delo z geografsko-informacijskimi sistemi	V sodelovanju z Mednarodnim centrom za ERM.
Izdelava poročil o terenskem ali raziskovalnem delu	Aplikativna dela imajo zapisane rezultate v obliki poročil.
Čiščenje zaraščenih površin, košnja travnikov	Pomagajo pri košnji, redčenju trave in grmovja.
Obrezovanje drevja	Pri celostnem urejanju poligona.
Izvajanje fizikalnih, kemijskih in bioloških meritev vode, tal	Aktivno izvajajo analize vode in zemlje tudi z zahtevnimi metodami.

<i>Poklicnospecifične kompetence</i>	<i>Učni poligon za samooskrbo Dole</i>
	<i>Opis</i>
Naloge naravovarstvenega nadzora	So seznanjeni, praktično nimajo možnosti za izvedbo.
Odstranjevanje tujerodnih vrst	So aktivno vključeni v urejanje površin v zaraščanju.
Terensko delo (npr. opazovanje naravnih vrednot, evidentiranje (opis) stanja na terenu in spremljanje stanja naravnih vrednot)	Imajo številne možnosti in jih tudi izvajajo.
Informiranje, izobraževanje in osveščanje ljudi o naravnih vrednotah, naravni dediščini	Vključeni so v pripravo medijskih prispevkov.
Fotografiranje	Ga aktivno izvajajo.
Delo z orodji za tehnično risanje (npr. AutoCad)	Delno, preko ERM centra.
Delo z zakonodajnimi dokumenti (npr. pregled zakonskih aktov, pravilnikov itd.)	Osnova za delo so prav navedeni dokumenti.
Delo z računalnikom (iskanje podatkov, informacij, urejanje besedil, urejanje baz podatkov)	Je sestavni del vseh poročil.
Pisanje člankov in drugih poljudnih besedil o pomenu posamezne naravne vrednote, zavarovanem območju, za osveščanje ljudi	So aktivno vključeni.
Priprava besedila za informacijske učne table, zgibanke itd.	Tovrstna aktivnost poteka že od začetka programa.
Delo s kmetijskimi stroji in drugo mehanizacijo	Imajo možnost uporabe lažje mehanizacije.
Zasajevanje (npr. mlak, brežin potokov itd.)	Izvajajo ob naravni mlaki.
Urejanje gnezdišč, krmišč, ograj za dvoživke itd.	Izvajajo na bajerju.
Izvajanje anket, intervjujev	Sodelujejo pri evalvacijah.
Skrb za pašno živino (krmljenje živine, čiščenje hlevov itd.)	Vključeni so v ogled in aktivno delo na kmetiji (preko učnega poligona).
Orientiranje in delo s kartografskim gradivom	Je sestavni del terenskega dela.

5. Sklep

Rezultati empirične raziskave *Analiza razvijanja generičnih in poklicnospecifičnih kompetenc v izobraževalnem programu za naravovarstvenega tehnika* so po mnenju 129 anketiranih dijakov (87,8% generacije, vpisane v šolskem letu 2011/2012) pokazali nekatere pomanjkljivosti v razvijanju in urjenju poklicnospecifičnih kompetenc, ki so bile na osnovi ugotovitev predhodne kvalitativne raziskave (intervjuji izbranih strokovnjakov, praktikov s področja varstva narave) identificirane kot pomembne za področje varstva narave. Analiza odgovorov anketiranih dijakov je potrdila mnenja intervjuvanih izbranih strokovnjakov s področja varstva narave in sektorskih področij gozdarstva, kmetijstva, upravljanja z vodami, prostorskega načrtovanja, lovstva,

ribištva itd.), ki menijo, da pred oblikovanjem programa niso bili dovolj jasno začrtani učni in vsebinski cilji programa, ki se navezujejo na naravovarstvene vsebine.

Rezultati empirične raziskave so lahko odlično vodilo učiteljem, ki poučujejo v programu Naravovarstveni tehnik, da v svoje vzgojno-izobraževalno delo vključijo pomanjkljivo zastopane naravovarstvene vsebine in na podlagi opredeljenih poklicnospecifičnih nalog, kot so urejanje in vzdrževanje parkovne infrastrukture, naravovarstveni nadzor (npr. prepoznavanje kršitev in nepravilnih posegov v naravo); obnova, nega in vzdrževanje različnih habitatov (čiščenje zaraščenih površin, košnja travnikov, vzdrževanje visokodebelnih sadovnjakov), odstranjevanje tujerodnih vrst, urejanje gnezdišč in krmišč iščejo dodatne priložnosti za razvijanje kompetenc.

Danes to nudi že vrsta nevladnih naravovarstvenih in okoljevarstvenih organizacij, ki omogočajo neposredni razvoj omenjenih kompetenc v okviru projektnega dela (npr. odstranjevanje tujerodnih vrst na Ljubljanskem barju, čiščenje zaraščenih površin po pobočjih Pohorja). V zadnjih letih je v Sloveniji zaznati izreden napredek v razvoju inovativnih metod poučevanja in učenja o naravi v naravi, in sicer gre za vrsto terenskega dela in organiziranja naravovarstvenih taborov na tako imenovanih učnih poligonih, "učilnicah v naravi" kot je npr. samooskrbni učni poligon v Dolah, ekoremediacijski učni poligon v Modražah itd. (Vovk Korže, Sajovic, 2010; Vovk Korže, 2012; Križan 2013).

Sodobnim didaktičnim priporočilom naj sledi uporaba različnih inovativnih učnih metod, ki lahko prispevajo k razvijanju zelenih kompetenc dijakov: uporaba spletnih aplikacij, informacijsko komunikacijskih tehnologij za spremljanje stanja na terenu (npr. fotografranje divjih odlagališč v podzemnih jamah in vodenje evidenc, katastra divjih odlagališč, ki je lahko v pomoč tudi inšpektorskim službam; fotografranje in spremljanje stanja naravnih vrednot, oblikovanje kratkih dokumentarnih video posnetkov z namenom osveščanja in izobraževanja ljudi o pomenu varovanja narave in okolja itd.), uporaba učne metode študija primerov, s katero lahko obravnavamo konkretne primere dobrih in slabih praks upravljanja z naravnimi viri in/ali naravno dediščino kot tudi aktivno sodelovanje vseh deležnikov v izobraževalnem procesu (participatorno učenje) in proaktivnost oziroma upoštevanje potreb prihodnost (Vovk Korže, Sajovic, 2010; Kolnik, 2012; Vovk Korže, 2013).

Skupno sodelovanje strokovnih akterjev na področju varstva narave, izobraževalnih institucij, ki izvajajo program Naravovarstveni tehnik ter lokalnih in regionalnih nevladnih organizacij s področja varstva narave lahko doprinese h kakovostnejšemu razvoju vzgoje in izobraževanja za varstvo narave in trajnostni razvoj nasploh. Le dobro izobraženi poklicni profili bodo lahko prispevali k uresničevanju ciljev varstva narave.

Alenka Sajovic, Ana Vovk Korže, Ph.D., Karmen Kolnik, Ph.D.

Occupational skills in vocational education for a Nature conservation technician

Complex nature conservation and environmental protection problems and challenges on one hand, and new technologies and approaches for the solutions of these problems on the other hand, indicate the need for new professional profiles with a variety of interdisciplinary knowledge and skills. In parallel to the growth of nature conservation science, in the last decades, a number of educational programmes were developed, but mostly focused on a higher educational level (Trombulak, 1994; Jacobson, 1995; Packard, 1991; Bonine, 2003). In the vocational level these phenomena are rarely traced (Bogner, 1999).

Nature conservation is not a “pure” science. It is multidisciplinary. It is a broad discipline consisting of a mixture of “theoretical” and “applied” fields like: biology, geology, geography, biogeography, philosophy, ecology and landscape ecology, forestry, policy development, sociology, economics etc.

The main goal for nature conservation is not to protect nature (that is a result of this discipline), but the main mission of this field, is to change people’s values and attitudes towards nature, and for that to happen it is obvious that “conservation education needs to occur at all levels throughout society so that people can better learn to co-exist with nature and the environment” (Thrombulak, 2004).

With the creation of new educational programmes in the school year 2007/08 we adopted a new vocational educational programme “Nature conservation technician”. “Nature conservation technician” is a four-year vocational educational programme, which integrates the general and specific occupational knowledge and skills in the field of nature conservation and environmental protection for the acquired occupation “nature conservation technician”.

The empirical research “Identification of general and specific occupational skills in the field of nature conservation” leaves a concern that there is a gap in Slovenia between what vocational secondary schools and teachers teach and what the basic needs about the skills in the field of nature conservation are. After interviewing experts in the field of nature conservation, who have recognized and identified the basic knowledge and skills which are important to successfully work as nature conservationists, we evaluated from the students’ point of view, how the new programme is developing the defined occupation skills by experts, with attention to developing a new framework for practical training for qualifying this profile.

In the article we analysed the generic and specific occupational competencies which have been developed by the students of the first generation of the vocational programme “Nature conservation technician”, during school years 2007/08–2010/11. The programme was evaluated from the student’s viewpoint, mostly on how the new

vocational programme had been developing defined specific occupational skills previously determined by experts, in the context of practical training in schools and during the work experience gained while they were on job training at certain employers.

The programme was evaluated from the student's perspective during the November 2011 and May 2012 school year. A questionnaire-based survey of the students who were visiting the programme provided quantitative data. Only students who had finished the 3rd and 4th year were invited to participate ($n = 129$).

The research showed that we did not take seriously enough the challenge of identifying what should be taught in the professional courses of the educational programme.

First of all, the results of the survey showed that the programme courses were interdisciplinarily designed and also included issues concerning environmental protection (waste management, renewable energy etc.) and that the students did not correctly separate nature conservation problems from environmental protection problems. Approximately one third of the surveyed students circled environmental and nature-conservation problems. Approximately 30% of students circled only environmental and a little less than 40% of students circled only nature-conservation problems. Researches that had already been made between primary school populations showed that the nature-conservation goals were not appropriately different from environmental goals (also between teachers). Between the operational aims we therefore still see the majority of environmental goals (Krajnc, 2010). In the programme that actually educates students for the occupation of nature conservation technician; we must pay more attention to these terms. Next to these we think that more can be achieved through additional education and teacher training about professional topics, in relation to nature conservation with the development of additional recommendations about these topics.

On the other hand the results of the research showed that practical training and job training, which are primarily important for the development of specific occupational skills for the nature conservation technician in the programme, has to be complemented with developing skills where students actually do tasks such as: leading groups of visitors; arrangement and renovation of infrastructure (paths, information boards etc.) in protected areas; maintenance and restoration of habitats, ecosystems and natural heritage, monuments; conservation supervisor and skills, such as project work, computer skills, educating and informing people etc.

The students highlighted that most of the time they had done tasks and exercises or developed skills such as: developing communication skills (e.g. oral or written presentation of the protected area); the implementation of monitoring (e.g. inventory of plants and animals and their habitats); the interpretation of natural values and heritage (the representation of natural values through the tables, publications, exhibitions etc.); the implementation of the physical, chemical or biological measurements of water, soil; field work (e.g. the observation of natural values; recording current situation on the ground and the monitoring of natural values); the identification of irregular procedures in the area (e.g., wild landfill regulation of watercourses, drainage of wetlands, meadows, the destruction of the habitats of overgrowing, etc.) and work with legislative documents.

Our results indicate that there is a significant gap between the perceived need of training of conservationist in defined competencies by experts and those that are being developed in the current training of an educational programme for nature conservationists. The current problem in vocational education and training in nature conservation is that the educational program curriculum was formed before an indepth qualitative study of occupation specific needs in the field of nature conservation and had no defining strategy of educational programme curricula design.

The results of this survey can serve as a useful starting point for developing a more coherent approach to vocational education in nature conservation in Slovenia. As we know that “conservation education needs to occur at all levels of society so that people can better learn to co-exist with nature and the environment” (Thrombulak, 2004) it is obviously, that we have to give these students a wide variety of knowledge and skills and good foundations.

Given the results of this study, we agree that there is a need for curriculum planning in this area and that the existing programme must be supplemented with tasks and skills that were identified as deficient. Of course it is a question too, “How can new a skills-set be incorporated into an already full curriculum?” The most important solution at this field we see is with the usage of the right learning strategies and learning methods.

The encouraging findings of the research are that the teachers in practice really used a variety of teaching methods, which are a prerequisite for the successful development of specific occupational competencies.

The empirical research findings that show some deficiencies in the development of specific competencies are the basis for the preparation of simple recommendations and suggestions for improving the condition. In advance we wish to point out that we are aware that the empirical study was made in-between the first generation of the students attending this programme and therefore it is completely understood, that certain deficiencies appeared during the process of the programme. Many of them were eliminated during the educational process of the following generations. After all, the teachers with new experience, self-evaluations and additional education helped by the determination of these deficiencies.

The research findings show that with some changes it would be possible to achieve more flexible and practically oriented lessons in school and what is very important; it would be possible to create conditions for such education for the students.

The recommendations for further vocational education in this field and are systematically needed:

- ☐ *to add and upgrade educational catalogues with some recognized vocational-specific competencies,*
- ☐ *the direct intensive cooperation of educational institutions who are teaching according to this programme, with universities, companies, local and regional governmental and non-governmental institutions, who work in the field of nature conservation.*

On the other hand the operational level would need to supplement at the practical level of education and job training at employers with:

- *the use of existing and the establishment of new teaching testing grounds and classrooms in nature for practical field and research work, that will be problem-based and up-to-date, innovative and practical;*
- *the use of contemporary innovative teaching techniques of educational work for the development and training of competencies (work with web applications, use of informational-communicational technologies, case studies – good and bad examples, discussion, problem-based lessons);*
- *the schools' inclusion into project work in cooperation with external partners with the purpose of acquiring opportunities and experience for the development of competencies for project work between teachers as well as between students;*
- *education and teacher training, that teach in the nature conservation technician programme;*
- *inclusion into international exchanges, organisation of environmental summer camps, volunteering actions and volunteer work in cooperation with competent partners from the area of nature conservation.*

These recommendations could be useful for curriculum renovation in the future and reshaping vocational education for nature conservation in Slovenia.

LITERATURA

1. Anko, B. (2011). Perspektive razvoja naše naravovarstvene vzgoje in izobraževanja. *Varstvo narave*, št. 25, str. 5–19.
2. Brewer, C. (2006). Translating data into meaning: education in conservation biology. *Conservation biology*, št. 20, str. 689–29.
3. Bogner F.X. (1999). Empirical evaluation of an educational conservation programme introduced in Swiss secondary schools. *International Journal of Science Education*, št. 21, str. 1169–1185.
4. Bonine, K.J, Reid Dalzen, R. (2003). Trainingandeducationfortropicalconservation. *Conservationbiology*, št. 17, str. 1209–1218.
5. Cannon J.R., Dietz, J.M., Dietz, L.A. (1996). Training conservation biologists in human interaction skills. *Conservation biology*, št. 10, str. 1277–1282.
6. Jacobson, S.K., Vaughan, E., Miller, S.W. (1995). New directions in conservation biology: graduate programs. *Conservation biology*, št. 9, str. 5–17.
7. Kamenščak Hvala, P. (2004). Kompetence: od znanja k odgovornosti in nato k pristojnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 35, str. 12–18.
8. Kainer, K.A., Schmink, M., Covert, H., Stepp, J.R., Bruna, E.M., Dain, J.L., Espinosa, S., Humphries, S. (2006). A graduate education framework for tropical conservation and development. *Conservation biology*, št. 20, str. 3–13.
9. Kolnik, K. (2012). Comingtogether: geography and citizenshipeducationforsustainableliving. *Zajedno: geografska edukacija i građanskiodgoj za održivi život. Metodičkibozori*, let. 7, št. 16, str. 17–24.
10. Krajčič, D. (2009). Program dela Zavoda RS za varstvo narave. Ljubljana: Zavod RS za varstvo narave.

11. Kranjec, N. (2010). Ohranjanje narave v osnovnošolski vzgoji in izobraževanju. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta.
12. Križan, J., Hriberšek, N., Vovk Korže, A., Kokot, M. (2013). Research learning of the environmental subjects in case of educational polygons in Slovenia. V: Pumilia-Gnarini, Paolo M. (ur.). Handbook of research on didactic strategies and technologies for education: incorporating advancements., ur. Pumila-Gnarini, P. M. Hershey: Information Science Reference, str. 442–453.
13. Muršak, J. (2002). Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo in Center RS za poklicno izobraževanje.
14. Packard, J.M., Schimdlly D.J. (1991). Graduate training integrating conservation and sustainable development: a role for mammalogists at North American universities. Oklahoma: Oklahoma University press.
15. Perez, H. (2005). What students can do to improve graduate education in conservation biology. Conservation biology, št. 19, str. 2033–2035.
16. Sajovic, A., Kolnik, K. (2011). Poklicni profili in poklicno generične kompetence s področja varstva narave in okolja za razvoj trajnostne družbe. Revija za geografijo, let. 6, št. 2, str. 77–85.
17. Torkar G., McGregor, S.L.T. (2010). Transdisciplinarity and nature conservation. V: Narava in človek. 5 mednarodna konferenca Družbena odgovornost in izzivi časa 2010, ur. A. Hrast, M. Mulej. Maribor: IRDO, str. 20.
18. Trombulak, S.C., Omland, K.S., Robinson, J.A., Lusk, J.J., Fleischner, T.L., Brown, G., Domrose, M. (2004). Principles of conservation biology: recommended guidelines for conservation literature from the Education Committee of the Society for Conservation biology. Conservation biology, št. 18, str. 1180–1190.
19. Trombulak, S.C. (1994). Undergraduate education and the next generation of conservation biologists. Conservation biology, št. 2, str. 589–591.
20. Vovk Korže, A. (2013). Innovative approach to education on current environmental problems: some case studies. Gamtamokslinis ugdymas, št. 1, str. 35–40.
21. Vovk Korže, A. (2012). The ecoremediation educational polygon: a “classroom in nature”. Geography, št. 97, str. 95–99.
22. Vovk Korže, A., Sajovic, A. (2010). Učilnica v naravi za inovativno raziskovanje, učenje in poučevanje o naravi in okolju v občini Poljčane. Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu, let. 4, št. 1, str. 13–21.

Alenka Sajovic (1980), profesorica geografije in sociologije.

Naslov: Dobrova 8, 3000 Celje, Slovenija; Telefon: (+386) 041 383 519

E-mail: sajovic.alenka@gmail.com

Dr. Ana Vovk Korže (1967), redna profesorica za področje geografije na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Lušečka vas 14, 2319 Poljčane, Slovenija; Telefon: (+386) 051 622 766

E-mail: ana.vovk@um.si

Dr. Karmen Kolenc Kolnik (1957), redna profesorica za didaktiko geografije na oddelku za geografijo Filozofske fakultete v Mariboru.

Naslov: Ulica Kozjanskega odreda 4, 3000 Celje, Slovenija; Telefon: (+386) 03 633 65 06

E-mail: karmen.kolenc@um.si

Does homework as a learning strategy stimulate additional student overload?

Znanstveni članek

UDK 373.3.-052:613.86

KLJUČNE BESEDE: *domaća naloga, izobraževanje, obremenitev učenca, hrvatsko obvezno izobraževanje*

POVZETEK – V prispevku proučujemo, ali predstavlja domača naloga kot strategija učenja dodatno breme učencev. O tem problemu najdemo v pedagoški teoriji zelo nasprotna stališča, zato je treba celovito analizirati elemente obremenjenosti učencev. Na osnovi empirične raziskave o obremenjenosti učencev od prvega do osmega razreda ugotavljamo, da so v hrvatskih osnovnih šolah učenci preobremenjeni. Dnevna obremenitev učencev prvega razreda je 6,4 ur; učencev osmega razreda pa celo 10,4 ur. Rezultati kažejo, da predstavljajo domače naloge kot učna strategija dodatno breme učencev v hrvatskem obveznem izobraževanju, zato jih je treba med posamičnimi predmeti uskladiti in ustrezno dimenzionirati.

Scientific paper

UDC 373.3.-052:613.86

KEYWORDS: *homework, classes, student overload, Croatian compulsory education*

ABSTRACT – The article examines whether homework as a learning strategy constitutes an overload for students. In teaching theory, this issue is very polarising, making it necessary to analyse the elements of student homework load comprehensively. Based on empirical research on the homework load of students from grades one to eight, we have established that students in Croatian primary schools are subject to homework overload. First grade students show a daily homework load of 6.4 hours and eighth grade students even 10.4 hours. The results show that homework as a learning strategy is an additional load for students in Croatian compulsory education, which is why it is necessary to balance it out among the various school subjects and dimension it accordingly.

1. Introduction

Homework has always been a part of Croatian school culture. Almost from the first day of school, homework becomes a part of a child's life and its aim is to develop a more independent form of work directed to improving the final overall mark. It derives from and is reflected through the effectiveness of teaching in the process of learning. The effectiveness of teaching and learning is determined through the quality of the results achieved and is directly related to producing the desired outcome. Homework in the context of learning mostly derives from classes.

Those classes which promote each student's progress, the successfulness, and improvement and stimulation of the overall development are deemed effective. In modern societies, it is vital to teach an individual how to form their own opinions and develop a sense of personal responsibility, as well as to allow students to develop the capability of anticipating changes and adapting to these; in other words, life-

long learning is essential (Delors, 1998). The objectives of teaching are nowadays focused on developing student's competencies, the role of an active citizen, and a positive self-image. The effectiveness of teaching and homework, the latter being one of learning strategies, directly depends on the engagement of the teacher. The teacher takes decisions on the teaching methodology, which he/she will use to achieve the pre-set goals and allow for each child's development. Besides conventional main knowledge, abilities and skills, it is desirable to develop critical thinking, problem solving and IT literacy, as well as to develop positive attitudes, adaptability and responsibility. Planning that is focused on students' results requires setting up standards of successfulness in the planning of the teaching process. If students are acquainted with the standards of successfulness, which determine the result, learning will be more successful. When planning classes and thinking of ways how to achieve the expected results, teachers will make a decision on how much time is needed for teaching and learning based on which students will develop certain abilities and skills whilst doing their homework independently. "Independent" is the key word for continuous personal development. The ability to learn independently is acquired after a certain amount of time of interaction with the teacher. The relationship student-teacher aims at fully developing the student's personality, with an emphasis on independence, and therefore the authorities available to teachers are from this point of view always in contradiction (Delors, 1998). In other words, teachers help students to look for, organise and manage knowledge, and as a means to this end there is homework. Teaching stops being a process which is generally known, foreseeable and unquestionable and becomes more student-oriented (Matijević & Radovanović, 2011). It has now become evident that classes are focused on a different purpose and goals than what was the case in the past. Homework arises from the processes of teaching and learning which are mostly achieved in classes. It is intended for deepening knowledge and developing the students' abilities and skills. Homework should have five main features (Herrig, 2013) relative to: the purpose or giving importance to practice; efficiency, which shows learning and good time management; uniqueness in respect of the adequacy of the assignments in order to respond to the students' learning styles and their interests; competency, i.e., giving assignments that will ensure the students' success and; aestheticism in respect of the structure of the homework, which should be attractive to the students (colours, illustrations, pictures, real life stories).

The objectives of homework represent measurable results with regard to repeating what is learnt and adapting it to personal understanding, preparing for research and the research itself and applying the learnt knowledge in a new situation. Giving homework to students depends on the objective one wishes to accomplish. The objective must be understandable to students so that their activities focused on its achievement are clear and enticing. The most frequent homework objectives are related to practicing new knowledge, abilities and skills. With homework it is necessary to establish: the specific goal, the necessary scope, and parental role. Homework must have a clear focus. Its goal, as one of teaching strategies, is to facilitate learning success. In terms of functionality, homework stimulates reading, problem solving, writ-

ing, drawing, programming, construing and creating artwork. Motivation to work on homework should focus on the fact that homework is a measure of the learning continuity and possibility to plan independently, express one's own ideas and approaches, but most of all that one can accomplish self-control when attempting to achieve the desired goal (Hadžibegović, 2013). Teachers should know what their students understand and what they can do independently. At school, a teacher is a professional who monitors the process of the work done, checks its accuracy and directs the student's learning process by timely feedback. Students must be fully acquainted with knowledge so that repetition and practice make sense. It is important for them to see the sense in the set goals and in the benefit of repeating and practicing.

The main purpose of homework is to allow each child individually to improve and expand their knowledge, as well as to develop abilities and skills. Since students function in various ways and have individual interests and needs, different homework is needed for each student so that these differences are addressed. Therefore, stimulating learning requires clear objectives, which are oriented towards developing the abilities and skills of each student and the linkage with the achieved items of the teaching process that preceded learning.

However, the research conducted in 2013 (Peko & Varga) indicates that the teacher is the one who determines what the students will learn, who sets goals and manages the teaching process. This shows that knowledge is seen as something that is transferred to students, rather than their individual construction. Functionally, knowledge is acquired by practicing and repeating, which are two forms of learning necessary to acquire any kind of knowledge. Forgetting is an unstoppable process. We can reduce it by practicing and repeating. Practice transfers knowledge to the level of applicability and is reflected in skills. It allows for functional knowledge, that is, for the progress in students with respect to accuracy, speed and precision. In order for skills to be formed correctly, it is necessary to prepare and monitor, or direct, the practicing process. Clear instructions are necessary with regard to what needs to be done and the reasons for which it is required. It is important to continuously evaluate the outcomes of practice. By repeating, students deepen their existing knowledge. Homework can be focused on the preparation of students for a new content or a deeper elaboration of the already processed content. One must not lose the sight of homework that aims at research which will expand the processed information. When the students' age is concerned, homework should enable greater independence in the choice of topics, method of work and literature research, as well as other necessary sources of information. The homework content and difficulty should be commensurate with the students' abilities and the goals set, and should provide clear instructions as to the work that needs to be done on it.

All participants in the teaching process should agree and equally interpret not only the outcomes but also the values and paths to achieving it. Each homework assignment must be checked and feedback or evaluation must be provided. Evaluation is an important element of learning regulation, which shows how close students

have come to the goals set. The standards and criteria for evaluation should be clear to all students. Feedback on each homework assignment is vital to them. The comments and marks will orient their further work. Feedback enhances homework efficiency, especially if it is provided rapidly, within one day. Timely feedback improves students' learning by correcting mistakes, developing the process of valuation and identifying thinking errors. The homework with comments to the assignments done is much more efficient than the simply evaluated homework. Copying or using homework of others is not only unethical but is in contradiction to the idea of training a student to work independently. When a student's independent work is stimulated, this also stimulates his/her responsible individual work. The importance of guidance and supervision provided by teachers, as well as of training students to work independently and self-monitoring is evident.

American scientists wondered, what is the optimum quantity of homework?. Homework extends the possibility to learn after school, as school covers 13% of daily hours in the first 18 years of life in the USA (Marzano et al., 2006). The analysis of more than 60 studies conducted on the subject of homework in the period 1987–2003 at Duke University in the USA shows that within certain limitations there is a positive interaction between homework and the final mark. It has also been established that too much homework can be counterproductive. The research confirms the 10-minute rule, in proportion to the year of education. For first graders, the optimum time to be spent on homework is 10 minutes, for fifth graders 50 minutes etc. Therefore, students in the 4th grade of high school in the Republic of Croatia should spend 120 minutes a day on homework, which is equivalent to the 12th grade in the USA. This analysis shows a much stronger correlation between homework and the final mark in senior compared to junior classes (from 7th grade onward). It is emphasised that many schools give much more homework than recommended and do not feel that there is a benefit in giving reading as homework. In Great Britain, the recommended amount of homework is 10 minutes for five-year olds and up to 2 h and 30 min for final graders. In the Republic of Croatia, this is equivalent to the 1st and the 2nd grades of high school. Based on Marzano et al. (2006) Cooper (1989.a & b) established in his research that there is a minor effect of homework on students of lower grades of elementary school. On several occasions Cooper (1989.a, 2008) and Cooper et al., (2006) pointed to the problem of homework and assessed its efficiency. Research shows that parents are inclined to accept the amount and content of homework their children have to do. Thirty-five less correlational studies showed low or no correlation between homework and the achievements of elementary school students. The average correlation between the time spent on solving homework tasks and achievements was only significant for high school students but not for elementary school students. It is considered to be acceptable for lower grade students of elementary school to spend 10–20 minutes a day doing homework and 30–60 minutes for higher grades, depending on the subject. Cooper (1989.b) also developed ideas on how to facilitate writing homework and how to prepare better working conditions.

Glasser (1994 and 2004), Mijatović (1999), Sokol (2005) and Sokol and Vrbošić (2013) used the analyses to advocate a reduction in compulsory homework and the stimulation of students to learn as much as possible at school.

Homework in Croatian schools, as a phenomenon of the additional burden placed on students, was investigated by Sokol (2005) who has been warning of this problem for years now. This author used the sample of $N = 217$ subjects to investigate the arguments of advocates and opponents of homework in their elementary schools. It was reported that 100% of teachers gave homework. This is particularly interesting for first graders. It was seen that Croatian and maths are subjects with 100% of homework given, whereas with subjects such as nature and society this figure is 98%. Almost 88% of teachers, parents and students said that they get and write homework almost on a daily basis with few exceptions. Sokol and Vrbošić (2013) repeated their research only to confirm the continuity in the demands of teachers with respect to homework. The largest number of students, students and parents report that they mostly get homework in the subjects such as maths and foreign languages, and considerably less in Croatian, especially during subject teaching. Teachers report that they give homework occasionally with the aim of completing the work initiated during classes. Students and parents see homework as a commitment that they are assigned and must do on a regular basis. It is underlined that most participants in the research agree that it takes up to 20 minutes per subject to do their homework and up to 45 minutes for maths during subject teaching. They also agree that homework is regularly checked.

Homework is a learning strategy that takes place in an extracurricular context but is firmly determined by it. In this extracurricular context, an important role is played by parents' support. When stimulating the independent work of a child at home is concerned, parents are expected to get involved. According to some research, it is useful if parents are involved in homework assignment solving. However, the general consensus is that excessive involvedness of parents in problem solving is counterproductive (McGrath & Herman, 2003). It goes without saying that homework becomes useless if parents solve the tasks, write essays and compulsory reading list concepts etc. Are parents trained to help their child in fulfilling school commitments? In an innovative "Parent Learning Support" in the Philippines, parents are advised on the ways in which they can contribute to their children's education. Under the guidance of teachers, parents help their children with their school commitments either at home or at school (Delors, 1998). In Croatian schools there is no such parent training programme which would address the issue of educational support to children provided at their parental home. Does this imply that children of different socio-economic statuses do not stand an equal chance of reaching the desired achievements? It is also necessary to clearly determine the parents' participation in homework completion. Teachers should instruct and advise parents not to complete homework assignments on behalf of their children, nor to correct their homework. The process of reaching results is as valuable as the result itself. Teachers' feedback and grades refer to the student's rather than parents' work or cooperation between students and parents.

Students should work on homework independently, as that is the only way in which homework makes sense.

The results of a research conducted by Sokol (2005) and Sokol and Vrbošić (2013) show that the understanding of the concept of homework varies from teachers to students and parents. Teachers emphasize the importance of independent work and acquiring working habits as a justification for giving homework assignments.

The problem of homework goes beyond mere academic discussion or periodical questioning. It is important to check the objectives, contents, monitoring, factors involved and time needed, in order to get an objective picture of the context of homework. All of this should be considered in the context of the overall burden placed on students through classes and further work required based on these.

Due to the above-mentioned reasons, a research of this important phenomenon was conducted. It can represent an additional overload (or not), and this is the main aim of the paper. Therefore, the research conducted seeks to answer the following question: *Is homework a learning strategy that represents an additional student overload in Croatian compulsory education?*

The research conducted contributes to the findings on student overload in elementary schools.

2. Method

Research problem

To establish the student overload in respect of:

- ☐ total weekly hours of teaching determined by basic school documents,
- ☐ daily teaching student overload in different grades,
- ☐ daily curricular and extracurricular student overload across grades.

Instruments

Collecting data based on the prescribed school documents and the corresponding protocol, which is shown in the tables.

The empirical part analyses whether homework represents additional student overload in the compulsory eight-year school system.

The comparative analysis revealed trends of overload in students in elementary schools in the period between 1958 and 2013. The analysis of pedagogical documentation with respect to student overload based on the Curricula of 1958, 1965, 1974, 1982, 1991, 2006 was carried out. Particular emphasis was placed on student overload based on the current Curriculum for the Academic Year 2013/2014. The relevant pedagogical literature and first and eighth grade timetables were analysed.

Both quantitative and qualitative methods were used in the cognitive analysis. The quantitative method was used to analyse the collected data and classify and present them numerically. Based on these, the qualitative method was used to explain and interpret the findings and to identify mutual links and tendencies. Besides the above-mentioned, various screening protocols were used to analyse the pedagogical documentation and their form is visible in the presentation of the results.

3. Results and discussion

Homework is a direct extracurricular burden placed on students, which cannot be looked at comprehensively without an overall analysis of the student overload.

Student overload in relation to the total number of classes per week as determined in the school documents

In order to objectify student overload in the framework of compulsory education within the Republic of Croatia, it was necessary to analyse the basic school documents which provide the dimensions of the student overload in the compulsory part of the curriculum and other forms of class education. Table 1 provides a comparative analyses of course components of the school curriculum in the period 1958–2013.

Table 1: Total weekly number of classes as stated in the curricula for the period 1958–2013

<i>Classes</i>	<i>1958</i>	<i>1965</i>	<i>1974</i>	<i>1982</i>	<i>1991</i>	<i>2006/2013</i>
Compulsory core curriculum	28	32	27	27	26	26
Other forms of classes	0	1–3	3	7	4	9
Extracurricular activities	0	2–4	2–4	2–4	1–2	1–2
Total student overload	28	35–39	32–34	36–38	31–32	36–37

Table 1 presents a historical overview indicating that students had the most overload in 1965 (35–39 classes), and that the situation in 2006 (applicable to the year 2013) with 36–37 teaching classes was not encouraging either. Chances are that this number would soon escalate to the number found for the year 1965. The 1965 curriculum opened doors to a new student overload (subsequent curricula would mainly follow that pattern) mostly due to the differentiation of subjects, the introduction of new and more numerous types of classes and extracurricular activities and continuous multiplication of other forms of classes. This category implies additional teaching, remedial (compensatory) education, course classes (course classes are organized in continuous cycles and was not included in the timetable), optional/elective subjects,

(there are three elective subjects, i.e., catechism, a second foreign language and computer science. The number of classes presented in Table 1 comprise information for the eighth (final) class year of the primary school) as well as the homeroom class or the class that used to be dedicated to “young pioneers” organization.

Furthermore, a new curriculum was introduced in 1974 after the initial insight in the student overload but also after the political, social and scientific community underlined the phenomenon of student overload. From 2006 to date or until 2013, the same curriculum has been applied, which clearly indicates the problem of student overload with formal classes in Croatian schools. This is the basic problem that demands further consideration by all education stakeholders.

According to the PISA testing, it seems that there is only a small dependency between the number of planned classes in the public education system and the overall students’ success. Countries with better results in all academic fields included in the PISA testing rely on the time spent in formal education to a lesser degree as an incentive for studying (Finland, Korea, Japan), whereas countries with much lower results (Italy, Portugal and Greece) require much more formal education for their students (Sahlberg, 2012). According to the PISA testing, Croatia belongs to the latter category due to the large amount of time dedicated to formal education by means of compulsory, optional or other forms of education.

It is worrying that a student needs to spend their full working time (as defined for adults) at school. Curricular activities are followed by certain obligations that additionally extend the duration of the working week and provide an additional burden for students. Since it is impossible to introduce any new subjects, lately we see that new content is being introduced without reducing the content of subjects to which such content is being introduced. It is evident that students are being continuously exposed to the expansion of work overload by means of other forms of classes. It would be necessary to put an end to this negative trend of overloading students in compulsory primary education.

Daily class student overload in different grades

In the 1980’s the Croatian school system saw a massive introduction of a five-day school week. At the moment it was introduced the intention was to match students’ school obligations with their parents’ working week in order to provide more time spent with the family and increase the educational aspect. According to the recommendations from that time, it was advisable not to give any homework during weekends because weekends were meant for relaxation and entertainment. Table 2 indicates the present situation with student overload in correlation with the timetable.

Table 2: Timetable of an eighth-grade student with an average workload

<i>Classes</i>	<i>Monday</i>	<i>Tuesday</i>	<i>Wednesday</i>	<i>Thursday</i>	<i>Friday</i>
1 st class	Physical education	Catechism	Croatian	English.	Computer science
2 nd class	Catechism	Physics	Croatian	Physics	Computer science
3 rd class	Mathematics	Mathematics	Music	Mathematics	Chemistry
4 th class	English	Biology	Chemistry	Biology	Croatian
5 th class	Geography	English	Geography	Physical education	Technical culture
6 th class	Croatian	History	Mathematics	History	Visual arts
7 th class	Homeroom class	German		Stage music	
8 th class		German		Goldwork	
9 th class				Goldwork	

The above timetable shows that this eighth-grade student has a 35-hour working week (if we take into consideration that his/her computer science classes take place every other week, the real workload amounts to 34 hours per week). However, at the same time it indicates that the student in question does not have a single class of additional or compensatory education, which would clearly multiply his/her weekly workload.

According to this weekly timetable, the student in question has seven classes every day, without the time spent on coming to and returning from school (which has to be treated individually, especially in case of students who have to travel long distances in order to get to school). The web pages of most primary and secondary schools provide timetables for all grades and classes. Special attention should be given to first-grade timetables (see Table 3).

Table 3: Example of a first-grade timetable

<i>Classes</i>	<i>Monday</i>	<i>Tuesday</i>	<i>Wednesday</i>	<i>Thursday</i>	<i>Friday</i>
1 st class	Croatian	Physical education	Croatian	Physical education	Croatian
2 nd class	Nature and society	Croatian	Mathematics	Croatian	Mathematics
3 rd class	Visual arts	Mathematics	English	Mathematics	English
4 th class	Homeroom class	Catechism	Catechism	Musical culture	Nature and society
5 th class	ECA	DOD		Remedial teaching	Physical education

Table 3 shows that an average student needs to spend their full working hours in school (planned for adults). The above timetable leads to the conclusion that a first-grade student has more classes than his/her teacher. Therefore, with respect to the timetable a first-grade student's overload is greater than his/her teacher's overload. A first-grade student's timetable comprises 24 classes per week whereas his/her teacher's timetable comprises 20 classes per week (catechism and English are taught by different teachers).

Apart from the time spent in school, students also have to undertake various tasks that additionally prolong every working week and burden the students. Having in mind that it is not possible to introduce any new subjects (because there is absolutely no time left for them in the weekly timetables), new programmes are simply integrated through teaching principles. Therefore, new content is added to the curricula that are already too exhaustive without reducing the existing content. Every curriculum foresees homework and thus places additional burden on the students.

Daily regular and extracurricular workload of students undergoing compulsory education in the Republic of Croatia

In order to get a more comprehensive overview of the workload to which students are exposed, it is necessary to get an insight into the direct workload in the classroom and possible resulting obligations outside of the classroom. Table 4 presents the daily student workload expressed in hours.

Table 4: Cumulative daily workload for each grade expressed in hours

<i>Grades</i>	<i>Classes</i>	<i>Average reading</i>	<i>Homework</i>	<i>Total</i>
1 st	5	1.1	0.3	6.4
2 nd	5	1.5	0.4	6.9
3 rd	5	1.8	0.5	7.3
4 th	5	2.2	0.7	7.9
5 th	6.2	3.8	1.0	11.1
6 th	6.4	2.4	0.7	9.5
7 th	7	2.5	0.8	10.3
8 th	7	2.6	0.8	10.4

Table 4 indicates that the first grades of primary school already encompass working hours very close to the working hours of adult workers with a tendency towards an increase in higher grades of primary school. The daily student workload (presented in Table 4) has been taken from the current curriculum and empirical results indicating

the total student workload resulting from the obligatory components of the teaching process (Grubor, 1972; Kombola, 1974; Ovčar, 1972; Popadić, 1974; Radović, 1979).

The existing homework system practised nowadays by Croatian teachers and part of the traditional Croatian school culture places an additional burden on students who are already exposed to student overload. Back in 1884, Čurčić underlined that “*Children should not be overloaded with homework. It is contrary to school hygiene when children get as much homework during the holidays.*” (Čurčić, 1884, p. 393).

School laws from 1888 and 1929 identify several sources of student overload. All the identified sources of student overload can be grouped into the basic two categories: regular school activities and activities outside of school. School sources, apart from the curricula, their comprehensiveness and depth, extremely wide content in textbooks, too frequent examinations and evaluations and out-dated teaching methods as well as didactical materialism and formalism, also include extensive homework.

A brochure titled *Disburdening Students in Primary Schools* (1976, p. 8) identifies the causes of overload and recommends so-called *disburdening measures*. It was possible to give homework only from subjects such as Croatian, a foreign language and mathematics. It was also advised not to give any homework during the holidays.

So-called *expanded textbooks* were introduced during the 1960's. Expanded textbooks implied the basic textbook and a series of extra resources such as workbooks, exercises, control papers and history and geography textbooks. Their function was to ensure individual forms of work within the learning process but, unfortunately, they created an additional and very strong source of student overload in the form of homework.

Consequently, the basic purpose of homework is providing time for students to practice what they have previously learnt at school. Time spent in preparation for examinations also makes part of the total student overload being linked to individual student work outside of the classroom. In the Republic of Croatia there are special norms for monitoring and evaluation used in order to set dimensions for exam preparation. In line with the Rules on monitoring and evaluation from 1995, eighth-grade students should have in total 56 tests annually or on average 1.6 tests per week. If we are to reduce this number by educational subjects, students still have to take more than one written test every week. On the other hand, if we add an uncritical approach to testing (quizzes, five-minute tests, tests in the function of punishment, tests for preserving class discipline), the situation becomes even more alarming because students have to study for each category of those tests individually or practice what they have already learnt in order to be successful. The new Rules on monitoring and evaluation adopted in 2010 stipulate that students should take four tests per week at the most. Persistent implementation of the Rules additionally increased the possibility of testing knowledge with the use of written exams. If we multiply 35 school weeks by 4, we see that students can potentially have 140 written tests annually. This is the upper limit allowed but yet it exists as a possibility. Taking into account student overload arising from homework, it is hard to grasp the efficiency of all the above-stated components.

The daily time load related to reading prescribed literature for an average student in lower grades amounts to less than 2 hours, and in higher grades to approximately 2.5 hours. This obligation also creates difficulties because apart from reading students have other obligations (homework, practice). Even in the category of an average student it is possible to find a slight overload related to reading and the prescribed literature. In higher grades, students may have more individual obligations but they need to be diversified. At the same time, such obligations should not take too much of a students' time and create an additional overload (Grubor, 1972; Kombola, 1974; Ovčar, 1972; Popadić, 1974).

Teachers in Finland are not of the opinion that a greater quantity of homework necessarily leads to better learning results, especially if students have to deal with routine or less demanding tasks, which is often the case with homework. According to several international studies, Finnish students in primary schools and the lower grades of high school have the smallest workload related to homework and in many cases have to work on homework only half an hour per day. Many Finnish students in primary and high schools manage to do most of their homework while still at school (Sahlberg, 2012). Glasser (1994) underlines that homework should be removed from schools since there are only a few students who write quality homework when it is obligatory. Sokol and Vrbošić (2013) are against homework in the form that is mostly used in Croatian schools because they find it useless for those who do not really understand what they have to do. On the other hand, the students who have the necessary skills only suffer the loss of time. Sokol and Vrbošić also indicate some directions to change the approach to homework. They recommend the introduction of optional homework and the possibility to do homework in school during classes (Sokol & Vrbošić, 2013).

At the moment it is necessary to question the very purpose of homework in the light of the new guidelines for teaching in schools. While discussing the possible advantages and disadvantages of homework, we can say that the advantages are mostly linked to quality time management, the development of learning habits, a positive approach to learning, continuity of work at school and at home, a positive influence on the overall student success, creativity and useful work and the participation of parents in the upbringing of their children. Some of the possible disadvantages often attributed to homework comprise additional, even uncontrolled student overload, a negative attitude towards learning, an uncertain influence on the student's success, extensive inclusion of other negative factors, routine work, useless work and excessive parental interventions in relation to the work their children are involved with.

The analysis of the total expected student overload plus the demands concerning homework results in indicators showing that a first-grade student has 6.4 hours of workload and related obligations per day, whereas the number of hours for a fifth-grade student increases to 11.1 hours per day. Research results extracted from the relevant pedagogic documents lead to an affirmative answer to the question: *Is homework a learning strategy that places an additional burden on students.*

The conclusion is that homework as a learning strategy presents an additional burden on students in Croatian primary schools.

4. Conclusion

In the analysed period between 1958 and 2013 all the identified school sources of student overload increased. The weekly time schedule increased from 32 to 36 (37) hours in the period 1974–2013. It is evident that students are faced with overload: their cumulative daily overload ranges from 6.4 hours in the first grade to 10.4 hours in the eighth. Homework is not standardized and it is increasingly becoming a factor of additional student overload for all age groups, which logically raises the question of its effectiveness.

Taking into account the present situation, it hard to believe that the problem with overload will be tackled and reversed any time in the near future, despite some measures that have been announced. This problem requires prompt action. Any kind of improvement implies change. Fostering change implies relevant innovations for improvement based on the needs, quality, practical aspects, clarity and complexity, the readiness of all stakeholders to engage as well as the availability of support and resources, including time (Fullan, 1991). Our opinion is that it is necessary not only to reflect on the changes but to start resolving the problem of student overload with the full awareness that there is not enough time for postponing action related to disburdening students.

The intention of this research is to make the scientific and expert public more sensitive to the different phenomena related to student overload in relation to homework and especially in the period when new comprehensive measures are being introduced (announced reduction of school textbooks in terms of volume and content). This research also tries to indicate some so far unidentified sources of student overload (where homework figures as one of the most important factors) in order to be able to focus on systematic modification.

At the same time, the in-depth analysis of the results related to student overload in the Croatian compulsory education system opens doors to new areas that have not been discussed in this paper. It is recommended to further investigate student overload in relation to the use of supplementary textbooks and to survey the parent population in order to establish the extent of their involvement with homework.

Research into the effectiveness of homework as a learning strategy is becoming a very dynamic and important field. It is necessary to introduce positive modifications in the very pedagogical concept of homework which would reflect on the disburdening of students and consequently on the overall teaching culture and school culture. Adaptation of the school culture requires redesigning its structure in all its parts. Homework is one of key factors for disburdening students and it can serve as an excellent starting point.

Dr. Anđelka Peko, dr. Snježana Dubovicki, dr. Emerik Munjiza

Ali je domača naloga kot strategija učenja dodatno breme učencev?

Prispevek preučuje, ali je domača naloga učna strategija, ki predstavlja obvezno in optimalno ali nedoločljivo dodatno breme za učence. Da bi odgovorili na to vprašanje, moramo preučiti cilje, ki jih pripisujemo domači nalogi. Glavni cilj le-te kot ene izmed učnih strategij je, da učencem omogoča uspešno učenje. Cilji domače naloge so v glavnem osredotočeni na ponavljanje že znanega s prilagoditvijo osebnemu razumevanju, pripravi na raziskave, pa tudi raziskavam ter vajam in uporabi naučenega znanja v novih situacijah. Domače naloge spodbujajo branje, pisanje, reševanje problemov, raziskave, programiranje, oblikovanje, risanje ... Učencem morajo biti razumljivi cilji, da bi bile tudi dejavnosti, usmerjene k njihovi uresničitvi, jasne in spodbudne. Pri domačih nalogah je treba določiti poseben namen, potreben obseg in vlogo staršev kot pomočnikov pri doseganju zastavljenega cilja. Domača naloga mora imeti jasno osebno usmerjenost učencev oziroma možnost spoznanja, da je naloga ukrep, ki omogoča neprekinjeno učenje in sposobnost za samostojno načrtovanje, izražanje lastnih idej in pristopov, še najbolj pa zmožnost samokontrole v poskusu, da bi dosegli želeni cilj. Učitelji so strokovnjaki, ki odločajo o domačih nalogah in morajo vedeti, kaj njihovi učenci razumejo in kaj lahko delajo samostojno. V šoli je učitelj tisti, ki spremlja delovni proces, pomaga, usmerja, preverja točnost in s pravočasno povratno informacijo usmerja učenčevo učenje. Na podlagi tega smo izpostavili značilnosti domače naloge, kot so: postavitve jasnih ciljev in njihovo sprejemanje s strani učencev; primernost nalog za učence glede na njihove interese in potrebe ter različne učne stile; učinkovitost in racionalna izraba časa; posebnosti glede na kompetence (učenec, učitelj, starši) pri zastavljanju nalog, da se zagotovi uspeh učencev in omogoči priznavanje pomembnosti funkcionalnega znanja.

V pedagoški teoriji in praksi najdemo nasprotujoča si stališča v zvezi z domačo nalogo kot učno strategijo. Ameriške študije potrjujejo korist domače naloge, če so učenci časovno obremenjeni deset minut na dan v sorazmerju s številom let šolanja. V prvem razredu je optimalen čas, ki ga bo učenec porabil vsak dan za nalogo deset minut, v petem razredu petdeset minut in tako naprej. V zvezi s predlaganimi standardi naj bi dijaki v četrtem letniku srednje šole na Hrvaškem dve uri na dan porabili za domačo nalogo, saj je to enakovredno dvanajstemu razredu v ZDA. Rezultati raziskave so pokazali malo učinka domačih nalog na učence v nižjih razredih osnovne šole. Močnejša je korelacija med domačo nalogo in šolskim uspehom v višjih razredih (od sedmega razreda dalje) v primerjavi z nižjimi. Treba je poudariti, da v številnih šolah dajejo veliko več nalog, kot je priporočljivo. To pomeni, da je za učence v nižjih razredih osnovne šole sprejemljivih 10–20 minut domače naloge na dan, v višjih razredih pa 30–60 minut, odvisno od predmeta. Hrvaška izobraževalna skupnost se zavzema za občutno zmanjšanje obveznih domačih nalog. Pričakovati je, da bi zmanjšanje domačih nalog spodbudilo nadaljnje aktivnosti učencev, da bi se čim več naučili v šoli.

Kako nujna je bila skupna analiza vseh elementov obremenjenosti učencev s šolskimi obveznostmi, pa tudi analiza domače naloge v tem okviru, je pokazala raziskava o obremenjenosti učencev z domačo nalogo kot učno strategijo v obveznem izobraževanju na Hrvaškem. Prizadevali smo si za določitev obremenitve učencev glede na: skupni tedenski urnik, ki je določen v osnovni šolski dokumentaciji, dnevne učne obremenitve učencev v različnih razredih ter vsakodnevne obremenitve pri pouku in v obšolskih dejavnostih po razredih.

Potrebne podatke smo zbrali z analizo predpisane šolske dokumentacije in z uporabo ustreznega protokola. Preučili smo pedagoško dokumentacijo v zvezi z obremenitvijo učencev po učnih načrtih in programih iz let 1958, 1965, 1974, 1982, 1991, 2006. Posebej je analizirana obremenitev učencev po trenutno veljavnem učnem načrtu za šolsko leto 2013/2014. Analizirana je tudi ustrezna pedagoška literatura in urniki prvih in osmih razredov. Za analizo pedagoške dokumentacije so poleg običajnih postopkov uporabljeni tudi različni protokoli snemanja.

Iz dobljenih rezultatov lahko sklepamo, da so bili učenci v tem zgodovinskem obdobju najbolj obremenjeni leta 1965 (35–39 ur). Učni načrt iz leta 1965 je omogočal novo obremenjevanje učencev (kasnejši učni načrti praviloma sledijo temu trendu) z diferenciacijo učnih predmetov, uvajanjem novih in številnih učnih oblik in izvenšolskih dejavnosti ter s stalnim povečevanjem drugih oblik poučevanja. To pomeni dodatni pouk, dopolnilni pouk, tečaji (tečaj je pouk, organiziran v zaporednih ciklih, ki ni vpisan na urniku), fakultativni pouk, izbirni pouk (iz treh izbirnih predmetov: verouk, drugi tuji jezik in informatika). Položaj glede obremenjenosti učencev v letu 2006 (ki velja tudi za leto 2013) s 36–37 urami formalnega pouka je neugoden in kaže, da bo kmalu prerasel število ur iz leta 1965.

Novi učni načrt je bil po začetnem vpogledu v preobremenjenost učencev sprejet leta 1974. Socialna in strokovna javnost je opozorila na pojav preobremenjenosti učencev. Od leta 2006 do leta 2013 velja enak kurikulum. Analiza učnega načrta kaže na preobremenitev hrvaških učencev s formalnim poukom. Učenec ima 35-urni delovni teden (če upoštevamo, da ima informatiko vsak drugi teden, potem je dejanska obremenitev 34 ur na teden). Toda hkrati je razvidno, da ta učenec nima nobene ure dopolnilnega ali dodatnega pouka. Če k temu prištejemo obremenitve učenca s tem poukom, se njegova tedenska obremenitev povečuje. Presenetljivo je, da povprečni učenec dela polni delovni čas (predviden za odrasle) v šoli. Iz urnika je razvidno, da ima učenec prvega razreda višjo učno obremenitev od svojega učitelja. Urnik formalnega izobraževanja za učenca nižjih razredov osnovne šole na Hrvaškem obsega 24 ur na teden, za učitelja pa 20 ur na teden (verouk in angleščino poučujejo drugi učitelji). Torej, že v začetnih razredih se skupno število ur na urniku učencev približuje številu delovnih ur odraslih delavcev, na predmetni stopnji pa je že bistveno preseženo. Analiza celotne obremenitve učencev z dodanimi zahtevami po domačih nalogah je pokazala, da je na Hrvaškem več kot očitna preobremenitev učencev v obveznem (osnovnem) izobraževanju.

Ugotovitve, ki temeljijo na empiričnih podatkih, predstavljenih v tem prispevku, kažejo skupno obremenjenost učencev od prvega (6,4 ure na dan) do osmega razreda

(10,4 ur na dan). Rezultati poudarjajo, da domača naloga kot učna strategija dodatno obremenjuje učence v hrvaškem obveznem (osnovnem) izobraževanju. Problem obremenjenosti učencev se mora sistematično reševati. Za učence je neizogibna razbremenitev učnih obveznosti, ki vključujejo tudi obseg in vsebino domače naloge kot dejavnika dodatne obremenitve. Zato je treba to zadevo nujno urediti.

REFERENCES

- Cooper, H. (1989a). Homework. White Plains: New York: Longman.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of Research on Homework. Educational Leadership, 47, str. 85–91.
- Cooper, H., Robinson, J.C., Patali, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. Review of Educational Research, 76, br. 1, str. 1–62.
- Cooper, H. (2008). Does Homework Improve Academic Achievement? If So, How Much Is Best? Pridobljeno dne 22.10.2013 s svetovnega spleta: <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v20n02/homework.html>.
- Čurčić, A. (1884). O opterećenosti školske mladeži. Napredak XXV, str. 385–394.
- Delors, J. (1998). Učenje-bлаго u nama. Zagreb: Educa.
- Fullan, M.G. (1991). The New Meaning of Educational change. New York: Teachers College Press. London: Cassell.
- Glasser, W. (1994). Kvalitetna škola. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2004). Teorija izbora. Zagreb: Alinea.
- Grubor, A. (1972). Domaće zadaće – faktor opterećenja učenika i mogućnosti poboljšanja u nastavi. Život i škola XXI, 9-10, str. 514–518.
- Herrig, R.W. (2013). Homework Research Gives Insight to Improving Teaching Practice. Pridobljeno dne 22.10.2013 s svetovnega spleta: https://www.mheonline.com/glencoe/math/pdf/homework_research.pdf.
- Hadžibegović, Z. (2013). Kontinuirani rad u nastavi i ocjenjivanju: značaj domaćih zadaća. Pridobljeno dne 8.11.2013 s svetovnega spleta: <http://www.ac-see.org/documents/10.pdf>.
- Kombola, A. (1974). Praćenje vremenskog opterećenja učenika čitanjem u osnovnoj školi. Pedagoški rad XXIX, 5-6, str. 273–278.
- Marzano, J.R., Pickering J.D., Pollock, E.J. (2006). Nastavne strategije. Zagreb: Educa.
- Matijević, M., Radovanović D. (2011). Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine
- McGrath, J., Herman, M. (2003). Homework tips for Parents. Department of Education: United States of America.
- Mijatović, A. (1999). Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: pedagoško – književni zbor.
- Ovčar, S. (1972). Prilog poučavanju opterećenosti učenika domaćim zadaćama. Pedagoški rad XXVII, str. 253–260.
- Peko, A., Varga, R. (2013) Classroom as a Context for Active Learning. Didactic Challenges – International Scientific Conference, str. 61–74.
- Popadić, R. (1974). Praćenje opterećenosti učenika domaćim radom. Pedagoški rad, XXIX, 5-6, str. 225–237.
- Radović, D. (1979). Utvrđivanje dnevnog opsega vremenskog angažiranja učenika radom u školi i kod kuće – polazna osnova za racionalizaciju nastave i izvannastavne aktivnosti. Život i škola XXXI, str. 271–276.
- Sahlberg, P. (2012.) Lekcije iz Finske. Zagreb: Školska knjiga.
- Sokol, S. (2005). Svrha domaćih zadaća u osnovnoj školi. Život i škola, 13, 1, str. 106–117.
- Sokol, S., Vrbošić, V. (2013). Homework – the exception and not the rule. Život i škola 29, br. 1, str. 79–93.

25. Zakon od 31. listopada 1888. Ob uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji. Službeni glasnik XII (1888.), str. 248–280.
26. Zakon o narodnim školama u Kraljevini Jugoslaviji od 5. XII. 1929. Zagreb 1930. Tisak i naklada knjižare u St. Kugli.

*Anđelka Peko, Ph.D., (1953), Faculty of Teacher Education, University of Osijek, Croatia.
Address: Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Croatia; Telephone: (+385) 031 321 745
E-mail: apeko@unios.hr*

*Snježana Dubovicki, Ph.D., (1984), Faculty of Teacher Education, University of Osijek, Croatia.
Address: Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Croatia; Telephone: (+385) 031 321 899
E-mail: sdubovicki@ufos.hr*

*Emerik Munjiza, Ph.D., (1945), Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Osijek, Croatia.
Address: Lorenza Jäger 9, 31000 Osijek, Croatia; Telephone: (+385) 031 211 400
E-mail: emunjiza@gmail.com*

Novinarstvo in medijska pismenost: Kako so novičarsko medijsko pismeni slovenski dijaki?

Znanstveni članek

UDK 316.774:373.5

KLJUČNE BESEDE: vzgoja za medije, medijska pismenost, novinarstvo, Slovenija, dijaki, spol

POVZETEK – Ker lestvica novičarske medijske pismenosti še ni bila uporabljena za merjenje novičarske medijske pismenosti, je skušala ta študija zapolniti raziskovalno vrzel in ugotoviti, kako so slovenski dijaki novičarsko medijsko pismeni. Uporabili smo NML lestvico in priredili trditve za merjenje znanja o ameriškem medijskem sistemu na slovenski kontekst (Ashley in sod., 2013). Pozimi 2014 smo anketirali 1452 dijakov 81 srednjih šol z maturitetnim programom. Raziskava je pokazala, da slovenski dijaki izkazujejo razmeroma nizko stopnjo medijske pismenosti na področju novinarstva, saj se je povprečna ocena na petstopenjski lestvici nagibala k nestrinjanju s trditvami ($M = 3,52$; $SD = 1,61$). Raziskava je tudi pokazala, da je znanje o slovenskem medijskem sistemu še slabše. Anketiranci so v povprečju odgovorili na manj kot tri vprašanja ($M = 2,31$; $SD = 1,54$). Raziskava je tudi pokazala, da obstaja statistično značilna zmerna pozitivna linearna povezanost med NML indeksom in Znanjem o slovenskem medijskem sistemu. Ključna vloga, ki jo imajo mediji v vsakdanjiku dijakov, pogosta raba medijev in slaba medijska pismenost kažejo na potrebo po vključitvi vzgoje za medije v šolski predmetnik.

Scientific paper

UDC 316.774:373.5

KEYWORDS: media literacy, media education, journalism, Slovenia, students, gender

ABSTRACT – As the news media literacy scale has not been used for the measurement of news media literacy, this study tries to fill the research gap and to determine how Slovenian students are news media literate. We used the fifteen-item NML scale that is designed to measure the news media literacy and the adopted claims to measure the knowledge about the American media system to the Slovenian context (Ashley et al., 2013). In the winter of 2014, we surveyed 1,452 students from 81 secondary schools that implement the matriculation programme. The survey showed that Slovenian secondary school students demonstrated a relatively low degree of media literacy in the field of journalism and their knowledge of the media system. On a five-point scale, the overall average score leaned towards disagreement with the NML statements ($M = 3.52$, $SD = 1.61$). The survey also showed students knew fewer than half of the six-question fact-bases Slovenian media system knowledge items on average ($M = 2.31$, $SD = 1.54$). The NML scale was moderately positive correlated with the knowledge of the Slovenian media system. The key role media play in the everyday life of students and a low level of media literacy reflects the need to include exchange, and discuss and handle the out-of-school experiences of girls and boys in the school curriculum.

1. Uvod

Medijska uporaba slovenskih dijakinj in dijakov je razmeroma velika, saj samo internet povprečno uporabljajo 125 minut na dan (Lobe in Muha, 2011a), 15 odstotkov 17-letnikov pa ga uporablja tri ure in 14 odstotkov pa celo več kot tri ure na dan

(Lobe in Muha, 2011b). Na tipičen šolski dan se pogostost uporabe interneta ne razlikuje bistveno glede na spol (prav tam). Mediji so ključni sporočevalci in oblikovalci rutin vsakdanjega življenja ter ponujajo simbolične resurse, ki jih uporabljamo za interpretacijo naših odnosov in oblikovanje identitet (Buckingham, 2013). So jedro izkušenj in srce naše sposobnosti osmišljanja sveta, v katerem živimo (Silverstone, 1999). Torej, mediji kot ključni dejavniki družbene normalizacije oziroma ideološki sporočevalci dijake informirajo, obenem pa (so)oblikujejo njihovo vrednotenje javnih in zasebnih zadev, idej, prepričanj in idealov (Livingstone, 2004). Šole so izgubile svoj informacijski in izobraževalni monopol, saj mediji omogočajo, da izobraževanje poteka tudi izven šolskih zidov. Toda, ali so slovenski dijaki pismeni, da kritično analizirajo, ocenijo in tvorijo različna medijska sporočila? Na to vprašanje bo skušala odgovoriti ta študija.

Študije medijske pismenosti prevladujoče merijo splošno medijsko pismenost (Hobbs in Frost, 2003; Arke in Primack, 2009; Martens, 2010). Merjenje medijske pismenosti na področju novinarstva je pomembno zaradi ključne vloge novinarstva v demokratični družbi. Grški izraz za novinarstvo je *demosiografija*, kar pomeni pisanje za in o državljanih. Novinarstvo je izvirno zavezano, da sporoča predvsem o tistih dogodkih in situacijah, ki neposredno ali posredno in dolgoročno ali kratkoročno vplivajo na življenje državljanov. Brez kakovostnega novinarstva ni demokracije (Cohen in Kennedy, 2000). Novinarski prispevki se razlikujejo od drugih medijskih izdelkov po tem, da od njih pričakujemo, da informirajo državljane (Christians in sod., 2009). Raziskave kažejo, da novičarski mediji ne izpolnjujejo zavezanosti različnim normativnim zahtevam, ker jih omejujejo predvsem strukturne in sistemske ovire (McChesney, 2004). Če povežemo ugotovitve obstoječih raziskav o omejitvah novičarskih medijev s cilji vzgoje za medije, dobimo naslednji pomen novičarske medijske pismenosti: občinstvo ima dostop do novinarskih prispevkov, jih zna analizirati, ocenjevati in tvoriti, če razume pogoje, v katerih so novinarski prispevki tvorjeni (Ashley in sod., 2013, str. 8).

Novičarska medijska pismenost je del širše medijske pismenosti (Hobbs in Frost, 2003; Arke in Primack, 2009; Ashley in sod., 2010; Martens, 2010), vendar je tako na področju vključitve vzgoje za medije v šolski predmetnik kot tudi na področju merjenja pismenosti raziskovalno zanemarjena. Ashley in sod. (2013) so postavili ogrodje za lestvico merjenja novičarske medijske pismenosti, ki pa ni bila preverjena v empirični raziskavi. Ta študija skuša zapolniti raziskovalno vrzel in ugotoviti, kako so slovenski dijaki novičarsko medijsko pismeni.

V prvem poglavju je predstavljeno ogrodje novičarske medijske pismenost. Po predstavitvi metodologije sledi poglavje o rezultatih. V zadnjem poglavju so rezultati interpretirani v okviru teoretskih in družbenih postavk.

2. Teoretično ogrodje

Z razvojem medijske pismenosti znanstveniki iščejo soglasno opredelitev medijske pismenosti znotraj široke palete različnih pismenosti, na primer informacijske, digitalne, kritične in novičarske pismenosti. Namen prvih pristopov k medijski pismenosti je bil preprečiti negativne medijske učinke (Brown, 1991), danes pa se pristopi k medijski pismenosti osredotočajo na širši družbeni kontekst, družbeno inkluzijo in javno participacijo (Erstad in Adam, 2013). Nekateri avtorji (npr. Hobbs, 2008) opozarjajo, da soglasja med različnimi pristopi sploh ni mogoče oblikovati, saj določeni pristopi podpirajo obstoječi, izrazito tržno naravnani medijski sistem, drugi pristopi pa so kritični do njega in ga skušajo spremeniti. Večina obstoječih študij temelji na kritičnem pristopu k medijski pismenosti, ki poudarja pomen kritične analize medijskih besedil in kontekstov, v katerih so novinarski prispevki tvorjeni (Erstad in Adam, 2013). Ta pristop poudarja, da je medijska pismenost tako individualni kot družbeni pojav. Vzgoja za medije kot pedagoški projekt medijskega opismenjevanja presega pridobivanje funkcionalnih veščin ter je usmerjena na analizo in kritično oceno medijskih besedil in kontekstov (Silverstone, 2004; Erstad in sod., 2007; Sourbati, 2009). Medijska pismenost je povezana z gospodarsko rastjo, razvitostjo državljske zavesti in politično kulturo (prav tam). Zato vključuje analizo družbenega, političnega in gospodarskega okolja, ki vpliva na tvorjenje novinarskih prispevkov. Sodobna vzgoja za medije poudarja pomen razvoja potreb posameznikov v medijsko zasičeni družbi, da so sposobni sodelovati v javni sferi, ustvarjalno spodbujati razvoj družbe in spreminjati družbo. To je tudi ključna sestavina novičarske medijske pismenosti (Ashley in sod., 2013).

Znanstveniki na področju medijske pismenosti poudarjajo, da je treba razviti takšne pristope, ki spodbujajo aktivno demokratično državljanstvo (Hobbs in Jensen, 2009; Martens, 2010) in kombinirajo znanje z veščinami (Potter, 2004). Kot ugotavlja Martens (2010, str. 14): "Posamezniki morajo pridobiti znanje o ključnih vidikih množičnih medijev, kot so medijska industrija, medijska besedila, medijsko občinstvo in medijski učinki. Prav tako morajo biti sposobni uporabljati to znanje za dostop, analizo in oceno medijskih sporočil." Naša študija o osnovnih ravneh novičarske medijske pismenosti temelji na kritičnem pristopu povezovanja znanja in veščin. Pri tem se zavedamo, da je "pomembno razviti osnovne standarde medijske pismenosti, a obenem upoštevati, da določene družbene skupine potrebujejo različne oblike in ravni medijske pismenosti" (Buckingham, 2003, str. 4).

Novičarska medijska pismenost je pomemben izobraževalni cilj, ker ima potencial spodbuditi recepcijo kakovostnih novinarskih prispevkov in državljsko participacijo (Hobbs, 2010) ter tako izboljšati pogoje delovanja demokracije. Normativno gledano so novičarski mediji zavezani različnim principom, na primer posredovati objektivne informacije, sporočati v interesu javnosti in biti družbeno odgovorni (Kovach in Rosentiel, 2007), vendar pa jih strukturne ovire omejujejo pri izvajanju teh funkcij (McChesney, 2004).

Zahteve po znanju na področju novičarske medijske pismenosti kažejo, da bi občinstvo novičarskih medijev moralo imeti znanje o normativnih ciljnih novinarstva in silah, ki vplivajo na tvorjenje novičarskih medijskih vsebin oziroma novinarske prispevke. Novinarstvo je normativno namenjeno vsem državljanom, ki kljub različnosti delijo isto kulturo javnosti. Podobno kot izobraževalne institucije tudi novičarski mediji posredujejo med javnim in zasebnim, med državo, ekonomijo in civilno družbo. Tako so novičarski mediji ključnega pomena za oblikovanje demokratičnih norm in državljanstva, brez katerih tako demokracija kot trg ne moreta delovati. Ashley in sod. (2013) utemeljujejo novičarsko medijsko pismenost na podlagi dobro raziskanega obsega vplivov na novinarje in druge medijske ustvarjalce. Na primer, Hallin (1986) je opisal "sfero legitimne polemike" in njeno vlogo v marginalizaciji pogledov, ki so nesprejemljivi za večinsko mnenje. Politični ekonomisti (Bagdikian, 2004; McChesney, 2004; Herman in Chomsky, 2002) pogosto kritizirajo prevladujoči globalni medijski sistem, katerega ključno gonilo je maksimiranje dobička in ki s propagando prek oglaševanja, ponotranjenosti sistemskih predpostavk in samocenzure vpliva na ideološko usmerjenost družbe (Herman in Chomsky, 2002). Teorije prednostnega tematiziranja, okvirjanja in odbirateljstva poudarjajo, da novinarji izbirajo in poudarjajo le določen vidik stvarnosti (McQuail, 2010). Zatekajo se k iluziji objektivnosti, ki jim zagotavlja privid znanstvenega pozitivizma na račun poglobljenega, celovitega in kritičnega pogleda na stvarnost (Lippmann, 1922/1999; Entman, 1989; Bagdikian, 2004).

Ključna skrb znanstvenikov in učiteljev medijske pismenosti v zadnjih letih je ocenjevanje uspešnosti vzgoje za medije (Potter, 2004; Martens, 2010). Raziskav o metodah za proučevanje in ocenjevanje uporabnosti in učinkovitosti vzgoje za medije je malo, a se njihovo število z leti povečuje. Študije so potrdile, da ima lahko vzgoja za medije vpliv na stališča in dojemanje medijske vsebine. Raziskovalci, ki so uporabljali kvalitativne pristope, ki temeljijo na meritvah razumevanja sporočil, pisanja in kritičnega razmišljanja o medijih na splošno (Hobbs in Frost, 2003) in o medijskih strukturah in vplivu medijev (Duran in sod., 2008), so dokazali, da je lahko medijsko opismenjevanje uspešno. Raziskave, ki temeljijo na študijah primera (Sobers, 2008; Williamson, 1999) in etnografskih študijah (Van Bauwel, 2008), so prav tako ugotovile, da je lahko medijsko opismenjevanje učinkovito in spodbuja učenje tudi na nemedijskih področjih. Druge študije, ki so merile učinkovitost predmetnika na področju državljanstva in medijev, so ugotovile, da participacija v interaktivnih medijih napoveduje pozornost do novinarskih prispevkov, politično razpravljanje in druge spremenljivke (McDevitt in Kioussis, 2006) ter da državljsko aktivni šolski razredi vzpostavljajo pozitivno sodelovanje med šolajočimi in člani skupnosti (Wahl in Quintanilla, 2005). Eksperimentalna študija je pokazala, da medijsko opismenjevanje zmanjša dojemanje novinarske pristranskosti (Vraga in sod., 2009), a je druga študija pokazala, da medijsko opismenjevanje poveča dvom, merjen z verodostojnostjo novinarskih prispevkov (Ashley in sod., 2010).

Nekaj študij je oblikovalo ogrodje za kvantitativno raziskavanje medijske pismenosti. Primack in sod. (2006) so razvili veljavno lestvico stališč za merjenje medijske

pismenosti pri mladostnikih, vendar le na temo kajenja. Oblikovali so jo na temelju Ajzenove in Fishbeinove teorije utemeljene akcije, ki pravi, da posameznikovo obnašanje izhaja iz njegove/njene namere, da uresniči to obnašanje, in temelji na stališču do obnašanja in normativnem prepričanju do takšnega obnašanja (Ajzen in Fishbein, 1980). Ta teorija je uporabna za programe vzgoje za medije, saj lahko programi medijske pismenosti omilijo vpliv množičnih medijev glede na stališča in normativna prepričanja o novičarskih medijih in kontekstu, v katerem ti delujejo (Primack in sod., 2006). Ashley in sod. (2013) so nadgradili njihov model in razvili veljaven merski inštrument o novičarski medijski pismenosti, aplikativen v različnih okoljih. Oblikovali so model, ki temelji na konceptualizaciji kritične medijske pismenosti in se osredotoča na zaznane motivacije tvorcev novinarskih prispevkov, različne interpretacije medijskih sporočil ter neusklajenost med stvarnostjo in medijsko reprezentacijo. Namen te študije je preveriti ta model v empirični raziskavi.

3. Metodologija

Udeleženci

Da bi v študijo vključili najbolj splošno pismene slovenske dijake, smo izbrali populacijo maturantov. Za zagotovitev reprezentativnosti vzorca je vzorčenje potekalo v dveh stopnjah. Na prvi stopnji smo vzorčili slovenske srednje šole, v katerih izvajajo splošno maturo. Na tej stopnji je bil vzorec sestavljen iz 81 srednjih šol. Na drugi stopnji smo izbrali dijake na podlagi naključno generiranih števil. Tako je bilo v vzorec vključenih vseh 81 srednjih šol in 1452 dijakov z maturitetnimi programi, od teh 625 (43%) fantov in 827 deklet (57%). Njihova povprečna starost je bila 17,7 leta.

Pripomočki

Uporabili smo NML lestvico, ki vsebuje 15 postavk in je oblikovana za merjenje novičarske medijske pismenost (Ashley in sod., 2013). Vključuje tri ključna področja: novinarji in občinstvo (NO), sporočila in pomeni (SP) ter reprezentacija in realnost (RR). Področje NO se nanaša na vprašanja, kako novinarji v tržni naravnosti nagovarjajo občinstvo. Področje SP se nanaša na dejstvo, da sporočila vključujejo vrednostne sodbe, ki jih je mogoče različno interpretirati, in da sporočila z uporabo posebne tehnologije vplivajo na stališča in obnašanje občinstva. Področje RR se osredotoča na to, kako mediji selektivno objavljajo informacije, kar vpliva na dojemanje realnosti. Lestvica meri pismenost na Likertovi petstopenjski lestvici (1 – povsem se strinjam, 5 – povsem se ne strinjam). Izkazala se je kot zanesljiva, saj je Cronbahov α pokazal visoko notranjo skladnost ($\alpha = 0,931$). Da bi izmerili znanje o slovenskem medijskem sistemu, smo šest trditev o ameriškem medijskem sistemu priredili na slovenski kontekst. Anketiranci so bili naprošeni, da označijo resničnost trditev (1 – drži, 2 – ne drži). Imeli so tudi možnost, da označijo "ne vem" (3). Postavke so vključevale

trditve o slovenskem medijskem sistemu, na primer "RTV Slovenija je javni servis". Izračunali smo oceno števila pravih odgovorov in oblikovali indeks znanja o medijskem sistemu. Za statistično vrednotenje rezultatov smo uporabili SPSS-program. Uporabili smo hi-kvadrat test (χ^2 -test) in korelacijsko analizo. Domnevali smo, da:

- ☐ H1: obstaja razlika v novičarski medijski pismenosti po spolu,
- ☐ H2: bodo anketiranci z visokimi ocenami na NML lestvici imeli tudi več znanja o slovenskem medijskem sistemu.

Postopek

V raziskavo vključeni dijaki so anketo izpolnjevali januarja in februarja 2014. Zagotovljena je bila anonimnost sodelovanja v raziskavi ter neomejen čas. Večina udeležencev je anketo izpolnila v osmih minutah.

4. Rezultati

Raziskava je pokazala, da imajo anketiranci razmeroma šibko medijsko pismenost. Na petstopenjski lestvici se je povprečna ocena nagibala k nestrinjanju s trditvami ($M = 3,52$; $SD = 1,61$). Anketiranci so se najbolj strinjali s trditvijo "Večja verjetnost je, da bo v medijih prednostno objavljena novica o konfliktu." ($M = 2,21$; $SD = 1,55$) ter najmanj "Novinarsko sporočanje o političnih kandidatih vpliva na mnenje ljudi o kandidatih." ($M = 4,31$; $SD = 1,78$) in "Fotografi z izbiro predmeta fotografiranja določajo, kaj je v prispevku najbolj pomembno." ($M = 4,27$; $SD = 1,09$).

Izračunali smo skupno novičarsko medijsko pismenost. Glede na distribucijo postavk na lestvici (1 – povsem se strinjam, 5 – povsem se ne strinjam) smo izračunali povprečje odgovorov in jih razvrstili v tri kategorije. V kategorijo "dobro novičarsko medijsko pismeni" smo uvrstili tiste odgovore anketirancev, ki so odgovorili od vključno 1 do 2, v "srednje novičarsko medijsko pismeni" smo uvrstili tiste, ki so odgovorili od vključno 2 do vključno 4, ter v "slabo novičarsko medijsko pismeni" od 4 do vključno 5. Po kategorizaciji je 38,6 odstotka ($n = 560$) anketirancev slabo novičarsko medijsko pismenih, 46,1 odstotka ($n = 669$) je srednje novičarsko medijsko pismenih in 15,3 odstotka ($n = 223$) dobro novičarsko medijsko pismenih.

Če primerjamo novičarsko medijsko pismenost po spolu, lahko trdimo, da so anketiranke bolj novičarsko medijsko pismene kot anketiranci ($p < 0,001$). Potrdili smo domnevo, da obstajajo statistično značilne razlike v novičarski medijski pismenosti po spolu. Večji delež deklet (22,3%, $n = 324$) je dobro novičarsko medijsko pismenih kot fantov (16,3%, $n = 236$). Tudi med srednje novičarsko medijsko pismenimi je več deklet (29,6%, $n = 430$) kot fantov (16,5%, $n = 239$). Med slabo novičarsko medijsko pismenimi prevladujejo fantje (8,8%, $n = 128$) pred dekleti (6,5%, $n = 95$).

Tabela 1: Skala novičarska medijske pismenosti in aritmetična sredina (n = 1452)

<i>Postavke</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
NO1: Lastnik medija vpliva na medijsko vsebino.	3,71	1,11
NO2: Novičarski mediji objavljajo prispevke predvsem o tistih dogodkih, ki naj bi po njihove mnenju pritegnili največ občinstva.	3,42	1,58
NO3: Posamezniki spremljajo predvsem tiste novičarske medije, ki vključujejo vrednote, skladne z njihovimi.	3,82	2,10
SP1: Ljudje namenjajo več pozornosti tistim novinarskim prispevkom, ki potrjujejo njihovo vrednostno usmerjenost.	3,11	1,43
SP2: Dve osebi lahko razumeta isti prispevek na dva različna načina.	3,87	1,22
SP3: Novinarski prispevki vplivajo na ljudi, četudi se tega ne zavedajo.	4,12	1,91
SP4: Novinarsko sporočanje o političnih kandidatih vpliva na mnenje ljudi o kandidatih.	4,31	1,87
SP5: Novinarski prispevki so zasnovani tako, da pritegnejo pozornost občinstva.	2,91	1,61
SP6: Mediji uporabljajo določene tehnike, da nekatere osebe predstavijo kot dobre in druge kot slabe.	3,01	1,86
SP7: Mediji uporabljajo tehnike, s katerimi vplivajo na občinstvo.	3,19	2,01
SP8: Fotografiji z izbiri predmeta fotografiranja določajo, kaj je v prispevku najbolj pomembno.	4,27	1,09
RR1: Novinarski prispevki predstavljajo stvari bolj dramatično, kot so v stvarnosti.	2,92	1,43
RR2: Večja verjetnost je, da bo v tisku prednostno objavljena novica z dobro fotografijo.	3,99	1,54
RR3: Večja verjetnost je, da bo v medijih prednostno objavljena novica o konfliktu.	2,21	1,55
RR4: Novinarji so zavezani iskanju resnice.	4,01	1,91

Anketiranci so pokazali razmeroma šibko znanje o slovenskem medijskem sistemu, saj so pravilno odgovorili na manj kot polovico od šestih vprašanj:

- ☐ “RTV Slovenija je javni servis.”,
- ☐ “Na slovenskem trgu dnevnega tiska izhaja osem časnikov.”,
- ☐ “Delo je osrednji slovenski splošnoinformativni časnik.”,
- ☐ “Pro Plus na slovenskem televizijskem trgu ponuja televizijske programe POP TV, Kanal A, BRIO, OTO, KINO.”,
- ☐ “Najbolj spremljane slovenske novičarske spletne strani so 24ur.com, siol.net, rtvslo.si.”,
- ☐ “Najbolj poslušani radijski programi so Val 202, Prvi program in Radio 1.”.

Anketiranci so v povprečju odgovorili na manj kot tri vprašanja ($M = 2,31$; $SD = 1,54$).

Domnevali smo, da bodo tisti z visokimi ocenami na NML lestvici imeli tudi več znanja o slovenskem medijskem sistemu. Pearsonov test korelacije je potrdil to hipotezo. Obstaja statistično značilna zmerna pozitivna linearna povezanost med NML indeksom in znanjem o slovenskem medijskem sistemu ($r = 0,20$; $p < 0,05$).

Tabela 2: Novičarska medijska pismenost po spolu (v %)

<i>Spol</i>	<i>Novičarska medijska pismenost/</i>		
	<i>odlično pismeni</i>	<i>srednje pismeni</i>	<i>slabo pismeni</i>
Dekleta	22,3	29,6	6,5
Fantje	16,3	16,5	8,8

Opombi: $n = 1452$, sig. $p < 0,001$

5. Diskusija in sklep

Ker lestvica novičarske medijske pismenosti še ni bila uporabljena za merjenje novičarske medijske pismenosti, je skušala ta študija zapolniti raziskovalno vrzel in ugotoviti, kako so slovenski dijaki in dijakinje novičarsko medijsko pismeni. Uporabili smo NML lestvico in priredili trditve za merjenje znanja o ameriškem medijskem sistemu (Ashley in sod., 2013) za slovenski kontekst.

Raziskava je pokazala, da slovenske maturantke in maturanti izkazujejo razmeroma nizko stopnjo medijske pismenosti na področju novinarstva. Tako nizka stopnja novičarske pismenosti je presenetljiva, ker NML lestvica temelji na merjenju stališč in ker so njeni avtorji (Ashley in sod., 2013) izrazili dvom v zadostno zahtevnost za starejše mladostnike in študente. Presenetljiv je tudi rezultat, da se večina anketiranih dijakov ne zaveda, da mediji vplivajo na politična stališča ljudi in da je vpliv tudi prikrit, na nezavedni ravni.

Raziskava je pokazala, da obstajajo razlike v novičarski medijski pismenosti po spolu. Dekleta so bolj novičarsko medijsko pismena kot fantje. To je v skladu z rezultati mednarodne raziskave PISA 2012, ki so tudi pokazali, da so dekleta bolj bralno pismene kot fantje, kar je bilo razloženo s tem, da dekleta berejo več in pri branju bolj uživajo kot fantje. Upoštevanje bralnega interesa ima pomembne učne učinke. Raziskave kažejo, da se želijo dijaki, če jih ponujeno besedilo zanima, vanj bolj poglobiti, hkrati pa si tudi zapomnijo veliko več, če berejo, kar jih zanima (Reininger, 2000). Toda s tem argumentom ne moremo pojasniti razlik po spolu, saj mladostniki izbirajo medijsko vsebino glede na lasten interes, obenem pa se medijska potrošnja statistično značilno ne razlikuje po spolu. Vsaj delno pa lahko pojasnimo z Buckinghamovim argumentom (2000), da dekleta uporabljajo medijsko potrošnjo in znanje o medijih

za vzpostavljanje družbene distance do drugega spola. Torej, dekleta skušajo pridobiti več znanja o medijih, ker jim omogoča vzpostavitev superiornosti nad fanti. Na tem področju so potrebne dodatne raziskave, ki bi skušale pojasniti razlike v medijski pismenosti po spolu.

Raziskava je tudi pokazala, da je znanje o slovenskem medijskem sistemu še slabše od novičarske medijske pismenosti, merjene po NML lestvici. Nizka povprečna ocena indeksa znanja o medijskem sistemu kaže, da imajo dijaki malo znanja o slovenskem medijskem sistemu, lahko pa tudi, da so bila vprašanja pretežka. Slednjega ne moremo potrditi, ker so bile vrednosti normalno porazdeljene z malo variance.

Nizko stopnjo novičarske medijske pismenosti lahko pojasnimo z obsežno medijsko potrošnjo na eni strani in šibko integracijo medijskega opismenjevanja v predmetnik slovenskih gimnazij (Erjavec, 2010). Slabo novičarsko medijsko pismenost si lahko razlagamo tudi z dejstvom, da mladostniki slabo spremljajo novičarske medije, pa ne zaradi tega, ker bi bili apatični in ignorantski, ampak zaradi izključenosti (Buckingham, 2000). Novičarski mediji mladostnike ne naslavljajo in ne objavljajo prispevkov, ki bi jih zanimali, na primer prispevki, ki se navezujejo na vsakdanje izkušnje mladostnikov in na politično dimenzijo osebnega življenja (prav tam).

Ključna vloga, ki jo imajo mediji v vsakdanjiku dijakov, pogosta raba medijev in slaba medijska pismenost kažejo na potrebo po vključitvi, izmenjavi, razpravi in obdelavi mladostnikovih izvenšolskih izkušenj v šolski predmetnik. Z dejavnostmi na področju medijske pismenosti imamo ponovno možnost pokazati, da nam ni vseeno, ali so mladostniki medijsko pismeni. Zato je neodgovorno ignorirati pomen medijske pismenosti in vzgoje za medije. V sodobni informacijski družbi je tudi medijska kultura tista, ki uči pravilnega in nepravilnega obnašanja, vlogo spolov, vrednot in znanja v svetu. In ker se večina dijakov ne zaveda, da jih mediji vzgajajo in izobražujejo, je uvedba vzgoje za medije nujna. Ta situacija torej kliče po medijskem opismenjevanju, ki bi mladostnike ozavestil o tem, kako mediji konstruirajo pomen, vplivajo in izobražujejo občinstvo ter vsiljujejo sporočila in vrednote. Kritična vzgoja za medije vključuje posredovanje veščin analiziranja medijskih kod in konvencij, sposobnost kritike stereotipov, dominantnih vrednot in ideologij ter kompetenc interpretiranja raznolikih medijskih pomenov in sporočil (Erjavec, 2010). Šolajočim pomaga, da uporabljajo medije inteligentno, ocenjujejo medijsko vsebino, kritično analizirajo medijske oblike, preučujejo medijske učinke in rabe in ustvarjajo alternativne medije.

Ker je ta študija prva na tem področju in ima številne omejitve, na primer razumevanje dijakov kot homogene skupine, ki se razlikuje predvsem po spolu, bi morali znanstveniki nadaljevati s proučevanjem koncepta in merjenja medijske pismenosti. V prihodnje bi bilo treba izvesti raziskavo, ki bi pokazala, kako se medijska pismenost razlikuje glede na ekonomski, socialni in kulturni kapital, saj nekatere študije (npr. Connell, 1971; Buckingham, 2000) nakazujejo, da je pismenost odvisna od socialnih in drugih razlik.

Karmen Erjavec, Ph.D.

Journalism and media literacy: How literate are Slovenian students?

The media consumption among Slovenian students is relatively high. For example, on average, they use the Internet 125 minutes per day (Lobe and Muha 2011a), 15% of 17-year-olds around three hours and 14% even more than three hours per day (Lobe and Muha 2011b). There is no difference in men's and women's use of the Internet on a typical school day (ibid.). The media are embedded in the textures and routines of everyday life, and they provide many of the symbolic resources young people use to conduct and interpret their relationships and to define their identities (Buckingham, 2013). As key factors of social normalization and ideological communication, the media inform schoolchildren and at the same time (re)shape their evaluation of public and personal matters, ideas, beliefs and ideals (Livingstone, 2004). In this way, schools lose their monopoly in information and education, since the media make it possible for education to take place also outside the school walls. But, are the Slovenian students literate enough to critically analyze, evaluate and produce various media messages? This study tries to find an answer to this question.

Measuring media literacy in the field of journalism is important because of the key role of journalism in a democratic society. Journalists are principally dedicated to communicating primarily on those events and situations that directly or indirectly and in the long-term or short-term impact people's lives. News stories are more important than other media products, since they are expected to inform citizens (Christians and others, 2009).

As the news media literacy scale has not been used for the measurement of news media literacy, this study tries to fill the research gap and to determine how Slovenian students are news media literate. We used the fifteen-item NML scale that is designed to measure the news media literacy and adopted claims to measure knowledge about the American media system compared to the Slovenian context (Ashley and others, 2013). Respondents were asked to use a Likert-type scale (1 – strongly agree, 5 – strongly disagree). In the winter of 2014, we surveyed 1,452 students from 81 secondary schools that implement the matriculation programme (general examination before leaving secondary school). We expected that there would be a statistically significant gender difference in the news media literacy (H1) and that respondents with high scores on the NML scale also had more knowledge of the Slovenian media system (H2).

The survey showed that Slovenian secondary school students demonstrated a relatively low degree of media literacy in the field of journalism and knowledge of the media system. On a five-point scale, the overall average score leaning towards disagreement with the NLM statements ($M = 3.52$, $SD = 1.61$). Respondents mostly agreed with the statement "A story about conflict is more likely to be featured prominently." ($M = 2.21$, $SD = 1.55$) and at least "Individuals can find news sources that reflect their own political values." ($M = 4.31$, $SD = 1.78$) and "When taking pictures, photographers decide what is most important." ($M = 4.27$, $SD = 1.09$).

We computed composite news media literacy. For the five-item scale (1 – strongly agree, 5 – strongly disagree), we classified the average responses into three categories. In the category of “high news media literacy” we included those answers of respondents who replied including from 1 to 2, in the “medium news media literacy” we included those who responded from including 2 to including 4, and the “low news media literacy” from 4 to 5. The results showed that 38.6% ($n = 560$) of respondents had low news media literacy, 46.1% ($n = 669$) had medium news media literacy and 15.3% ($n = 223$) had high news media literacy.

If we compare the news media literacy according to gender, we concluded that more women respondents are more news media literate than male respondents ($p < 0.001$). A higher proportion of girls (22.3%, $n = 324$) had high news media literacy than boys (16.3%, $n = 236$). The medium news media literacy had more girls (29.6%, $n = 430$) than boys (16.5%, $n = 239$). More boys (8.8%, $n = 128$) than girls (6.5%, $n = 95$) had the low news media literacy. Thus, we confirmed the hypothesis that there are statistically significant differences in the news media literacy according to gender.

The survey also showed students knew fewer than half of the six-question fact-bases Slovenian media system knowledge items on average ($M = 2.31$, $SD = 1.54$):

- ☐ “Radio-television Slovenia is a public institution of a special cultural and national importance performing a public service.”,
- ☐ “The Slovenian daily press market consists of eight daily newspapers.”,
- ☐ “Delo is the main Slovenian general-informative daily newspaper.”,
- ☐ “Pro Plus offers television programmes: POP TV, Kanal A, BRIO, OTO, KINO.”,
- ☐ “The most visited Slovenian news websites are 24ur.com, siol.net, rtvslo.si.”,
- ☐ “The most listened to radio programmes are Val 202, The first programme and Radio 1.”.

We expected that those with high scores on the NML scale would also have a higher knowledge of the Slovenian media system. Pearson’s correlation test confirmed this hypothesis. The NML scale was moderately positively correlated with the Slovenian media system knowledge ($r = 0.20$, $p < 0.05$).

According to the extensive media consumption on the one hand and the weak integration of media literacy into the curriculum of Slovenian grammar schools (Erjavec, 2010), it is not surprising that students have a relatively low level of media literacy.

The key role media play in the everyday life of schoolgirls and schoolboys, all-present media culture and a low level of media literacy reflects the need to include exchange, discuss and handle the out-of-school experiences of girls and boys in the school curriculum. As we live in a media-saturated information society, it is irresponsible to ignore the meaning of media literacy and media education. In the contemporary information society, media culture also teaches proper and improper behaviour, the role of gender, values and knowledge in the world. This situation calls for a critical approach that would enable schoolchildren to become aware of how the media construct meanings, influence and educate their audiences, and impose messages and values. Critical

media education includes teaching the skills of analyzing media codes and conventions, criticizing stereotypes, dominant values and ideologies, as well as the competences in interpreting diverse media meanings and messages. It helps schoolchildren use the media with intelligence to evaluate media contents, critically analyze media forms, study media effects and uses, and create an alternative media (Erjavec, 2010).

LITERATURA

1. Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
2. Arke E.T., Primack, B.A. (2009). Quantifying Media Literacy: Development, Reliability, and Validity of a New Measure. *Educational Media International*, 46, št. 1, str. 53–65.
3. Ashley, S., Maks, A., Willis, E. (2010). Media Literacy and News Credibility: Does Knowledge of Media Ownership Increase Skepticism in New Consumers? *Journal of Media Literacy*, 2, št. 1, str. 37–46.
4. Ashley, S., Maks, A., Craft, S. (2013). Developing a News Media Literacy Scale. 68, št. 1, str. 7–21.
5. Bagdikian, B.H. (2004). *The New Media Monopoly*. Boston: Beacon, 2004.
6. Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*. London in New York: Routledge.
7. Buckingham, D. (2013). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Šesta izdaja. Cambridge: Polity Press.
8. Brown, J.A. (1991). Television "Critical Viewing Skills" education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
9. Buckingham, D. (2003). *Media Education – Literacy, Learning and Contemporary Culture*. London: Polity Press.
10. Christians, C.G., Glasser, T., McQuail, D., Nordenstreng, K., White, R. (2009). *Normative Theories of the Media: Journalism in Democratic Societies*. Urbana: University of Illinois Press.
11. Cohen, R., Kennedy, P. (2000). *Global Sociology*. London: Palgrave.
12. Connell, R.W. (1971). *The Child's Construction of Politics*. Melbourne: University of Melbourne Press.
13. Duran, R.L., Yousman, B., Walsh, K.M. (2008). Holistic Media Education: An Assessment of the Effectiveness of a College Course in Media Literacy. *Communication Quarterly*, 56, št. 1, str. 49–68.
14. Entman, R. (1989). *Democracy without Citizens: Media and the Decay of American Politics*. New York: Oxford University Press.
15. Erjavec, K. (2010). Medijska pismenost osnovnošolk in osnovnošolcev v informacijski družbi. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 156–191.
16. Erstad, O., Gilje, O., de Lange, T. (2007). Re-mixing Multimodal Resources: Multiliteracies and Digital Production in Norwegian Media Education. *Learning, Media and Technology*, 32, št. 2, str. 183–199.
17. Erstad, O., Amdam, S. (2013). From protection to public participation: A review of research literature on media literacy. *Javnost/The Public*, 20, št. 2, str. 83–98.
18. Herman, E.S., Chomsky, N. (2002). *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. New York: Pantheon Books.
19. Hobbs, R. (2008). Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21st Century. V Livingstone, S. in Drotner, K. (ur.). *International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage, str. 431–48.
20. Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: Aspen Institute.

21. Hobbs, R., Frost, F. (2003). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 38, št. 3, str. 330–55.
22. Hobbs, R., Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, št. 1, str. 1–11.
23. Kovach, B., Rosenstiel, T. (ur.) (2007). *The Elements of Journalism: What Newspeople Should Know and the Public Should Expect*. New York: Three Rivers Press.
24. Lippmann, W. (1922/1999). *Public Opinion*. New York: Harcourt.
25. Lobe, B., Muha, S. (2011a). Tveganja in varnost otrok na internetu: Slovensko poročilo. Ugotovitve raziskave EU Kids Online o 9–16 let starih otrocih in njihovih starših. Pridobljeno dne 15.3.2014 s svetovnega spleta: [http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/National%20reports/SlovenianReport.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/National%20reports/SlovenianReport.pdf).
26. Lobe, B., Muha, S. (2011b). Internet v vsakdanjem življenju slovenskih otrok in mladostnikov. FDV, Ljubljana: Prvo poročilo raziskave Mladi na netu. *Journal of Media Literacy Education*, 2, št. 1, str. 1–22.
27. Martens, H. (2010). *Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions*.
28. McChesney, R. (2004). *The Problem of the Media*. New York: Monthly Review Press.
29. McDevitt, M., Kioussis, S. (2006). Deliberative Learning: An Evaluative Approach to Interactive Civic Education. *Communication Education*, 55, št. 3, str. 247–64.
30. McQuail, D. (2010). *McQuail's Mass Communication Theory*, 6 izdaja. Thousand Oaks: Sage.
31. Potter, J.W. (2004). *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks: Sage.
32. Primack, B.A., Gold, M.A., Switzer, G.E., Hobbs, R., Land, S.R., Fine, M.J. (2006). Development and validation of a smoking media literacy scale. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 160, št. 3, str. 369–374.
33. Renninger, A.K. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. V C. Sansone in J. M. Harackiewicz (ur.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press, str. 373–404.
34. Rezultati mednarodne raziskave PISA 2012. (2012). Pridobljeno dne 15.3.2014 s svetovnega spleta: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/novice/pdf/pisa_2012_povzetki_slo_3_12_2013.pdf.
35. Silverstone, R. (1999). *Why Study the Media?* London: Sage.
36. Silverstone, R. (2004). Regulation, Media Literacy and Media Civics. *Media, Culture and Society*, 26, št. 3, str. 440–449.
37. Sobers, S. (2008). Consequences and Coincidences: A Case Study of Experimental Play in Media Literacy. *Journal of Media Practice*, 9, št. 1, 53–66;
38. Sourbati, M. (2009). Media Literacy and Universal Access in Europe. *The Information Society*, 25, št. 4, 284–254.
39. Wahl, S.T., Quintanilla, K. (2005). Student Civic Engagement and Media Literacy. *Texas Speech Communication Journal*, 301, št. 1., str. 89–91.
40. Williamson, D. (1999). Media Education in the University: Enhancing Media Literacy through First-Year Undergraduate Coursework. *Journal of Educational Media*, 24, št. 3, str. 203–15.
41. Van Bauwel, S. (2008). Media Literacy and Audiovisual Languages: A Case Study from Belgium. *Educational Media International*, 45, št. 2, str. 119–30.
42. Vraga, E.K., Tully, M., Rojas, H. (2009). Media Literacy Training Reduces Perception of Bias. *Newspaper Research Journal*, 30, št. 4, str. 68–81.

Dr. Karmen Erjavec (1971), redna profesorica za komunikologijo na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani.

Naslov: Topniška ulica 45, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 01 580 52 64

E-mail: karmen.erjavec@fdv.uni-lj.si

Matematično znanje bodočih inženirjev

Znanstveni članek

UDK 378.6:62+51

KLJUČNE BESEDE: matematika, matematično znanje, aplikativna matematika, študenti tehniških smeri, poučevanje.

POVZETEK – V prispevku predstavimo in analiziramo matematično znanje študentov na začetku terciarnega izobraževanja na eni izmed tehniških fakultet Univerze v Mariboru. Rezultati raziskave kažejo, da s trenutnim stanjem ne moremo biti zadovoljni. Posebno pozornost bo treba posvetiti aplikativni matematiki, ki je izjemnega pomena za bodočega inženirja. V prispevku so podane tudi rešitve za izhod iz trenutne situacije.

Scientific paper

UDC 378.6:62+51

KEYWORDS: mathematics, mathematical knowledge, application of mathematics, university students of technical programmes, teaching.

ABSTRACT – The article presents the research work on the mathematical knowledge of the students of technical programmes at the beginning of their university education. The empirical data show a situation which we are not satisfied with. Special attention should be given to the application of mathematics because it represents a very important tool for each future engineer. The author also gives some solutions for the present situation.

1. Uvod

V zadnjem času (Japelj Pavešič, Svetlik, Kozina in Rožman, 2009) se veliko subjektov, odgovornih za izvajanje programov šolskega sistema v različnih državah, vse bolj zaveda pomena zagotavljanja kakovostnega in poglobljenega znanja matematike in naravoslovja pri dijakih, saj so potrebe po visoko usposobljenih strokovnjakih s teh področij vse večje. Razvoj novih tehnoloških postopkov in odkritij je med drugim posledica hitrega razvoja aplikativne in uporabne matematike. S pojmom “aplikativna matematika” razumemo vejo matematike, ki se ukvarja z reševanjem praktičnih problemov v naravoslovju, inženirstvu, industriji, ekonomiji ... Pri tem uporablja “že znano matematiko” z različnih področij, predvsem uporabno analizo, diferencialne enačbe, aproksimacijsko teorijo, teorijo grafov, uporabno verjetnost in statistiko, numerične metode. Po drugi strani pa se “uporabna matematika” ukvarja s formuliranjem in proučevanjem matematičnih modelov. Razvoj obeh vej matematike je tesno povezan s teoretično matematiko, saj problemi aplikativne matematike motivirajo razvoj matematičnih teorij. Tako predstavljajo aktivnosti aplikativne in uporabne matematike spodbudo za raziskovanje v “čisti” matematiki.

Uspešni strokovnjaki s področja inženirstva, industrije, ekonomije, ki se pri svojem delu srečujejo z aplikativno matematiko, seveda ne nastanejo “čez noč”, ampak so rezultat skrbno naravnane celotnega šolskega sistema od primarnega izobraževanja

do univerzitetnega dodiplomskega in podiplomskega študija, motivacije in interesa učencev, dijakov oziroma študentov kot tudi spodbudnega domačega okolja.

Na osnovi študij (Baumert, Kunter in sod., 2010) je bilo ugotovljeno, da obstajajo tri komponente, ki so ključnega pomena za kvaliteten proces učenja matematičnih vsebin: kognitivno-izzivalne in dobro strukturirane učne situacije, pomoč pri učenju v obliki nadzora procesa učenja v smislu individualne povratne informacije ter učinkovita izraba časa pri poučevanju v razredu. Kognitivni izziv je v prvi vrsti določen s problemi, ki jih je učitelj izbral, in z načinom njihove obravnave. Potek reševanja problema in morebitne nastajajoče težave je treba ves čas spremljati in dijaku na primeren način nuditi pomoč, pri tem pa nenehno skrbeti za ohranjanje njegove avtonomije reševanja. Prav tako je treba zagotoviti dovolj miru in časa za posvečanje reševanju matematičnih problemov.

Llinares in Roigova (2008) sta raziskala, kako dijaki uporabljajo matematične modele kot konceptualno orodje pri reševanju zastavljenih problemov iz vsakdanjega življenja v obliki besedilnih nalog. Matematično modeliranje opredeljujeta kot postopek, ki vključuje konstruiranje matematične reprezentacije (modela) dane situacije z namenom razmisliti o zastavljenem problemu, ga razložiti in formulirati napovedi, ki temeljijo na strukturnih karakteristikah situacije (elementi, odnosi, vzorci, operacije...). Postati matematično kompetenten pomeni pridobiti znanje za uporabo orodij za razmišljanje in delovanje. V tem smislu matematično znanje (poznavanje konceptov, struktur), ki ga uporabimo za organiziranje in razreševanje dane situacije, razumemo kot uporabo matematičnega modela (Izsák, 2004).

Podobno razmišljajo tudi Verschaffel, Greer in De Corte (2002), ki matematično modeliranje pojmujejo kot kompleksen proces, sestavljen iz več faz: razumevanje dane situacije, konstruiranje matematičnega modela, ki opiše prepoznane elemente in odnose med njimi, proučevanje tega modela z namenom pridobiti rešitev problema, opravljanje računskih postopkov in interpretiranje rezultatov v skladu z realno situacijo zastavljene naloge.

Graumann (2011) opozarja, da matematičnega znanja pri reševanju problemov iz realnega sveta ne smemo omejiti le na natančen izračun rešitve zastavljene enačbe. Dijaki morajo usvojiti celoten postopek: izluščiti pomembne informacije iz kompleksne realne situacije, nastaviti enačbe, ki opisujejo situacijo, narediti izračune, interpretirati rezultate, po potrebi izboljšati model, narediti ponovne izračune, proučiti nove izračune in razmisliti o posledicah teh izračunov za dani realni problem.

2. Matematično znanje ob zaključku srednješolskega izobraževanja v Sloveniji

Kakšno je matematično znanje ob koncu srednje šole (omejimo se na splošne gimnazije) – torej začetno znanje bodočih študentov v prvem letniku terciarnega

izobraževanja (višješolski in visokošolski strokovni študij ter univerzitetni študij) v Sloveniji?

Dosežki dijakov na področju matematike in fizike v zadnjem letu srednješolskega izobraževanja so bili pred nekaj leti ocenjeni z znano mednarodno raziskavo TIMSS Advanced 2008 (Japelj Pavešič, Svetlik, Kozina, Rožman, 2009; About TIMSS Advanced, 2008). Namen raziskave je podati in primerjati omenjene dosežke dijakov med sodelujočimi državami in hkrati oceniti spremembe v dosežkih v državah, ki so v tej raziskavi sodelovale že drugič (prva raziskava TIMSS Advanced je bila opravljena leta 1995).

V Sloveniji so v raziskavi TIMSS Advanced 2008 sodelovali vsi dijaki zaključnega letnika splošne gimnazije. Po matematičnih dosežkih so se uvrstili na peto mesto izmed desetih sodelujočih držav in pod povprečje mednarodne lestvice matematičnih dosežkov.

Slovenija je v raziskavi TIMSS Advanced sodelovala drugič. Žal v primerjavi matematičnih dosežkov slovenskih dijakov opazimo upadanje matematičnega znanja – dosežek je leta 2008 statistično pomembno nižji od dosežka iz leta 1995 (razlika znaša slabih 5 odstotkov). Ugotovitev je še bolj nespodbudna zato, ker so v raziskavi leta 1995 sodelovali vsi dijaki četrth letnikov, ki so srednjo šolo zaključili s splošno maturo ali z zaključnim izpitom (indeks pokritja 75,4 odstotka), leta 2008 pa le dijaki zaključnega letnika splošne gimnazije (indeks pokritja 40,5 odstotka) (prav tam, str. 43).

Japelj Pavešič in Cankar (2010) navajata rezultate primerjave med matematičnimi dosežki dijakov v raziskavi TIMSS Advanced, ocenami pri pouku matematike v 4. letniku splošne gimnazije in rezultati pri matematiki na splošni maturi. Ugotovitve kažejo, da del dijakov, ki so v raziskavi TIMSS dosegli najvišje matematične rezultate, v razredu in na splošni maturi ni dobil primerljivo visokih ocen. Analiza je pokazala, da so naloge na maturi v manjši meri problemsko zastavljene in zahtevnejših teoretičnih konceptov matematike ne preverjajo v enakem kontekstu kot pri raziskavi TIMSS. Opaziti je torej, da najzahtevnejše znanje matematike v našem šolskem sistemu ni dobro prepoznavno in posledično tudi ne primerno ocenjeno.

Babič (2011) ugotavlja, da se v slovenske gimnazije vpisuje brez omejitev okoli 70 odstotkov dijakov. Pri teh dijakih ob vpisu ni upoštevan njihov osnovnošolski rezultat, sposobnosti, želja po znanju, pripravljenost za učenje ... V večini gimnazij je tako nabor dijakov zelo raznolik (sposobnosti, motivacija za delo). V njih je med drugim treba vzbuditi željo po znanju. Zabretova (2011, str. 199) pa dodaja: "Pomnjenje in sklepanje sta v splošni nemilosti že vsaj četrto stoletja (to vem, ker ves ta čas poučujem). Pomnjenju se kar počez pripisuje nalepka nepotrebna faktografija, saj se s pritiskom tipke kadarkoli doseže katerikoli podatek, sklepanju pa nepotreben napor, saj vse lahko naredi računalnik."

V Sloveniji pa se žal kaže tudi trend inflacije ocenjevanja (Zupanc in Bren, 2010). "Predstavljene analize v prispevku kažejo pomembno zvišanje splošnega učnega uspeha v osnovnih šolah in povečanje deleža visokih ocen pri internem delu maturi-

tetnega izpita pri posameznih predmetih.” (prav tam, str. 224). Ker se nižanje standardov znanja za pridobitev zadostne ocene najverjetneje pojavlja tudi pri pridobivanju najvišjih ocen, je upravičeno sklepati, “da se v izobraževalne programe na sekundarni in terciarni stopnji izobraževanja vpisujejo mladi z vse slabšim splošnoizobraževalnim znanjem.” (prav tam, str. 224).

3. Metodologija

3.1. Namen raziskave

Glede na to, da je matematično znanje ob koncu srednješolskega izobraževanja z zahtevnejšim matematičnim programom razmeroma dobro poznano (rezultati splošne mature, raziskava TIMSS Advanced), smo želeli proučiti, kakšno je matematično znanje študentov v prvih mesecih terciarnega izobraževanja v segmentu, kjer je matematika eden izmed temeljnih predmetov. Pri tem nas je predvsem zanimalo:

- doseženi rezultati pri teoretičnih vprašanjih, reševanju tipičnih nalog in pri aplikativni matematiki na različnih matematičnih področjih,
- uspešnost pri matematiki glede na spol, študijski program in vrsto zaključenega srednješolskega izobraževanja,
- povezanost doseženih rezultatov pri teoriji, običajnih nalogah in aplikativni matematiki znotraj posameznega področja.

V raziskavi smo si zastavili naslednje hipoteze:

- H1: Študenti in študentke bodo najmanj uspešni pri reševanju nalog aplikativne matematike.
- H2: Obstajajo razlike glede na spol pri uspešnosti po posameznih področjih matematike.
- H3: Ne obstajajo razlike med različnimi študijskimi programi pri posameznih področjih matematike.
- H4: Obstajajo razlike glede na vrsto zaključenega srednješolskega izobraževanja pri posameznih področjih matematike (matematično uspešnejši so študenti, ki prihajajo iz splošnega gimnazijskega programa).
- H5: Obstaja pozitivna korelacija med teoretičnim znanjem in uspešnostjo reševanja tipičnih nalog oziroma med teoretičnim znanjem in uspešnostjo pri aplikativni matematiki po posameznih področjih.

3.2. Metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Uporabili smo naslednji instrumentarij: an-

ketni vprašalnik, teoretične teste, teste reševanja tipičnih nalog in teste aplikativne matematike.

S testi smo preverjali znanje vsebin, s katerimi se študenti seznaniijo na predavanjih in vajah pri predmetu matematična analiza v prvem semestru prvega letnika. Zbrani podatki so bili v kvalitativni in kvantitativni obliki, računalniško pa smo jih obdelali s statističnim programskim paketom SPSS (verzija 20).

3.3. Vzorec

V raziskavo so bili vključeni študenti prvega letnika Fakultete za strojništvo Univerze v Mariboru univerzitetnih študijskih programov Strojništvo, Mehatronika in Gospodarsko inženirstvo – smer Strojništvo, ki so se udeležili vseh testov. Med njimi je bilo 10 študentk (7,9%) in 116 študentov (92,1%).

Tabela 1: Struktura udeležencev raziskave po spolu, vrsti opravljenega srednješolskega izobraževanja in študijskem programu

Vrsta izobraževanja		Ženski spol		Moški spol		Skupaj	
		<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Srednješolsko izobraževanje	Splošna gimnazija	7	5,6	64	50,7	71	56,3
	Strokovna gimnazija	1	0,8	17	13,5	18	14,3
	Srednje strokovno izobraževanje	2	1,6	35	27,8	37	29,4
						126	100,0
Študijski program	Strojništvo	6	4,8	76	60,3	82	65,1
	Mehatronika	1	0,8	18	14,3	19	15,1
	Gospodarsko inženirstvo (GING)	3	2,4	22	17,4	25	19,8
						126	100,0

4. Rezultati in interpretacija

Uspešnost na posameznih matematičnih področjih pri teoretičnih vprašanjih, reševanju tipičnih nalog in aplikativni matematiki

Študenti, vključeni v raziskavo, so bili ob pisanju testov motivirani, saj uspešno opravljeni teoretični testi in testi reševanja nalog nadomestijo izpit pri matematičnem predmetu. V tabelah v nadaljevanju prispevka bomo za posamezne kategorije uporabili naslednje oznake: A – teorija “izjave in množice”; B – teorija “preslikave, relacije, operacije”; C – teorija “številске množice”; D – teorija “zaporedja”; E – teorija

“številске vrste”; F – teorija “funkcije”; G – teorija “odvod”; H – teorija “uporaba odvoda”; I – naloge “številске množice”; J – naloge “zaporedja”; K – naloge “vrste”; L – naloge “funkcije”; M – naloge “uporaba odvoda”; N – naloge “nedoločeni integral”; O – aplikativna matematika “izjave, množice”; P – aplikativna matematika “številске množice”; R – aplikativna matematika “funkcije”; S – aplikativna matematika “odvod” in T – aplikativna matematika “določeni integral”.

Tabela 2: Število študentov n , aritmetična sredina in kvartili doseženih rezultatov na posameznih matematičnih področjih pri teoretičnih vprašanjih, reševanju tipičnih nalog in aplikativni matematiki (rezultati so zapisani v odstotkih)

Kategorija	n	Aritmetična sredina	Prvi kvartil	Mediana	Tretji kvartil
A	126	51,90	33,00	53,50	75,00
B	126	42,64	25,00	45,00	60,00
C	126	43,63	21,00	40,00	63,00
D	126	32,63	0,00	33,00	54,00
E	99	44,90	20,00	40,00	60,00
F	99	41,92	20,00	40,00	60,00
G	93	40,67	20,00	40,00	60,00
H	93	41,97	25,00	40,00	55,00
I	113	46,65	15,00	50,00	70,00
J	113	57,73	30,00	60,00	85,00
K	88	41,25	16,00	33,00	83,00
L	88	49,51	25,00	45,50	75,00
M	88	22,61	0,00	20,00	40,00
N	87	20,34	0,00	0,00	36,00
O	77	15,12	0,00	0,00	33,00
P	49	8,08	0,00	0,00	16,50
R	99	17,00	0,00	0,00	15,00
S	73	16,32	0,00	0,00	25,00
T	20	3,15	0,00	0,00	0,00

Med kategorijami teorije je najvišji dosežen povprečen rezultat na področju “izjave in množice”, in sicer 51,90 odstotka, sledi področje “številске vrste” s 44,90 odstotka. Najnižji dosežen povprečni rezultat iz teorije je 32,63 odstotka pri vsebinah “zaporedja”. Pri reševanju nalog je najvišji povprečen rezultat dosežen ravno na področju “zaporedja”, in sicer 57,73 odstotka, drugi najboljši rezultat pa je na

področju "funkcije", 49,51 odstotka. Študenti so se pri reševanju nalog najslabše odrezali na področjih "uporaba odvoda" (22,61%) in "nedoločeni integral" (20,34%). Z izjemo področja "zaporedja" ugotavljamo, da študenti dosegajo slabše rezultate pri vsebinah, ki jih na predavanjih in vajah obravnavamo v drugi polovici predmeta Matematična analiza. Ugotovitev je bila pričakovana, saj je obisk študentov na predavanjih in vajah v drugi polovici semestra občutno manjši in pada do konca študijskega procesa, razumevanje obravnavanih vsebin zahteva več matematičnega predznanja, na rezultat pa vpliva tudi dejstvo, da so nekatera področja za študente povsem nova (v srednji šoli jih niso obravnavali) ali pa so obravnavi namenili manjše število ur. Kljub temu, da nismo pričakovali dobrih rezultatov, so nas tako nizka povprečja (pod 58%) negativno presenetila. Rezultati so zaskrbljujoči, ker je matematična analiza temeljni predmet za matematične predmete v višjih letnikih.

Posebno področje predstavlja kategorija aplikativna matematika. Zaradi premajhnega števila kontaktnih ur (predavanja, teoretične vaje) zmanjkuje časa za predstavitev večjega števila primerov aplikativne matematike. Posledica tega so porazni rezultati na tem področju. Najvišje doseženo povprečje je bilo 17,00 odstotkov na področju "funkcije". O velikem neuspehu pričajo tudi izračunani kvartili, od koder razberemo, da je vsaj polovica študentov "dosegla" 0,00 odstotkov, na področju "določeni integral" pa so take kar tri četrtine študentov. Analiza rezultatov kaže, da bo pri predavanjih in teoretičnih vajah nujno treba obravnavati več primerov aplikativne matematike pri vseh vsebinah, saj je njihovo poznavanje in obvladanje izjemnega pomena za bodoče inženirje. Na osnovi izračunanih kazalcev uspešnosti (tabela 2) lahko potrdimo prvo hipotezo, saj so študenti na področju aplikativne matematike dosegli bistveno slabše rezultate kot na drugih področjih (teoretična vprašanja, reševanje karakterističnih nalog pri posameznih matematičnih vsebinah).

Uspešnost študentov pri izbranih proučevanih kategorijah glede na spol

Izmed vseh proučevanih kategorij (teoretična vprašanja, reševanje tipičnih nalog, primeri aplikativne matematike na različnih matematičnih področjih) smo izbrali tiste, kjer so študenti dosegli najvišje oziroma najnižje povprečne rezultate.

Ugotavljamo, da so pri večini kategorij študentke dosegle boljši povprečen rezultat kot študenti. Izjema sta kategoriji teorija "številске vrste" in aplikativna matematika "funkcije", kjer so bili v povprečju uspešnejši študenti. Sicer je največja razlika med povprečnima dosežkoma glede na spol pri kategoriji naloge "uporaba odvoda" (16,89%), najmanjša pa pri kategoriji naloge "funkcije" (0,42%), obakrat v korist študentk.

S t-preizkusom za neodvisne vzorce smo raziskali, ali obstajajo statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami doseženih rezultatov pri izbranih kategorijah glede na spol.

Tabela 3: Povprečni dosežki v odstotkih pri izbranih kategorijah glede na spol

Kategorija	Spol	n	Povprečni dosežek	Razlika povprečnih dosežkov
A	Ž	10	65,80	15,09
	M	116	50,71	
D	Ž	9	41,70	9,86
	M	90	31,84	
E	Ž	10	41,67	-3,55
	M	116	45,22	
J	Ž	10	69,00	12,37
	M	103	56,63	
L	Ž	9	49,89	0,42
	M	79	49,47	
M	Ž	9	37,78	16,89
	M	79	20,89	
N	Ž	9	31,22	12,13
	M	78	19,09	
R	Ž	9	3,67	-14,66
	M	90	18,33	
T	Ž	2	7,50	4,83
	M	18	2,67	

Ob upoštevanju Levenovega preizkusa homogenosti varianc (predpostavka o homogenosti varianc ni izpolnjena, $F = 6,597$, $\alpha = 0,012$) analiza rezultatov t-preizkusa za neodvisne vzorce kaže statistično pomembno razliko pri povprečnih rezultatih med študentkami in študenti le pri kategoriji aplikativna matematika “funkcije” ($t = -2,840$, $g = 97$, $\alpha = 0,008$). Z 0,8-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da so pri reševanju nalog s področja aplikativne matematike “funkcije” študenti (povprečje 18,33%) uspešnejši od študentk (povprečje 3,67%). Pri vseh drugih proučevanih kategorijah t-preizkus ni pokazal statistično pomembnih razlik med povprečnimi dosežki glede na spol. Kljub temu bi izpostavili kategorijo teorija “izjave in množice” (povprečje študentk 65,80%, povprečje študentov 50,71%) in kategorijo naloge “uporaba odvoda” (povprečje študentk 37,78%, povprečje študentov 20,89%), kjer je očitno, da so bile študentke v povprečju uspešnejše. Drugo zastavljeno hipotezo, da obstajajo razlike med spoloma pri matematični uspešnosti, lahko potrdimo le v primeru kategorije aplikativna matematika “funkcije”, v vseh drugih primerih obravnavanih kategorij pa ne. Čeprav razlike med spoloma pri večini kategorij niso statistično pomembne, je opaziti boljše povprečne rezultate pri študentkah. Ugotovitev je morda posledica tega, da študentke v primerjavi s študenti bolj redno obiskujejo predavanja in vaje, imajo bolj urejene in popolne zapiske ter namenijo več časa pripravam na posamezni test.

Tabela 4: Rezultati t-preizkusa za neodvisne vzorce pri primerjavi aritmetičnih sredin rezultatov izbranih kategorij glede na spol

Kategorija	Levenov preizkus homogenosti varianc		t-preizkus za neodvisne vzorce		
	<i>F</i>	α	<i>t</i>	<i>g</i>	α (dvostranski test)
A	1,093	0,298	1,820	124	0,071
D	0,056	0,813	1,085	124	0,280
E	0,006	0,940	-0,367	97	0,714
J	5,582	0,020*	1,474	111	0,166
L	0,024	0,878	0,039	86	0,969
M	0,266	0,608	1,875	86	0,064
N	0,801	0,373	1,160	85	0,249
R	6,597	0,012*	-2,840	97	0,008**
T	0,316	0,581	0,763	18	0,455

Opombi: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Uspešnost študentov pri izbranih proučevanih kategorijah glede na študijski program

V nadaljevanju raziskave smo proučili razlike v doseženih povprečnih rezultatih pri izbranih kategorijah glede na študijski program: Strojništvo (S), Mehatronika (M), Gospodarsko inženirstvo – smer Strojništvo (G).

Iz tabele 5 razberemo, da so najmanjše razlike v povprečnih dosežkih pri kategoriji naloge “zaporedja” (strojništvo 58,92%, mehatronika 56,67%, GING 55,00%) in kategoriji aplikativna matematika “odvod” (strojništvo 14,81%, mehatronika 20,73%, GING 17,05%), največje razlike v povprečnih dosežkih pa so pri kategoriji teorija “številске vrste” (Strojništvo 42,19%, Mehatronika 62,86%, GING 41,19%) in kategoriji aplikativna matematika “funkcije” (Strojništvo 20,91%, Mehatronika 16,43%, GING 5,48%). Z namenom, da ugotovimo, če so te razlike tudi statistično pomembne, smo uporabili enofaktorsko analizo variance. Rezultati te analize so zbrani v tabeli 6.

Levenov preizkus homogenosti varianc je pokazal, da je pri vseh kategorijah stopnja statistične pomembnosti $\alpha > 0,05$, razen pri kategoriji aplikativna matematika “funkcije”. Tako lahko pri vseh kategorijah, razen pri omenjeni, sprejmemo predpostavko o homogenosti varianc in izvedemo enofaktorsko analizo variance. Za kategorijo aplikativna matematika “funkcije” te predpostavke ne moremo sprejeti in glede na to smo izvedli še Brown-Forsythejev preizkus. Rezultat tega preizkusa je tudi naveden v tabeli 6.

Tabela 5: Povprečni dosežki v odstotkih pri izbranih kategorijah glede na študijski program

Kategorija	Študijski program	n	Povprečni dosežek	Maksimalna razlika med povprečnimi dosežki
A	S	82	50,32	6,26
	M	19	56,58	
	G	25	53,56	
D	S	82	29,43	10,53
	M	19	36,79	
	G	25	39,96	
E	S	64	42,19	21,67
	M	14	62,86	
	G	21	41,19	
J	S	71	58,92	3,92
	M	18	56,67	
	G	24	55,00	
L	S	58	51,29	9,61
	M	12	51,83	
	G	18	42,22	
M	S	58	23,62	9,44
	M	12	15,00	
	G	18	24,44	
N	S	58	17,76	10,82
	M	12	28,58	
	G	18	23,35	
R	S	64	20,91	15,43
	M	14	16,43	
	G	21	5,48	
S	S	42	14,81	5,92
	M	11	20,73	
	G	20	17,05	

Rezultati analize variance kažejo, da med študijskimi programi ni statistično pomembnih razlik pri povprečnih dosežkih pri izbranih kategorijah, razen pri kategoriji teorija “številске vrste” ($g_1 = 2$, $g_2 = 96$, $F = 3,652$, $\alpha = 0,030$). Tako lahko s 3-odstotnim tveganjem trdimo, da obstajajo statistično pomembne razlike med povprečnimi rezultati pri kategoriji teorija “številске vrste” med študijskimi programi. Izvedli smo še Post Hoc test LSD za kategorijo teorija “številске vrste”. Izsledki tega testa kažejo

na statistično pomembne razlike med povprečnimi rezultati znotraj para programov Strojništvo – Mehatronika ($\alpha = 0,011$) in Mehatronika – GING ($\alpha = 0,022$). Tako lahko z 1,1-odstotnim tveganjem trdimo, da so pri kategoriji teorija “številске vrste” študenti Mehatronike dosegli v povprečju boljši rezultat kot študenti Strojništva in z 2,2-odstotnim tveganjem, da so študenti Mehatronike dosegli v povprečju boljši rezultat kot študenti programa GING.

Tabela 6: Rezultati enofaktorske analize variance oziroma Brown-Forsythejevega preizkusa pri primerjavi aritmetičnih sredin rezultatov izbranih kategorij v odvisnosti od študijskega programa

Kategorija	g_1	g_2	F	α
A	2	123	0,531	0,589
D	2	123	1,670	0,192
E	2	96	3,652	0,030*
J	2	110	0,156	0,856
L	2	85	0,632	0,534
M	2	85	0,598	0,552
N	2	84	0,761	0,471
R	2	35,627	1,726	0,184
S	2	70	0,254	0,776

Opomba: * $p < 0,05$

Z izjemo kategorije teorija “številске vrste” ugotavljamo, da ne bomo zavrgli tretje hipoteze, ki pravi, da ne obstajajo razlike med različnimi študijskimi programi glede uspešnosti pri različnih matematičnih področjih, saj smo ugotovili, da razlike niso statistično pomembne. Ker je v programu GING v vseh letnikih prve stopnje manj matematičnih predmetov, bi lahko pomislili, da se bodo ti študenti manj resno posvetili matematiki v primerjavi s kolegi iz drugih dveh študijskih programov. Vendar raziskava kaže, da so matematično uspešnejši in matematično manj uspešni študenti približno enakomerno porazdeljeni po študijskih programih.

Uspešnost študentov pri izbranih proučevanih kategorijah glede na vrsto srednješolskega izobraževanja

Zanimalo nas je tudi, ali so med študenti, ki so pred vstopom na fakulteto zaključili različne programe srednješolskega izobraževanja, razlike med dosežki na testih iz matematičnega znanja. V tabeli 7 smo prikazali povprečne dosežke študentov pri izbranih kategorijah, pri čemer smo študente razdelili v tri skupine glede na zaključen srednješolski program: splošna gimnazija (SG), strokovna gimnazija (TG) in srednje strokovno izobraževanje (SSI).

Tabela 7: Povprečni dosežki v odstotkih pri izbranih kategorijah glede na vrsto zaključenega srednješolskega programa

<i>Kategorija</i>	<i>Srednješolski program</i>	<i>n</i>	<i>Povprečni dosežek</i>	<i>Maksimalna razlika med povprečnimi dosežki</i>
A	SG	71	53,52	5,85
	TG	18	47,67	
	SSI	37	50,86	
D	SG	71	34,01	6,40
	TG	18	27,61	
	SSI	37	32,41	
E	SG	56	47,23	9,23
	TG	10	38,00	
	SSI	33	43,03	
J	SG	62	59,08	18,06
	TG	15	43,33	
	SSI	36	61,39	
L	SG	48	52,75	9,38
	TG	8	53,13	
	SSI	32	43,75	
M	SG	48	27,71	11,46
	TG	8	16,25	
	SSI	32	16,56	
N	SG	47	29,38	23,16
	TG	8	23,75	
	SSI	32	6,22	
P	SG	27	8,56	1,96
	TG	5	6,60	
	SSI	17	7,76	
R	SG	56	21,29	19,79
	TG	10	1,50	
	SSI	33	14,42	

V zadnjem stolpcu tabele 7 so izračunane največje razlike med povprečnimi dosežki posamezne obravnavane kategorije pri primerjavi študentov, ki so zaključili različne programe srednješolskega izobraževanja. Rezultati kažejo, da so najmanjše razlike v povprečnih dosežkih pri kategoriji aplikativna matematika “številске množice” (splošna gimnazija 8,56%, strokovna gimnazija 6,60%, srednje strokovno izobraževanje 7,76%), največje razlike v povprečnih dosežkih pa so pri kategoriji na-

loge “nedoločeni integral” (splošna gimnazija 29,38%, strokovna gimnazija 23,75%, srednje strokovno izobraževanje 6,22%). Ponovno nas je zanimalo, če so te razlike tudi statistično pomembne.

Tabela 8: Rezultati enofaktorske analize variance oziroma Brown-Forsythejevega preizkusa pri primerjavi aritmetičnih sredin rezultatov izbranih kategorij v odvisnosti od vrste zaključenega srednješolskega izobraževanja

Kategorija	g_1	g_2	F	α
A	2	123	0,421	0,657
D	2	123	0,385	0,681
E	2	96	0,584	0,560
J	2	42,385	1,995	0,164
L	2	85	0,881	0,418
M	2	58,650	2,082	0,051
N	2	31,712	6,573	0,001*
P	2	46	0,044	0,957
R	2	79,813	1,669	0,061

Opomba: * $p < 0,01$

Levenov preizkus homogenosti varianc je pokazal, da je tokrat pri štirih kategorijah stopnja statistične pomembnosti $\alpha < 0,05$ in predpostavke o homogenosti varianc za te kategorije ne moremo sprejeti. Tako smo izvedli še Brown-Forsythejev preizkus. Rezultati tega preizkusa in enofaktorske analize variance so zbrani v tabeli 8. Analiza rezultatov kaže, da med skupinami študentov, ki so zaključili različne vrste srednješolskih izobraževanj, ni statistično pomembnih razlik pri povprečnih dosežkih izbranih kategorij, razen pri kategoriji naloge “nedoločeni integral” ($g_1 = 2$, $g_2 = 31,712$, $F = 6,573$, $\alpha = 0,001$). Ugotovimo, da lahko z 0,1-odstotnim tveganjem trdimo, da obstajajo statistično pomembne razlike med povprečnimi rezultati pri kategoriji naloge “nedoločeni integral” med skupinami študentov z različnim srednješolskim izobraževanjem. Naknadno izvedeni Post Hoc test LSD za kategorijo naloge “nedoločeni integral” je pokazal statistično pomembne razlike med povprečnimi rezultati znotraj para skupin splošna gimnazija – srednje strokovno izobraževanje ($\alpha = 0,001$). Tako lahko z 0,1-odstotnim tveganjem trdimo, da so pri kategoriji naloge “nedoločeni integral” dosegli v povprečju boljši rezultat študenti, ki so zaključili splošno gimnazijo, kot pa študenti, ki prihajajo iz šol srednjega strokovnega izobraževanja. Razloge za te razlike vidimo v dejstvu, da večina študentov, ki so zaključili srednje strokovno izobraževanje, pri pouku matematike v srednji šoli ni obravnavala vsebin s področij “odvod” in “nedoločeni integral”. Tako se omen-

jeni študenti s temi vsebinami prvič srečajo šele na fakulteti, kjer je podajanje snovi obsežnejše ter poteka hitreje in na višji ravni.

Analiza rezultatov, zbranih v tabeli 7, kaže na večje razlike v doseženih povprečnih rezultatih med skupinami študentov z različnim srednješolskim izobraževanjem tudi pri kategorijah naloge “zaporedja” (povprečni dosežki: splošna gimnazija 59,08%, strokovna gimnazija 43,33%, srednje strokovno izobraževanje 61,39%) in aplikativna matematika “funkcije” (povprečni dosežki: splošna gimnazija 21,29%, strokovna gimnazija 1,50%, srednje strokovno izobraževanje 14,42%). Čeprav te razlike niso statistično pomembne, kažejo, da so v prvem primeru najuspešnejši študenti, ki so zaključili srednje strokovno izobraževanje, v drugem primeru pa študenti, ki prihajajo iz splošnega gimnazijskega programa. Ugotovitev nas je v primeru kategorije naloge “zaporedja” presenetila, saj je v splošnem gimnazijskem programu več ur matematike, razen tega obravnava vsebin poteka na zahtevnejši ravni. Rezultati matematičnih testov kažejo, da študenti, ki so zaključili srednješolske programe z manj urami matematike, primanjkljaj na nekaterih področjih nadomestijo z večjim trudom in obsežnejšimi pripravami na teste. Kljub vsemu pa ugotavljamo, da četrto hipotezo, da obstajajo razlike glede na vrsto zaključenega srednješolskega programa pri uspešnosti študentov, zavrnemo (izjema je le kategorija naloge “nedoločeni integral”, ki smo jo podrobneje že analizirali).

Korelacija med rezultati pri teoretičnih testih, reševanju tipičnih nalog in aplikativni matematiki na različnih matematičnih področjih

V zadnjem delu raziskave nas je zanimalo, če obstajajo korelacije med doseženimi rezultati pri teoretičnih vprašanjih, reševanju tipičnih nalog in aplikativni matematiki za posamezno matematično področje. Razen tega smo želeli izvedeti, kako močne so te povezave. V ta namen smo izračunali Pearsonove korelacijske koeficiente za ustrezne pare kategorij, ki smo jih v raziskavi proučevali.

Analiza rezultatov testiranja korelacije med izbranimi pari kategorij v šestih primerih od enajstih kaže na povezanost izbranih kategorij. Korelacija je v vseh teh primerih srednje močna, razen pri paru naloge “funkcije” in aplikativna matematika “funkcije”, ko gre za šibko korelacijo. Za matematična področja “številске množice”, “funkcije” in “uporaba odvoda” lahko z manj kot 0,1-odstotnim tveganjem trdimo, da večje poznavanje teorije pomeni boljše reševanje reprezentativnih nalog ali/in boljše rezultate pri aplikativni matematiki. Podobno pri področjih “funkcije” in “integral” z 1,2-odstotnim ali z manjšim tveganjem trdimo, da boljše reševanje nalog pomeni tudi večji uspeh pri aplikativni matematiki. Pri preostalih parih proučevanih kategorij (tabela 9) je korelacija neznatna. Tako lahko peto hipotezo, da obstaja pozitivna korelacija med teoretičnim znanjem in uspešnostjo reševanja tipičnih nalog oziroma med teoretičnim znanjem in uspešnostjo pri aplikativni matematiki po posameznih področjih potrdimo v več kot polovici obravnavanih parov kategorij.

Tabela 9: Pearsonovi korelacijski koeficienti r_{xy} , stopnje značilnosti α in moč povezanosti (Kožuh, 2009) za izbrane proučevane pare kategorij

<i>Pari kategorij</i>	<i>n</i>	<i>r_{xy}</i>	<i>α</i>	<i>Moč povezanosti</i>
A in O	77	0,171	0,137	neznatna
C in I	113	0,610	0,000***	srednje močna
C in P	49	0,012	0,937	neznatna
I in P	44	-0,087	0,576	neznatna
F in L	85	0,552	0,000***	srednje močna
F in R	99	0,471	0,000***	srednje močna
L in R	85	0,355	0,001**	šibka
H in M	87	0,420	0,000***	srednje močna
H in S	73	0,175	0,139	neznatna
M in S	69	0,131	0,284	neznatna
N in T	18	0,581	0,012*	srednje močna

Opombe: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Želeli bi si, da bi študenti poglobili svoje teoretično znanje tudi na matematičnih področjih z nižjimi doseženimi rezultati. Menimo namreč, da bi boljša teoretična osnova omogočala študentom uspešnejše reševanje nalog. Med pregledovanjem matematičnih testov smo žal ugotovili, da se preveč študentov nauči postopka reševanja, ki ga razumejo kot zaporedje korakov oziroma navodil, ki pripelje do rešitve naloge. Seveda je pomembno dobro razumeti teoretične osnove, ki omogočajo utemeljevanje vsakega koraka, in na osnovi katerih je mogoče rešiti tudi naloge, ki zahtevajo več kot le proceduralno znanje.

5. Sklep

Empirični podatki raziskave in njihova analiza so pokazali, da je matematično znanje študentov 1. letnika ene izmed tehniških fakultet Univerze v Mariboru pod nivojem, s katerim bi bili zadovoljni. Ker so bili v raziskavi sodelujoči študenti šele na začetku svoje študijske poti, predvidevamo, da se bodo na osnovi lastnih izkušenj v večji meri resneje lotevali priprav na matematične teste in izpite. Verjetno bodo kmalu sami ugotovili, da je dobra matematična podlaga pogoj za uspešnost pri skoraj vsakem strokovnem predmetu na področju strojništva.

Posebej zaskrbljujoče stanje je na področju aplikativne matematike, čeprav bi moralo biti znanje o uporabi matematike na različnih področjih človekovega življenja

močno orodje v rokah bodočega inženirja. Velik del krivde za trenutno situacijo vidimo v načinu poučevanja matematičnih vsebin. Obstoječega stanja se moramo v prvi vrsti zavedati izvajalci pedagoškega procesa (profesorji in asistenti). Naš osnovni cilj ne smejo biti več le definicije in izreki, ampak je treba matematiko v čim večji meri povezovati z različnimi strokovnimi področji in poudarjati uporabo matematike pri reševanju problemov iz vsakdanjega življenja. Menimo, da bo tako poučevanje v študentih vzbudilo zanimanje in radovednost ter da posledično matematičnih predmetov ne bodo opisovali kot najtežje in nezanimive, ampak kot predmete, pri katerih so se zaradi načina obravnave vsebin začeli zavedati koristne in skoraj neizmerne moči matematike.

Ob uvedbi opisanih sprememb pri poučevanju matematičnih predmetov in po nekajletnem vključevanju izboljšav nastalih težav, ki jih bo prinesla nova praksa, bi bilo smiselno našo raziskavo ponoviti. Prepričani smo, da bomo takrat z rezultati veliko bolj zadovoljni.

Irena Kosi Ulbl, Ph.D.

The mathematical knowledge of future engineers

The school policy responsible for the implementation of the education programmes in many countries is aware of the meaning of the depth and high quality knowledge of mathematics and science since the need for experts from such profiles has increased. Among others, the development of new technological procedures and discoveries is a consequence of fast growing ideas and their realizations in the fields of the application of mathematics and applied mathematics. With the term "application of mathematics" we mean a branch of mathematics that uses mathematics for solving different practical problems in science, engineering, industry and economy. In its area of working it handles "already known mathematics" such as applied analysis, differential equations, approximation theory, probability, statistics and graph theory. On the other hand applied mathematics creates and studies mathematical models. Both areas of mathematics are vitally connected with research in pure mathematics.

Successful experts from engineering, industry and the economy whose work is connected with the use of the application of mathematics are the result of careful planned educational programmes from primary schools to the university level, the high motivation and interest of students as well as an encouraging environment.

It was found (Baumert, Kunter et al., 2010) there exist three components essential for the high quality learning of the mathematical contents: cognitive activation and well-structured learning situations, learning assistance by supervising the learning process and giving individual feedback and finally the efficient exploitation of time in the classroom. The cognitive activation is determined by the teacher's selection and the way of solving the problems. The procedure of students' problem solving should be

controlled by a teacher and some aid ought to be given if necessary. But at the same time the student's autonomy during math work should be respected. It is also important to know that math progress takes time and will be efficient if there is a good and peaceful climate in the classroom.

The mathematical knowledge of Slovenian students at the end of the high school with advanced mathematical programmes is assessed at the national and several times at the international level. The data of TIMSS Advanced 2008 research show that our students' mathematical achievements took fifth place among the ten participating countries and classified under the average score of the international math achievements scale. Unfortunately, there is a decrease in mathematical knowledge noticed by comparing the students' results in the years 1995 and 2008.

Since the mathematical knowledge of our students at the end of high school is well known (the results of leaving examinations and TIMSS Advanced research) we were interested in the mathematical knowledge in the first months of university education in the area where mathematics is one of the basic subjects. The students of the first academic year at the Faculty of Mechanical Engineering, University of Maribor were involved in our research work. They attend three different study programmes: Mechanical Engineering, Mechatronics and Industrial Engineering – Mechanical Engineering. The main topics of our research were:

- ☐ *the test scores for the theoretical questions, solving typical cases and the results achieved during the application of mathematics in different areas of mathematics,*
- ☐ *the performance in mathematics concerning gender, faculty programmes and type of the completed secondary education,*
- ☐ *the correlation between the results reached by the theoretical tests, solving typical exercises and the use of the application of mathematics inside the selected mathematical areas.*

We set some hypotheses:

- ☐ *students will get the lowest results at work with the applications of mathematics*
- ☐ *there exists some differences during the performance in selected domains of mathematics with regard to gender,*
- ☐ *there is no difference in the scores of the selected domains of mathematics concerning the study programmes,*
- ☐ *there exists some differences in the test results of the selected domains of mathematics with regard to the different high school education,*
- ☐ *there is a positive correlation between theoretical knowledge and successful exercise solving or using applications of mathematics inside the selected field of mathematics.*

The data used in our study were provided by the test scores at the course titled Mathematical Analyses. The students were highly motivated taking these tests because the exam at the course could be substituted by successful test results.

The data analyses showed the best results in the theoretical area were achieved in the contents “Predicate logic and Set theory” and “Real series”. On the other hand, the worst results came from the content “Sequences”. In the exercise solving, students got the best scores in the contents “Sequences” and “Functions”, but the students got the lowest results in the contents “Derivative” and “Indefinite integral”. The last findings were expected since those contents are based on a great amount of mathematical preknowledge and were discussed at the end of the semester when a lot of students don’t take part in the course. We should also point out that some students dealt with the areas of mathematics mentioned above for the first time. Unfortunately, we found that we cannot be satisfied with the average scores in any category we investigated. It also appeared there is a category “using applications of mathematics” that needs special attention in the future and so we confirm the first hypothesis. We also found that we:

- could confirm the second hypothesis in the category “Application of mathematics – functions” since there were statistically significant differences between the results of the female and male students (male students got better results),*
- could not confirm the third hypothesis in the category “Numeric series” since there were statistically significant differences in the scores between students of the different study programmes (the best were students of Mechatronics)*
- could confirm the fourth hypothesis in the category “Indefinite integral” since there are statistically significant differences in the test results between students who came from different high school education programmes (the best were students from the high school)*
- could confirm the fifth hypothesis in the categories “Real numbers”, “Functions”, “Use of derivatives” and “Indefinite integral” with a medium strong or weak correlation between the theoretical knowledge and solving typical exercises or using the applications of mathematics.*

Empirical data showed that the mathematical knowledge of the students involved in the research did not fulfil our expectations. Since the students were at the beginning of their academic journey we think that in the future they will prepare for the tests and exams more seriously. We are sure they will find that basic mathematical knowledge is very important for an effective learning process in forthcoming mathematical and other technical courses. We also believe that the situation with the application of mathematics can be improved by focusing on special problem-solving connected with real life situations.

LITERATURA

1. About TIMSS Advanced 2008. (2009). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Pridobljeno dne 20.03.2013 s svetovnega spleta: http://timssandpirls.bc.edu/timss_advanced/index.html.
2. Babič, V. (2011). Zakaj uk naravoslovja ne more biti zgolj zabava – gimnazijske izkušnje. *ObzorNIK za matematiko in fiziko*, 58, št. 5, str. 189–194.
3. Baumert, J., Kunter, M. in sod. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom and Student Progress. *American Educational Research Journal* March, 47, št. 1, str. 133–180.
4. Graumann, G. (2011). Mathematics for Problems in the Everyday World. V: Maasz, J., O'Donoghue, J. (ur.). *Real-World Problems for Secondary School Mathematics Students. Case Studies*. Rotterdam: Sense Publishers, str. 113–122.
5. Izsák, A. (2004). Students' Coordination of Knowledge When Learning to Model Physical Situations. *Cognition and Instruction*, 22, št. 1, str. 81–128.
6. Japelj Pavešič, B., Cankar, G. (2010). Dosežki dijakov v raziskavi TIMSS za maturante in ocene pri matematiki na splošni maturi v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 118–140.
7. Japelj Pavešič, B., Svetlik, K., Kozina, A., Rožman, M. (2009). Znanje matematike in fizike med maturanti v Sloveniji in po svetu (Slovene national TIMSS Advanced Report). Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
8. Kožuh, B. (2009). Statistične metode v pedagoškem raziskovanju, 2. ponatis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
9. Llinares, S., Roig, A.I. (2008). Secondary School Students' Construction and Use of Mathematical Models in Solving Word Problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, National Science Council, Taiwan, 6, št. 3, str. 505–532.
10. Verschaffel, L., Greer, B., De Corte, E. (2002). Everyday Knowledge and Mathematical Modelling of School Word problems. V: Gravemeijer, K.P., Lehrer, R., Oers, H. J. in Verschaffel, L. (ur.). *Symbolizing, Modelling and Tool Uses in Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, str. 257–276.
11. Zabret, M. (2011). Odgovornost, pomnjenje, sklepanje – pomočniki, varuhi, gradniki ali osebno-stna in miselna kondicija mladih. *ObzorNIK za matematiko in fiziko*, 58, št. 5, str. 197–200.
12. Zupanc, D., Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 208–228.

Konfliktne situacije kot pokazatelj nasilja med učenci ter njihovo preprečevanje

Znanstveni članek

UDK 373.3:364.632

KLJUČNE BESEDE: povzročanje nasilja, doživljanje nasilja, konfliktne situacije, preventivna dejavnost

POVZETEK – V članku se ukvarjamo s pojavom nasilja, in sicer ugotavljamo, v kolikšni meri se le-to pojavlja kot posledica konfliktnih situacij med osnovnošolci. V teoretičnem delu najprej predstavimo, kaj nasilno vedenje je in kakšne oblike poznamo, podrobneje pa predstavimo nasilje med vrstniki – vrstniško nasilje, do katerega v oddelkih prihaja tudi zaradi konfliktnih situacij med učenci. Rezultati kažejo, da se na področju konfliktnih situacij, ki so nasilne ali lahko vodijo v nasilje, le-to ne pojavlja pogosto. Največkrat učenci konfliktne situacije, ki so nasilne oziroma se nasilje zaradi njih lahko pojavi, zaznavajo (to je doživljajo in povzročajo) redko. Tako na podlagi rezultatov povzemamo, da bi glede na pogostost pojava nasilnega vedenja zaradi konfliktnih situacij bilo med učenci smiselno izvajati preventivno dejavnost. S tem bi učence spodbudili, da bi prepoznane konfliktne situacije, ki lahko vodijo v nasilje, zmanjšali/odpravili ter preprečili, da bi se nasilje med učenci poglobljalo ali nadalje razvijalo. S tem bi uresničevali cilje sekundarne preventive, hkrati pa bi z uresničevanjem ciljev primarne preventivne dejavnosti učence motivirali za uporabo vedenja, ki je konstruktivno ter družbeno željeno.

Scientific paper

UDC 373.3:364.632

KEYWORDS: causing violence, experiencing violence, conflict situations, preventive activities

ABSTRACT – The article deals with the incidence of violent behaviour, namely to note the extent to which it occurs as a result of conflict situations among students. In the theoretical part the definition of violent behaviour is introduced first and what types of violent behaviour are known. It is followed by a detailed presentation of the acts of violence among peers (bullying) which occur in classes at school as a result of conflict situations among students. The results show that conflict situations which are violent or may lead to violence do not occur often. In most cases students perceive (i.e., experience and cause) them rarely. To summarize the results, it would make sense to implement preventive activities among the students regarding the frequency of the occurrence of violent behaviour because of conflict situations. It would encourage students to reduce or eliminate the identified conflicts situations which may lead to violence. In this way further development and the deepening of violence could be prevented. This would pursue the goals of secondary prevention; at the same time the achievement of the objectives of primary prevention activities would motivate students to use behaviour that is constructive and socially desired.

1. Uvod

Danes se pogosto govori o konfliktnih situacijah ter nasilnem vedenju. Z njimi se srečujemo skoraj na vsakem koraku in skoraj vsakdo ima izkušnjo z doživljanjem ali/ in povzročanjem le-tega. Zagotovo tudi v šoli. Na podlagi izkušenj ugotavljamo, da so medosebni odnosi med učenci pogosto neprimerni, konfliktni in tudi nasilni. Tako v članku proučujemo v kolikšni meri se takšni odnosi med sovrstniki pojavljajo ter

kaj lahko naredimo, da to preprečimo oziroma po potrebi zmanjšamo. Proučevali smo konfliktne situacije, ki so nasilne ali pa v nasilje vodijo, in sicer med učenci na ravni doživljanja in povzročanja.

2. Opredelevanje nasilnega vedenja

Po definiciji SSKJ vidimo, da nasilnost izhaja iz besede agresivnost; agresivnost pomeni napadalnost, nasilnost (SSKJ, 1994, str. 5), nasilnost pa je definirana kot lastnost, značilnost nasilnega (prav tam, str. 624). Besede, ki so po pomenu vezane na besedo nasilnost, so nasilnež, ki pomeni nasilen človek (SSKJ, str. 624), in nasilje, ki je dejaven odnos do koga, značilen po uporabi sile, pritiska (prav tam).

Avtorjev, ki so pisali in razmišljali o posameznih vedenjih, ki spadajo med nasilna, je precej. Večina teh v definicijah v skladu s SSKJ o tem izhaja iz agresivnega vedenja (Pušnik, 1996; Zorc Maver, 1996; Žužul, 1989).

Tudi Olweus (1995, str. 12) je oblikoval definicijo o nasilju; nasilje je vedenje, ki je agresivno, in pri čemer akter uporablja svoje telo ali predmet z namenom, da drugim povzroči poškodbe ali nelagodje.

Obstoječe definicije, ki govorijo o nasilju, navajajo, da pri takšnem vedenju poznamo več oblik. Še vedno pa se pojavljajo nove. Prav tako kot z definicijo nasilnega (agresivnega) vedenja se tudi s klasifikacijami oblik nasilnega vedenja ukvarja več avtorjev (Henderson, 2000; povz. po Rus Makovec, 2003, Bučar Ručman, 2004...). Pri oblikovanju teh imajo različna izhodišča.

V literaturi je veliko zapisanega o *telesnem in psihičnem nasilju*, iz česar sklepamo, da sta to v družbi bolj pogosti in opredeljeni obliki.

Za telesno nasilje velja, da je to vsaka uporaba fizične sile ali resna grožnja z uporabo sile, ki je usmerjeno na človekovo telo ali njegovo življenje (Kuhar, 1999, str. 10). Telesno nasilje se najpogosteje izvaja z brcami, udarci z roko, ного ali katerim drugim predmetom, odrivanje, zvijanje rok, ugašanje ogorkov na telesu, polivanje z mrzlo ali vročo vodo, omejevanjem gibanja, odrekanjem ali vsiljevanjem hrane. Vsekakor pa je najbolj kruta oblika telesnega nasilja umor (Rupar, b.l.).

Psihično nasilje so dejanja, najpogosteje besedna, ki se na nezaželen in grob način dotaknejo človekove psihe. Posledica takšnega doživljanja nasilja so nizka samopodoba, samozavest in samozaupanje (prav tam, str. 5).

Pri tej vrsti nasilja gre za uporabo grobih besed, vpitja, poniževanja in zmerjanja. Sem spada tudi oblikovanje slabih in neprimernih mnenj o posamezniku na osnovi stereotipov in nesoglasij. Psihično nasilje pa lahko izvajamo tudi, če osebo ignoriramo ali z njo pretrgamo vse komunikacijske stike (Občina Jesenice, b.l.).

Poleg teh dveh predstavljenih oblik nasilja so bolj poznane še spolno nasilje, kjer gre za izkoriščanje otrok, ki še niso dopolnili 16 let, za spolno potešitev, zadovoljitev

ali v korist odrasle osebe (Elliot, 1996, str. 55–56), ter *ekonomsko nasilje*, kjer gre za aktivnosti, kot so neprispevanje v družinski proračun, nasilen odvzem denarja, nadzor nad nakupi, izsiljevanje, uničevanje lastnine in osebnih predmetov, neplačevanje skupnih stroškov, nasilen odvzem vrednih predmetov in nespoštovanje skupne lastnine (Sindikat vzgoje in izobraževanja, b.l.).

Filipčičeva (2002) navaja še druge oblike nasilja, kot so: nasilje med sorojenci, nasilje otrok nad starši, nasilje med istospolnima partnerjema, nasilje žensk nad moškimi in zloraba starejših v družini.

3. Vpliv vrstnikov ter pojav (vrstniškega) nasilja v šoli

Telesno, besedno ter druge oblike nasilja se pojavljajo tudi v šoli, kjer se učenci srečujejo s svojimi vrstniki. Ker se torej nasilje v šoli dogaja med njimi, se to imenuje vrstniško nasilje. Ta oblika nasilja je v marsičem specifična, zato jo bomo podrobneje predstavili.

Pri posamezniku je v obdobju mladostništva močno izražena potreba po potrditvi med vrstniki. Za zadovoljitev te potrebe je mladostnik pripravljen narediti marsikaj, celo preoblikovati svoje vedenje (Moore, 1992, str. 10).

Izhajajoč iz razumevanja potrebe po sprejetosti med vrstniki lahko razumemo nekatere razloge, zakaj mladostnik v ranljivem obdobju adolescence uporabi nasilno vedenje. Ker je iz razvojnega vidika pomemben dober odnos z vrstniki, je na nek način razumljivo, da so le-ti pripravljeni storiti mnogo, tudi kar ni v skladu z njihovimi vrednotami, za sprejetost v tej skupini.

Z nasiljem med vrstniki se ukvarja več avtorjev. Eden izmed bolj znanih avtorjev, ki se ukvarja s to problematiko, je zagotovo Olweus (1995, str. 11–12), ki vrstniško nasilje poimenuje bullying ter pravi, da o tem pojavu med učenci lahko govorimo, kadar je učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov sovrstnik ali skupina učencev. V nadaljevanju podrobneje opredeljuje negativna dejanja, ki so tista, kjer gre za namerne poškodbe ali povzročanje neugodja s fizičnimi sredstvi in besedami, spakovanje, uporaba vulgarnih ali agresivnih kretenj in namerna izključitev iz skupine. Olweus opozarja, da je na slednjo treba biti še posebej pozoren, saj je to manj vidna oblika trpinčenja in je večkrat spregledana. Tako akter kot žrtev trpinčenja sta lahko posameznik ali skupina. Besagova (1989, str. 3–4) vrstniško nasilje opredeli kot napad posameznika na posameznika, posameznika na skupino, skupine na skupino ali skupine na posameznika in meni, da moramo pri definiranju pojava upoštevati tudi naslednje:

- pri vrstniškem nasilju gre lahko za besedno, fizično ali psihično obliko,
- povzroča ga lahko družbeno sprejemljivo vedenje, s katerim namenoma pri drugem povzročimo občutek manjvrednosti, stiske, žalosti,

- posameznik doživlja stisko, žalost, ko napad doživlja in tudi kasneje zaradi strahu pred novimi napadi,
- za vrstniško nasilje je značilna nadvlada močnejšega nad šibkejšim.

Elliot (1992, str. 9) pravi, da se bullying lahko pojavlja v več različnih oblikah. Za fizično obliko gre, kadar pride do porivanja, pretepanja, boksanja in takrat, kadar je prisotno orožje in grožnje. Ločuje tudi besedno in čustveno obliko. Ugotavlja, da se dečki pogosteje poslužujejo fizičnega nasilja, deklice pa besednega. Bullying je izrazitejši pri srednješolcih, kjer je tudi bolj organiziran in skoraj institucionaliziran.

V slovenskem prostoru je Dekleva (1996, str. 16–17) eden izmed prvih avtorjev, ki se je pričel ukvarjati z vrstniškim nasiljem. Za to nasilje pravi, da je odraz obstoja, pomena in sprejemanja nasilja v globalnih in lokalnih socialnih okoljih. Nanj vpliva več vzrokov hkrati oziroma je le-to odvisno tudi od posameznikove definicije nasilja.

Pri oblikovanju definicije vrstniškega nasilja si avtorji niso popolnoma enotni, izpostavljena so različna področja, s katerimi ta pojem opredeljujejo. Do razlik med posameznimi avtorji pride, ker za pojav vrstniškega nasilja navajajo različne vzroke, katerim pripisujejo tudi različne pomene. Tako na primer Olweus daje poudarek časovni dimenziji, Dekleva pri opredeljevanju vrstniškega nasilja upošteva predvsem posameznika – njegov razvoj ter tudi kontekst družbenega okolja, v katerem posameznik biva. Besagova pa je osredotočena na interakcijo, ki se pri vrstniškem nasilju dogaja med dvema vključenima akterjema. Vendar med avtorji ne obstajajo samo razlike. Precej enotni so si glede oblik vrstniškega nasilja, ki je lahko telesno ali psihično, in v številu udeležencev, ki so lahko posamezniki ali skupine. Iz tega lahko povzamemo, da kljub kompleksnosti pojava vrstniškega nasilja obstaja nekaj kriterijev za določitev vrstniškega nasilja, pri katerih so si strokovnjaki tega področja enotni.

4. Namen raziskave

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri se konfliktne situacije, ki so nasilne ali vodijo v nasilje, pojavljajo med učenci na osnovni šoli Mislinja in osnovni šoli Slovenj Gradec. V raziskavi je sodelovalo 105 učencev.

Učenci v oddelkih so izpolnili anketni vprašalnik, v katerem je bilo sedem sodb. Te sodbe so učencem služile kot pomoč pri ocenjevanju pogostosti doživljanja oziroma povzročanja posamezne proučevane konfliktne situacije, ki so lahko nasilne same po sebi ali pa v nasilje vodijo. Pri vsaki sodbi so učenci morali pogostost pojavljanja posamezne situacije oceniti na dveh ravneh: doživljanje in povzročanje. To pomeni, da so ocenjevali, kako pogosto neko konfliktno situacijo zaznavajo pri sošolcih ter kako pogosto so sami vpleteni v takšne situacije kot povzročitelji. Proučevali smo naslednje konfliktne situacije: izogibanje drugim zaradi doživljanja telesnih bolečin in slabega počutja, povzročanje in doživljanje jeze, kršenje pravil, sprejemanje drugačnega mnenja, izkazovanje in reševanje sporov s pretepom, doživljanje in izka-

zovanje prijateljstva s prizadejanjem tretje osebe ter odklanjanje drugih kot prijatelje zaradi neke njegove lastnosti.

Z odprtim tipom vprašanj smo od učencev pridobili odgovore, v katerih so pojasnili, kako oziroma na kakšen način neko konfliktno situacijo doživljajo pri sošolcih oziroma kako so vanjo vpleteni kot povzročitelji.

Dobljeni podatki so obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS na ravni *deskriptivne statistike*.

5. Rezultati in interpretacija

5.1. Analiza konfliktnih situacij doživljanja nasilja

Iz tabele 1 je razvidno, da je največ učencev, ki se sošolcem zaradi doživljanja telesnih bolečin in slabega počutja niso izogibali (98,1%). Iz tega sklepamo, da se učenci takrat, ko imajo težave s sošolci, z njimi soočijo in jih tudi rešujejo.

Najpogostejši način izogibanja sošolcem je, da učenci niso bili v njihovi bližini (13). Poleg tega se omenja še pretepanje ter brezbriznost sošolcev. Pri teh rezultatih je zanimivo, da je več učencev, ki se izogibajo sošolcem, ker so jim povzročali telesne bolečine in slabo počutje, kot pa tistih, ki so povedali, da do takšnih situacij sploh prihaja. Ugotovitev kaže, da učenci preko neposrednih vprašanj težje priznajo, da doživljajo nasilje, kot pa preko posrednega načina. Iz tega lahko sklepamo, da so učenci pogostejše doživljali nasilje, kot pa so to povedali.

Iz ugotovitve, da je več kot četrtina (28,6%) učencev redko doživljala jezo svojih sošolcev, sklepamo, da sošolci to čustvo slabo obvladujejo ter ga izražajo na neprimerne načine.

Načini doživljanja jeze kažejo, da jo učenci najpogostejše doživljajo kot nasilje, predvsem besedno, iz česar sledi, da se nasilje med učenci pojavlja tudi zaradi jeze. Iz tega ugotavljamo, da bi za učence v oddelkih bilo smiselno izvesti dejavnost na temo obvladovanja jeze, s katero bi učencem omogočili, da bi se naučili svojo jezo izražati na primerne, konstruktivne načine, s katerimi svojih sošolcev ne bi prizadeli.

Delež učencev, ki meni, da so njihovi sošolci kršili pravila, je visok (29,5% pogosto, 50,5% redko). Eden izmed razlogov za to je lahko zadovoljevanje različnih potreb, pri čemer pravila lahko predstavljajo oviro.

Pravila, za katera učenci menijo, da so jih sošolci kršili, so najpogostejše vezana na pravila o preglasnem govorjenju in na neprimerno hojo po razredu. Zalokar-Divjakova (2000, str. 24) navaja, da imajo otroci veliko nakopičene energije, ki jo morajo porabiti na primeren način, ter da danes vedno pogostejše govorimo o psihičnem in fizičnem nasilju med otroki, ker nimajo kam odlagati nakopičene energije.

Tabela 1: Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f%) po pogostosti doživljanja konfliktnih situacij ter kategorij doživljanja le-teh v ranžirni vrsti po pogostosti

Pogostosti doživljanja		f	f%	R	Kategorije	f
Izogibanje sošolcem	pogosto	0	0,0	1	niso bili v njihovi bližini	13
	redko	2	1,9	2	z njimi so se pretepali	1
	nikoli	103	98,1		nič niso naredili	1
Doživljanje jeze sošolcev	pogosto	4	3,8	1	zmerjanje in govorjenje grdih besed	16
				2	kričanje	12
	redko	30	28,6	3	povzročanje telesnih bolečin	5
	nikoli	71	67,6	4	povzročanje slabe volje	3
Kršenje pravil sošolcev	pogosto	20	19,0	1	pravila vezana na primerno hojo po šoli in razredu	22
				2	pravila o (pre)glasnem govorjenju	46
	redko	53	50,5	3	pravila o strpnem vedenju	17
	nikoli	31	29,5	4	pravila o dolžnostih dežurnega učenca	6
Drugačno mnenje učencev od sošolcev	pogosto	7	6,7	1	njihovo mnenje so poslušali ter ga sprejeli kljub temu, da je drugačno od njihovega	16
	redko	40	38,1	2	njihovega mnenja niso sprejeli, prepričevali so jih, da je njihovo pravilno	14
				3	nič	6
	nikoli	58	55,2	4	niso se več družili z njim	3
Sošolci spore rešujejo s pretepom	pogosto	9	8,6	1	niso mogli skleniti dogovora v zvezi z določenim predmetom	15
				2	kar tako	8
	redko	35	33,3	3	ker so pomagali prijatelju	7
	nikoli	61	58,1	4	zaradi izzivanja	6
				5	zaradi izvajanja nasilja	5
Sošolci izkazujejo prijatelj. S prizadejan. Tretje osebe	pogosto	1	1,0	1	užalili so ga z besedami	9
	redko	16	15,2			
	nikoli	88	83,8	2	pretepli so ga	3
Sošolci odklanjajo druge sošolce kot prijatelje zaradi neke njihove lastnosti	pogosto	2	1,9	1	lastnosti, ki so vezane na telesne posebnosti	7
	redko	6	5,7			
	nikoli	97	92,4			

Ker je za posameznega učenca v določenem trenutku zadovoljitev neke potrebe oziroma sprostitev energije pomembnejša kot upoštevanje pravila, ga nehote kršijo.

Menimo, da bi k zmanjšanju kršenja pravil (predvsem za tista, ki so v tabeli navedena) lahko prispevali s povečanjem časa in prostora za gibanje ter klepetanje (daljši odmori, več časa v telovadnici...), saj bi tako učenci sprostili nakopičeno energijo, kar bi spodbudno vplivalo na osredotočenost na pouk ter primerno vedenje sošolcev.

Da so imeli učenci drugačno mnenje od svojih sošolcev (38,1% redko, 6,7% pogosto) o določeni stvari, je dobro, vendar pa moramo pri tem biti pozorni, v kakšne interakcije vodi izrečeno drugačno mnenje.

Reakcije sošolcev na drugačno mnenje drugih so različne. Nekaj je takšnih, ki s svojim odzivom kažejo strpen in sprejemajoč odnos (mnenje učenca poslušajo ter ga sprejmejo kljub temu, da je drugačno od njihovega). Dosti pa je tudi sošolcev, ki se na drugačno mnenje učenca odzovejo nestrpno, saj njegovega mnenja ne sprejmejo in ga prepričujejo, da je le njihovo pravilno. Takšne reakcije so lahko same po sebi nasilne ali pa v nasilno vedenje vodijo.

To bi lahko v določeni meri povezali z doživljanjem jeze sošolcev. Sošolci, ki drugačnega mnenja drugih ne morejo sprejeti, so zaradi tega jezni in jih prepričujejo v pravilnost svojega. Iz tega ugotavljamo potrebo po izvajanju dejavnosti v oddelku, ki bi učencem omogočila razvijanje socialnih veščin na področju obvladovanja čustva jeze ter empatičnega odnosa v oddelku.

Učenci so povedali, da je kar tretjina njihovih sošolcev redko reševala spore s pretepom. Najpogostejše so jih, ker z nekom niso mogli skleniti dogovora v zvezi s kakšnim predmetom oziroma so pomagali prijatelju zaradi izzivanja ter izvajanja nasilja.

Delež učencev, za katere ugotavljamo, da se poslužujejo nasilja za reševanje sporov, ni zanemarljiv. Udeležence oddelka bi bilo treba seznaniti ter jih spodbuditi za uporabo primernih ter konstruktivnih načinov reševanja sporov, s čimer bi prispevali, da se število reševanja sporov s pretepom v oddelku zmanjša.

Največ (83,8%) učencev izkazovanja prijateljstva s prizadevanjem tretje osebe pri sošolcih ni zaznalo. To je dobro in pove, da njihovi sošolci prijateljstvo izkazujejo na načine, ki so primerni.

Med tistimi sošolci, ki so prijateljstvo redko (15,2%) ali pogosto (1%) izkazovali s prizadevanjem tretje osebe, so to najpogostejše počeli tako, da so jih užalili z besedami, redkeje pa so se poslužili pretepanja. Sošolci se torej za izkazovanje prijateljstva s prizadevanjem tretje osebe poslužujejo nasilja, in sicer se pogostejše poslužujejo besednega kot telesnega.

Konfliktna situacija, kjer sošolci odklanjanje sošolce kot prijatelje zaradi neke njihove lastnosti, se v določeni meri pojavlja (1,9% pogosto, 5,7% redko). Vendar pa učenci pri sošolcih tega vedenja ne zaznavajo pogosto. Ker je teh sošolcev malo, ugotavljamo, da se zaradi nesprejemajočega in nestrpnega odnosa do drugih zaradi lastnosti posameznikov nasilno vedenje v oddelkih ne pojavlja v zaskrbljujoči meri.

Na podlagi dosedanjih interpretacij rezultatov ocenjujemo, da bi v oddelkih bilo smiselno izvajati dejavnost, ki bi učencem omogočala razvijanje in poglobljanje veščin vživljanja v druge (to je empatija) ter tudi druge socialne veščine, saj le-to v precejšni meri prispeva k dobremu razumevanju med sošolci. Kadar so učenci do drugih empatični, pomeni, da razumejo počutje bližnjega ter želijo, da ta oseba dobro počutje ohranja.

Menimo, da je obvladovanje takšnih veščin pomembno in potrebno za vedenje, ki je tolerantno, strpno, prijateljsko, torej družbeno želeno. Le-to pa je treba spodbujati, da se izognemo oziroma preprečimo vedenje, ki je neprimerno, neželeno, torej nasilno.

5.2. Analiza konfliktnih situacij povzročanja nasilja

Največ učencev je povedalo, da se izogibanje sošolcev zaradi povzročanja telesnih bolečin in slabega počutja največkrat ne dogaja. Nekaj (14,3%) jih je izjavilo, da se to dogaja redko. V nadaljevanju so ti učenci povedali, da so najpogostejši načini izogibanja sošolcev, da niso bili v njihovi bližini ter da se z njimi niso pogovarjali.

Menimo, da učenci, ki pravijo, da so se jih sošolci izogibali, ker so jim povzročali telesne bolečine in slabo počutje, vedo, da so s svojimi dejanji ali besedami sošolce prizadeli, in so v tem tudi prepoznali razlog za njihovo izogibanje. V tabeli 1, kjer smo konfliktne situacije proučevali na ravni doživljanja, pa je 1,9 odstotka učencev povedalo, da so se sošolcem zaradi doživljanja telesnih bolečin in slabega počutja izogibali redko. Glede na to ocenjujemo, da so učenci do svojih dejanj bolj kritični kot do drugih. S primernimi oblikami in vsebinami primerne dejavnosti bi pri učencih bilo treba uravnovesiti njihovo kritičnost do lastnega vedenja ter vedenja drugih.

Učenci, ki so jezo stresali na sošolce (22,9% redko, 1,9% pogosto), pravijo, da so to najpogosteje počeli z zmerjanjem in govorjenjem grdih besed ter kričanjem, pa tudi s povzročanjem telesnih bolečin in slabe volje. Največ stresanja jeze na sošolce je v verbalni obliki. Iz tega sklepamo, da je jeza pogosto razlog za povzročanje besednega nasilja. Je pa dobro, da učenci priznavajo, da stresajo jezo na svoje sošolce, saj to pove, da se je zavedajo. Učencem bi bilo treba omogočiti razviti strategije obvladovanja lastne jeze. To bi jim lahko omogočili v okviru dejavnosti, s pristopi in načini dela, ki podpirajo razvijanje konstruktivnega vedenja.

Učenci zaznavajo pri sebi (29,5% pogosto, 64,8% redko) več kršenja pravil kot pa pri sošolcih (19% pogosto, 50,5% redko). Ugotavljamo, da so na področju kršenja pravil učenci bolj kritični do vedenja drugih kot do lastnega oziroma pri sebi posameznih dejanj ne prepoznajo kot kršitev pravil. Smatramo, da je to zato, ker so učenci bolj obremenjeni z zadovoljevanjem potreb, kot pa s tem, da kršijo pravilo. Učencem je verjetno v danem trenutku pomembno le, da zadovoljijo neko potrebo, pri čemer pozabijo, da s tem kršijo pravila. Zadovoljitev lastne potrebe nadvlada upoštevanju pravil.

Tabela 2: Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f%) po pogostosti povzročanja konfliktnih situacij ter kategorije doživljanja le- teh v ranžirni vrsti po pogostosti

Pogostosti povzročanja		f	f%	R	Kategorije	f	
Izogibanje sošolcev	pogosto	4	3,8	1	izogibanje bližini sošolca	7	
	redko	15	14,3	2	izogibanje pogovorom z učencem	3	
	nikoli	86	81,9				
Stresanje jeze na sošolce	pogosto	2	1,9	1	zmerjanje in govorjenje grdih besed	15	
				2	kričanje	8	
	redko	24	22,9	3	povzročanje telesnih bolečin	5	
	nikoli	79	75,2	4	povzročanje slabe volje	3	
Lastno kršenje pravil	pogosto	6	5,7	1	pravila o (pre)glasnem govorjenju	18	
	redko	31	29,5	2	pravila vezana na primerno hojo po šoli in razredu	9	
				3	pravila o strpnem vedenju	5	
	nikoli	68	64,8	4	pravila o dolžnostih dežurnega učenca	3	
				pravila o zbranosti pri pouku	3		
Drugačno mnenje sošolcev od učenca	pogosto	9	8,6	1	njihovo mnenje so poslušali ter ga sprejeli kljub temu, da je drugačno od njihovega	18	
	redko	35	33,3	2	nič	14	
				3	izogibanje druženju z učencem	4	
	nikoli	61	58,1	4	njihovega mnenja niso sprejeli, prepričevali so jih, da je njihovo pravilno	3	
Lastno reševanje sporov s pretepom	pogosto	1	1	1	kar tako	4	
				2	nismo mogli skleniti dogovora v zvezi s kakšnim predmetom	3	
	redko	16	15,2			ker so pomagali prijatelju	3
	nikoli	88	83,8			zaradi izzivanja	3
				3	zaradi izvajanja nasilja	2	
Lastno izkazovanje prijateljstva s prizadejanjem tretje osebe	pogosto	1	1,0	1	užalili so jih z besedami	8	
	redko	9	8,6				
	nikoli	95	90,5	2	pretepali so jih	1	
Učenec odklanja sošolce kot prijatelje zaradi neke njihove lastnosti	pogosto	0	0	1	povzročanje slabega počutja	8	
	redko	15	14,3	2	nesramno vedenje	7	
	nikoli	90	85,7	3	lastnosti, ki so vezane na telesne posebnosti	5	

Ocenjujemo, da je dobro, da učenci opazijo, da imajo njihovi sošolci drugačno mnenje o določeni stvari, kar jih navaja več kot tretjina (33,3% redko, 8,6% pogosto). Pomemben je tudi odziv učencev na drugačno mnenje sošolcev v oddelku. Med najpogostejšimi je, da so njihovo drugačno mnenje poslušali ter ga sprejeli kljub drugačnosti od njihovega ali pa v zvezi s temi niso storili nič. V manjši meri se učenci s temi sošolci niso več družili oziroma njihovega mnenja niso sprejeli ter so jih prepričevali, da je njihovo pravilno. Te ugotovitve kažejo, da imajo učenci v razredu možnost povedati drugačno mnenje, ki je sprejeto, ne dogaja pa se, da bi se zaradi tega pojavljalo nasilje.

Med vprašanimi učenci, ki so spore reševali s pretepom, je največ takšnih, ki tega sploh niso počeli (83,8%). Tiste učence, ki pa priznavajo, da spore rešujejo s pretepom, bi bilo smiselno seznaniti s primernimi in konstruktivnimi oblikami reševanja medsebojnih sporov ter jih motivirati za uporabo teh. Tako bi se število reševanja sporov s pretepom pri učencih zmanjšalo oziroma do tega ne bi več prihajalo, saj bi se učenci posluževali primernejših oblik reševanja.

Največ učencev (90,5%) prijateljstva ne izkazuje s prizadejanjem tretje osebe. Kar je dobro ter v zvezi s tem lahko sklepamo, da ima večina učencev do drugih spoštljiv odnos ter prijateljstvo sošolcem izkazujejo na načine, ki v družbi veljajo za primerne in so želeni.

Med načini izkazovanja prijateljstva s prizadejanjem tretje osebe so se učenci v največji meri posluževali takšnih, da so nekoga užalil, v manjši meri pa, da so nekoga pretepli. Iz tega ugotavljamo, da izkazovanje prijateljstva s prizadejanjem tretje osebe lahko povečuje povzročanje nasilja, predvsem besednega. Ker tudi v tabeli 1 pri proučevanju te konfliktne situacije na ravni doživljanja ugotavljamo podobno, ocenjujemo, da bi oddelek bilo treba vključiti v dejavnost, s pomočjo katere bi dobili širši uvid v posledice lastnega vedenja, ter jih spodbudili, da za izkazovanje prijateljstva uporabljajo primernejše načine. To je še posebej pomembno, saj če učencev ne bomo seznanili s primernimi oblikami izkazovanja prijateljstva, lahko tukaj spoznani načini vodijo v pojav neprimerne nasilnega vedenja.

Kot pozitivne vidimo rezultati na področju odklanjanja sošolcev za prijatelja, saj je največ učencev (85,7%), ki svojih sošolcev niso odklanjali za prijatelje zaradi neke njihove lastnosti. To pove, da večina vprašanih učencev pozna lastnosti, ki so za prijateljski odnos pomembne in potrebne.

Ne smemo pa pozabiti na delež tistih, ki sošolce redko ne upoštevajo za prijatelje zaradi neke njihove lastnosti. Da njihovega vedenja ne bi posnemali drugi sošolci, je smiselno, te učence seznaniti z lastnostmi, ki so za prijateljstvo pomembne in potrebne in ne vodijo v nasilno vedenje.

Ugotavljamo, da je za pozitivne odnose v oddelku potrebno, da se vsi njeni člani počutijo v skupini (to je oddelku) dobro, da čutijo, da ji pripadajo. Kadar so v skupini vzpostavljeni takšni odnosi, je verjetnost za pojav nasilnega ali kakršnegakoli drugega neprimerne vedenja manjša, saj se učenci v oddelku sami želijo počutiti dobro ter s svojim vedenjem takšno počutje omogočajo tudi drugim. Torej je za zmanjševanje

konfliktnih situacij, ki so nasilne same po sebi ali pa v nasilje vodijo, potrebno med učenci treba razvijati konstruktivno vedenje ter jih spodbujati k uporabi.

6. Sklep

Rezultati na področju doživljanja in povzročanja konfliktnih situacij, ki so lahko nasilne ali v nasilje vodijo, kažejo, da se le-te med učenci v oddelku sicer pojavljajo, vendar ne v meri, ki bi bila zaskrbljujoča. Kot smo ugotavljali že pri posameznih analizah rezultatov, lahko povzamemo, da bi bilo smiselno za izboljšanje neprimernih odnosov med učenci pričiti izvajati neko dejavnost, s katero bi najprej odpravili vedenje, ki se kot posledica konfliktnih situacij pojavlja. Za uresničevanje tega bi bila smiselna sekundarna preventivna dejavnost.

Durlak (1995, str. 20–25) pravi, da sekundarna preventivna dejavnost pomeni takojšno intervencijo za probleme, ki se odkrijejo in je namenjena je selekcionirani skupini učencev s ciljem, da se pri njih ne razvije še večje odklonsko vedenje, kot je bilo zaznano. Navaja tudi, da je smiselno, da se s sekundarno preventivno dejavnostjo prične takoj, ko se ugotovi, da nek neželen problem obstaja.

Med učenci v oddelku pa je treba zagotoviti tudi dejavnost, s katero bi ohranjali in utrjevali že razvite prijateljske, strpne in tolerantne odnose med učenci. Se pravi, da bi med učenci bilo treba izvajati primarno preventivno dejavnost.

Za to vrsto preventivne dejavnosti pa Durlak (prav tam) navaja, da je to delo z normalno populacijo, katere namen je preprečiti, da se določene motnje ali problem sploh pojavijo, da se zmanjšujejo dejavniki tveganja ter se krepijo različne posameznikove kompetence, kot so komunikacija, samoznava in samozavest.

Menimo, da je torej med učenci v oddelku s preventivno dejavnostjo treba oblikovati in krepiti socialne veščine, saj, kot pravi Rozmanova (2006, str. 28), obvladovanje teh pomeni razvijanje čustev in vedenj, kot so sodelovanje, dogovarjanje, poslušanje, izražanje, reševanje konfliktov, upoštevanje sebe in drugih ter zmožnost uporabljanja notranjih virov.

McGrath, Francey (1996, str. 1) v zvezi s socialnimi veščinami poudarjata, da je obvladovanje teh še posebej pomembno, ker so učenci, ki jih obvladajo, uspešnejši, kar jim omogoča boljše sporazumevanje z drugimi ter zmanjšuje socialno osamljenost, zaradi česar se vedenjske posebnosti omilijo ali celo odpravijo.

Da socialne veščine povezujejo in prispevajo k pozitivnemu odnosu med posamezniki, v definiciji navaja tudi Nastran-Uletova (2000, str. 199), ki meni, da pri učenju socialnih veščin prihaja med posamezniki do interakcij, ki zajemajo proces, katerih bistvo je premoščanje razlik med posamezniki in povezovanje v soodvisnost.

Menimo, da so eden izmed dobrih načinov, kako med učenci razvijati in krepiti socialne veščine, zagotovo socialne igre. O njih in njihovih pozitivnih učinkih je

razmišljala Virk Rodetova (1998, str. 21), ki navaja, da različne interakcije in socialni odnosi, ki med socialnimi igrami nastajajo, vsem vključenim v oddelek omogočajo, da se med seboj spoznavajo, se učijo poslušati drug drugega, razumeti in se vživljati v drugega, sprejemati in reševati konfliktne situacije ter graditi odnose sodelovanja. Smisel socialnih iger je predvsem v tem, da razmislimo, kaj se je med igranjem dogajalo. Nauk, ki sledi, je lahko popolnoma intimne narave, lahko pa ga sporočimo skupini.

Socialne igre torej dosežejo namen, kadar spoznanja, ki jih učenci pri njihovem izvajanju pridobijo, omogočajo, da bodo razumeli posamezna doživljanja drugih sošolcev v razredu. To razumevanje jim omogoča, da so v svojem vedenju do drugih lahko empatični. To pa pomeni, da bodo v odnosu do drugih uporabljali vedenja, ki so spoštljiva, strpna in humana, torej družbeno konformna.

Tako lahko s socialnimi igrami, preko katerih se bodo učenci učili in poglobljali socialne veščine, kot so strpnost, tolerantnost in humanost, omogočamo oblikovanje oddelka, kateremu bodo učenci čutili pripadnost. Zaradi občutka pripadnosti neki skupini pa so učenci spodbujeni, da se izogibajo doživljanju in povzročanju takšnih konfliktnih situacij, ki so nasilne same po sebi ali pa v nasilno vedenje vodijo.

Razmišljanja in predvidevanja ob analiziranju rezultatov izvedenega anketnega vprašalnika tako sklenemo z ugotovitvijo, da je za posamezen oddelek smiselno oblikovati ter redno izvajati preventivni program, s katerim bodo učenci razvijali socialne veščine, in kar bo prispevalo k dobremu počutju vseh v razredu. Na takšen način bomo lahko delovali dolgoročno in učinkovito preventivno na pojav konfliktnih situacij, zaradi katerih lahko pride do nasilnega vedenja med učenci v oddelku.

Jovita Pogorevc Merčnik, M.A.

Conflict situations as the indicator of violence among students and the prevention of such a (conflict) situation

In this article we examine conflict situations, which may cause violent behaviour among students in elementary schools. The survey includes students in the fifth and eighth grade of Elementary School Mislinja and First School Slovenj Gradec.

In the theoretical part we first learn about the word violence itself, its origin and meaning. We realize that the primary source of violence is aggressive behaviour. Furthermore we study the forms of violent behaviour and find that there are many and new ones are constantly appearing. We devote more time and space to verbal or psychological violence on one side and physical violence on the other. Violence in schools usually occurs among peers. That is why we acquainted ourselves in the theoretical part with the definitions of peer violence and how peers can influence the onset of violent behaviour. In this we find that the period of adolescence which is a delicate one for an individual has a considerable influence on violent behaviour. This is very a delicate period

for a young individual, since the relations with peers are very important at that time. We also determine that the occurrence of violent behaviour among peers has been studied by several authors, and we introduce those areas in which they have common ground regarding the understanding of bullying and where they differ. There is a general consensus among the authors about the forms of peer violence, which may be physical or psychological, and the number of participants, who may be individuals or groups.

In the empirical part, students completed a questionnaire. It included individual cases, describing a conflict situation that could lead to violence. Students were asked to estimate how often they had experienced such situations and how often cause them in the classroom. Students had to evaluate how often they perceived some conflict situation with their classmates and how often with themselves. Cases were related to the following areas: the avoidance of others due to experiencing physical pain and ill-being, causing and experiencing anger, violation of rules, acceptance of dissent, the dissemination and settlement of disputes by fighting, experience and dissemination of friendship by inflicting harm to a third party, and the refusal of friendship because of a certain characteristic. The results obtained are shown in the tables, separately for experiencing conflict situations and causing them. The tables also present the most common ways of experiencing a conflict situation and causing various conflict situations.

We obtained these answers by using open-ended questions that followed each individual evaluation of the frequency of occurrence of conflict situations with the classmates and themselves. The presented ways of experiencing and causing conflict situations hereinafter serve as an aid or guidance in interpreting the results.

In the field of experiencing violence because of a conflict situation, the students stated that mostly did not experience it. So they estimated that their classmates did not cause conflict situations. Only in relation to some conflict situations they said that they rarely experienced them. These are as follows: experiencing the anger of their classmates, violation of the rules (most frequently of the rules on talking too loudly), and the settlement of disputes by fighting. In the field of causing violence due to conflict situations, students said that they were not responsible. This means that students claimed that they are not often personally involved in such conflict situations. Only two of them were assessed to rarely cause the conflict situation. These two situations are: venting their anger on classmates and violating the rules.

Based on the data obtained by the survey, we concluded that conflict situations that are violent or may lead to violence, do not occur often, and currently there is no need for intervention measures. However, the frequency of the occurrence of individual types of violence expressed in the described manners of experiencing and causing conflict situations, is not negligible. To a certain extent it still occurs and so the possibility exists that it can begin to emerge at a rate that could become a distraction or danger to the students in the classes. Therefore, we believe that it would be reasonable to begin with the implementation of preventive activities in individual classes at two levels, with primary and secondary prevention activities. In accordance to primary prevention it would be applicable to encourage behaviour that is friendly, tolerant and empathic. Second-

any prevention activities should be started in groups of students where certain violent behaviour has been detected or its symptoms are shown. In this way the development of the unwanted aggressive behaviour among students could be prevented.

In the discussion, we establish that it is possible that students learn constructive forms of behaviour, which include managing social skills through social games, as these are activities that enable the individual to be acquainted with the experience of another individual and to learn how a particular inappropriate behaviour affects another person. Such empirical experiences encourage students to behave in a way that enables others students their well-being. This is the behaviour which is said to be tolerant, friendly, humane, and which we want to be used by students in the classes.

We conclude this discussion with the following statement: although violent behaviour among students does not occur often, it is necessary to develop their social skills with the assistance of experiential learning methods. Managing these skills will encourage the individual to behave in a way that he himself would feel comfortable in a community and other members of the community would share the same feeling. This is the kind of behaviour that requires tolerance, friendship and humanity from students, that is constructive and proactive behaviour.

LITERATURA

1. Besag, V.E. (1989). Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management. Milton Keynes, Philadelphia: Open university press.
2. Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri PF.
3. Durlak, J.A. (1995). School-Based Prevention programs for children and adolescents. Thousand oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
4. Elliot, M. (1992). Bullying. A practical guide to coping for schools. Harlow: Longman.
5. Elliot, M. (1996). Da bo vaš otrok varen. Praktični vodnik za pogovor z otroki. Ljubljana: CO Libri.
6. Filipčič, K. (2002). Nasilje v družini. Ljubljana: Bonex založba.
7. Kuhar, R., Guzelj, P., Drolc, A., Zabukovec, K. (1999). O nasilju. Priročnik za usposabljanje. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
8. Marentič Požarnik, B. (1988). Dejavniki in metode uspešnega učenja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
9. McGrath, H., Francey, S. (1996). Prijazni učenci, prijazni razred. Ljubljana: DZS.
10. Moore, S. (1992). Sociologija. Ključni pojmi in dejstva. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
11. Nastran Ule, M. (2000). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
12. Olweus, D. (1995). Trpinčenje med učenci. Kaj vemo in kaj lahko naredimo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
13. Pušnik, M. (1996). Projekt trpinčenje med otroki in mladostniki. Delovno gradivo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Rozman, U. (2006). Trening socialnih veščin. Nova Gorica: Educa, Melior.

15. Rupar, B. (2006). Šolska klima in kultura. Pridobljeno dne 21.11.2006 s svetovnega spleta: http://www.zrss.si/doc/_solsaklimainkultura.doc.
16. Rus Makovec, M. (2003). Zloraba moči in duševne motnje ter poti iz stiske. Ljubljana: Cankarjeva založba.
17. Slovar slovenskega knjižnega jezika. (1994). Ljubljana: DZS.
18. Virk Rode, J. (1998). Socialne igre v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
19. Zalokar-Divjak, Z. (2000). Vzgajati z ljubeznijo. Krško: Gora.
20. Zorc-Maver, D. (1996). Nasilje – “socialna bolezen” družbe. Iskanja, 13 št. 15, str. 171–173.
21. Žužul, M. (1989). Agresivno ponašanje. Psihologijska analiza. Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.

A comparative study on teaching english to preschoolers

Znanstveni članek

UDK 373.2+811.111

KLJUČNE BESEDE: učenje, poučevanje angleščine, predšolski otroci, vrtec, primerjalna študija

POVZETEK – V zadnjem času se je zanimanje turških staršev, da bi svoje otroke že zgodaj opremili s potrebnim znanjem in veščinami, zelo povečalo, čeprav predšolska vzgoja v Turčiji še zmeraj ni obvezna. Iz tega razloga se je odprla množica novih državnih in zasebnih vrtcev. Oba sektorja ponujata številne privlačne tečaje, kot so plavanje, učenje angleščine, šahovski krožki in aerobika. Od navedenih predstavlja zgodnje učenje/poučevanje angleščine najizrazitejšo konkurenčno prednost, zaradi česar predšolske ustanove in vzgojitelji iščejo uspešnejše in izboljšane načine za zgodnje poučevanje angleščine, s katerimi je mogoče doseči kar najboljši rezultat poučevanja/učenja. V okviru izvedene študije smo primerjali proces poučevanja angleščine za predšolske otroke z neposredno metodo in metodo prevajanja (uporaba izvirnega jezika). V tej raziskavi so bili udeleženci, predšolski otroci, stari od 5 do 6 let, razdeljeni v dve skupini. V procesu je sodelovalo skupno 36 otrok (18 v vsakem oddelku), ki so osem tednov obiskovali predšolske tečaje na osnovni šoli Meram.

Scientific paper

UDC 373.2+811.111

KEYWORDS: learning, English learning/teaching, preschoolers, kindergarten, comparative study

ABSTRACT – There has been a rising interest in Turkish children's parents about equipping their children with recent prerequisite knowledge and skills although preschool education is still not compulsory in Turkey. That is why a considerable number of kindergartens have been opened by the state and the private sectors. These sectors have offered many motivating courses such as, swimming, English teaching, chess playing and aerobics. Of these, English learning/teaching at an early age is the most powerful competitive advantage, which forces the preschool institutions and preschool teachers to find productive and better ways of teaching English to the children at an early age to get the maximum teaching/learning output. This study has been conducted to compare the process of teaching English to the preschoolers by Direct and Translation (use of source language) Methods. In this research, the participants of the study are two groups of preschool learners aged between 5 and 6. A total of 36 students – 18 students in each class – joined in the research process attending the preschool classes of a primary school in Meram for 8 weeks.

1. Introduction

English language teaching in early childhood is of great importance since it makes children aware of different languages and grow up with positive attitudes about the English language. Therefore, it has motivated both kindergartens and parents in recent years to increasingly expose young children to English learning. Justice & Pence (2008) emphasized the dramatic expansion of a preschooler's vocabulary from 200 words at 24 months to 2,000 by the time she/he is 5 years' old. Children learn very quickly if they start when they are very young and they can become bilingual with

ease (McIlvain, 2007). Being aware of the critical period of their children, the parents believe that children need to learn English at an early age because they embrace the philosophy of “the earlier, the better” in a competition-driven society. The parents seem to be willing for their children learn English in early childhood, and they are pleased and surprised when their children practice and play language games, sing songs and tell the names of the objects they see in English.

In a research about early foreign language learning capacities in pre-school children, Vos (2008) found that language learning is a natural process for children at a young age; the preschool age is vital for language learning, and the foundations for thinking, language, vision, attitudes and aptitudes are formed in first three years. In addition to this, research conducted by Jusczyk & Aslin (1995) has shown that children at the age of about 7.5 months begin to select words within fluent speech. Furthermore, Brumen (2011) also confirmed, in the research of the foreign language learning motivation in pre-school age children, that children are intrinsically motivated to learn a foreign language as they are satisfied with their accomplishments; they are seeking for activities, and acquiring knowledge.

Nowadays, the strategies of classroom activities in children’s English classes are being widely studied by many scholars, and a number of guiding theories have been proposed (Lekova, 2004; Yang, 2008). Due to the fact that the pendulum of the clock has been swinging away from a Communicative Approach to the Grammar-Translation Method put forward by behaviourists and social learning theorists, causes a teaching method dilemma among the EFL teachers in preschool institutions. Harbord (1992) emphasized that English-only classrooms can be a harmful factor for student – teacher interaction. In this regard, the mother tongue can be used when it is necessary. Butzkamm (2003, p. 29) expressed that “the mother tongue is generally regarded as being an evasive manoeuvre which is to be used only in emergencies”. Furthermore, Sipra (2007) recommended the teachers to use the mother tongue to encourage and motivate the learners to become better English speakers if they were in embarrassing situations. It seems to be quite difficult to dismiss the total use of the mother tongue and apply the Direct Method in the language classroom or just prefer using the Communicative Approach as opposed to the Grammar- Translation Method. Since young children are intrinsically motivated, it is advised to introduce a foreign language as if it was a mother tongue by using songs, games, nursery rhymes and natural conversation with the children through listening, seeing, imitating and practising (Pihl, 2009). In addition to this, in Turkey, teachers are often reluctant to use small group speaking activities as the learners do the ranking, bridge the information gap, or find-an-answer activities using their native language (Tosuncuoğlu, 2012). Hardi (2011) presuming that English teachers used both the mother tongue and applied the grammar translation method as a vehicle of saving energy, motivating and disciplining the children in the English classroom. In contrast, other researchers put forward that the language teaching methods including Audio-Visual, portfolio and Total Physical Response in kindergartens seem to be an effective method for young

language learners as they have much more physical energy at those ages (Richards & Rodger, 2006; Zorba & Tosun, 2011).

The research above tends to be more theoretical than practical; therefore, it needs practicing and testing in reality. Without implementation and evaluation, it seems to be quite difficult to decide which methods in the question above are really effective and practical in teaching English to young learners.

This paper is an attempt to build a bridge between theory and practice. Hopefully, it will lead to a more meaningful communication between theoreticians and practitioners who have so much to learn from each other to solve the method dilemma especially in the area of teaching English to young learners.

2. Aim of the Study

This study is conducted to find the effectiveness of the use of the target language (English) and the source language (Turkish) in (TEYL) teaching English to the young learners in a real children's English class with respect to some variables. The following research questions are investigated:

- Is there a significant difference between the use of target and source languages in respect of teaching “*greetings*” to the preschoolers?
- Is there significant difference between the use of target and source languages in respect of teaching “*classroom objects*” to the preschoolers?
- Is there a significant difference between the use of target and source languages with respect to teaching “*numbers 1 to 5*” to the preschoolers?
- Is there a significant difference between the use of target and source languages with respect to teaching “*colours*” to the preschoolers?
- Is there a significant difference between the use of target and source languages with respect to teaching “*pets*” to the preschoolers?
- Is there a significant difference between the use of target and source languages with respect to teaching “*fruit*” to the preschoolers?

3. Methodology

A mixed method study employing quantitative and qualitative surveys was used in this research. The mixed method designs yield more reliable findings than studies that employ either qualitative or quantitative methods alone (Creswell, Fetters & Ivankova, 2004).

Sample

The participants of the study are two groups of preschool learners aged 5 years and a half. In total thirty six students- eighteen students in each class-joined in the search process. They attend preschool classes at a primary school in Konya, a big city in Turkey. They have the same language background and it is the first time they have been exposed to EFL. The teacher, who has 20-years of ELT experience, instructs the preschooler for 8 weeks. To test the effectiveness of the medium of teaching, the preschoolers were divided into an experimental (ES) and a control group (CS). The preschoolers in the control group (CS) were instructed only through the target language (English) while those in the experimental (ES) were exposed to mostly the source language (Turkish). Each week there were two meetings in the class: on Monday from 9 to 11 a.m. and on Wednesday from 1 to 3 p.m. for control group and on Monday from 13 to 15 p.m. and on Wednesday from 9 to 11 a.m. for the experimental group for each week. Each meeting was divided into two 40-minute individual sections. The content of the course to be taught is defined on the basis of the views of some researchers (Lekova, 2004; Yang, 2008; Sığirtmaç & Özbek, 2009; Zorba, 2011; Kabadayi, 2013). It is, therefore, stated that work in the classroom is devised and constructed so that each child can fully participate and make progress if the materials are an appropriate balance of the visual, auditory and kinaesthetic, channels through which children process input (Williams, 1998). The preschoolers are taught about “Greetings” (*salutation, asking and telling the names*), “Classroom Objects” (*pencil-bag-book-rubber-notebook*), “Numbers” (*1 to 5*), “Colours” (*red-blue-yellow-green*), “Pets” (*cat-dog-fish-bird-rabbit*), “Fruit” (*apple-orange-banana-pear*) by using flash cards, real objects, colour papers, puppets, toys and songs.

Analytical procedure

To make the results of the study valid and reliable, some precautions were taken as follows; first of all, the roles of the participants in the process were explained to them clearly, and then, the tests were carried out just after the lesson to reduce the intervention of the parents and the nursery school teacher, finally, each step of the study was carried out under the supervision of two experts from the university.

The study had two stages. In the first stage, the preschoolers were tested and evaluated at the end of each lesson. Each preschooler was tested in an isolated room to prevent the intervention of the other learners and to get an objective testing result. They were tested through the *Picture Naming Technique*, which is increasingly being used in many applied and research settings to measure the expressive language of preschoolers (Missall & McConnell, 2004; Estrem, 2011). The preschoolers are rated from *1-wrong* to *3-correct* answers. The non parametric *Mann-Whitney U – Wilcoxon Test* using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) at a confidence level of 0.05 was used to determine the statistical differences between the preschoolers’ responses regarding the units taught.

In the second stage, two experts observed the process of teaching English to the preschoolers in the study. An observation form including three semi-structured questions about the preschoolers' and teachers' attitudes to the use of source language in the classroom atmosphere is used to record some important points throughout the TEYL process.

4. Results and Discussion

In this part, the findings of the preschoolers' responses and the observation of two observers are discussed respectively.

Table 1: Comparison of the preschoolers' responses in respect of "Greetings"

Category	CS	ES	Mann-Whitney U	P
	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
Greetings	13.2	23.7	67.500	0.002*

Remarks: CS: Control Group, ES: Experimental Group, $\bar{X}$: Mean Score, * $p < 0.05$

It was found that there is a significant difference between the experimental ($\bar{X} - 13.2$) and the control ($\bar{X} - 23.7$) groups' responses with respect to learning the "Greetings" category for those who were exposed to mostly the source language in the teaching process 002 ($P < 0.05$). The preschoolers did better when the teacher mostly used the source language in teaching "Greetings" in English to them.

Table 2: Comparison of the preschoolers' responses with respect to "Classroom Objects"

Category	CS	ES	Mann-Whitney U	P
	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
Classroom Objects	13.9	23.0	79.500	0.008*

Remarks: CS: Control Group, ES: Experimental Group, $\bar{X}$: Mean Score, * $p < 0.05$

The study showed that there exists a significant difference between the control ($\bar{X} - 13.9$) and the experimental ($\bar{X} - 23.0$) groups' responses in respect of learning the "Classroom Objects" category for those who were exposed to mostly the source

language in the teaching process 008 ($P < 0.05$). As a result of the test, it is clear that the preschoolers learned better when their native language (Turkish) was mostly the medium of teaching English regarding “*Classroom Objects*”.

Table 3: Comparison of the preschoolers’ responses with respect to “*Numbers*”

Category	CS	ES	Mann-Whitney U	P
	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
Numbers	13.3	23,6	69.500	0.003*

Remarks: CS: Control Group, ES: Experimental Group, $\bar{X}$: Mean Score, * $p < 0.05$

There was found to be a significant difference between the control ($\bar{X} - 13.3$) and the experimental ($\bar{X} - 23.6$) groups’ responses with respect to learning the “*Numbers*” category for those who were exposed to mostly the source language in the English teaching process 008 ($P < 0.05$). The result showed that the participants had a bigger score in learning “*Numbers*” in English when the medium of teaching was mostly their source language.

Table 4: Comparison of the preschoolers’ responses with respect to “*Colours*”

Category	CS	ES	Mann-Whitney U	P
	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
Colours	14.4	22.5	89.500	0.020*

Remarks: CS: Control Group, ES: Experimental Group, $\bar{X}$: Mean Score, * $p < 0.05$

The study showed that there is a significant difference between the control ($\bar{X} - 14.4$) and the experimental ($\bar{X} - 22.5$) groups’ responses in respect of learning the “*Colours*” category for those who were exposed to mostly the source language in the teaching process 003 ($P < 0.20$). The results proved that the participants made greater progress when learning “*Colours*” in English when they were exposed to the source language rather than the target one. Ersöz (2007) explains that preschoolers learn holistically with high motivation and active involvement and drawing and colouring.

Table 5: Comparison of the preschoolers' responses with respect to "Pets"

Category	CS	ES	Mann-Whitney U	P
	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
Pets	15.1	21.8	101.00	0.042*

Remarks: CS: Control Group, ES: Experimental Group, $\bar{X}$: Mean Score, * $p < 0.05$

The study proposed that there exists a significant difference between the control ($\bar{X} - 15.1$) and the experimental ($\bar{X} - 21.8$) groups' responses with respect to learning the "Pets" category for those who were exposed to mostly the source language in the teaching process 003 ($P < 0.42$). It was definite that the preschoolers learned the "Pets" category better in English when the teacher mostly employed the source language as the medium for teaching.

Table 6: Comparison of the preschoolers' responses with respect to "Fruit"

Category	CS	ES	Mann-Whitney U	P
	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
Fruit	12.9	24.0	62.000	0.001*

Remarks: CS: Control Group, ES: Experimental Group, $\bar{X}$: Mean Score, * $p < 0.05$

The study exposed a significant difference between the control ($\bar{X} - 12.9$) and the experimental ($\bar{X} - 24.0$) groups' responses in respect of learning the "Fruit" category for those who were exposed to mostly the source language in the English teaching process 003 ($P < 0.001$). It was also supported by the result that the participants had greater success in learning "Fruit" in English when they were mostly exposed to their source language.

The English instructor was observed by two experts in his teaching process at every stage for eight weeks in the language classroom and the observers were of the opinion that; (a) the learners felt more relaxed and confident when the source language was the medium of communication throughout the process (b) the obligation to use the target language as the sole means of communication made it very tiring and sometimes unbearable for the teacher, inasmuch as the learners met the target language for the first time. Especially at the beginning of the lessons, it was almost impossible not to use the source language if the instructor was not the native speaker of the source language (c) the source language allowed the teacher to be clear enough in the "introduction" phase of the lesson. When the aim of the instruction and what the learners were expected to do was understood by the learners, it became easier to

control and direct the process (d) as for the presentation stage, the source language should be used as little as possible since there are numerous different techniques to present the new materials. (e) However, it was more practical and fruitful when the “instructions” were explained in the source language. As is known, the process includes lots of games and when the rules and expectations of the games are stated in the source language, it both saves time and gives better results (f) it is not necessary to use the source language to “clarify the meaning” since the new materials do not include any linguistic structures and semantic confusion (g) the use of the source language is also useful to “manage the classroom”. As the learners aged between 5 and 6 have very limited attention span, they often lose concentration and become busy with other things in the classroom. Therefore, when the learners do not understand the target language it becomes more confusing and hard to direct the learners and their attention to the activities. On the other hand, phrases and the language used to manage the class sometimes replace the subject matter of the lesson. For example, the subject matter is the “*classroom objects*” while teaching “*school bag*”, a student stands up and runs in the class. When the teacher says “*please sit down*” the students learn “*sit down*” instead of “*school bag*” (h) the overuse of the source language may be disadvantageous in the “error correction” and “testing” stages in the TEYL process.

5. Conclusion

It is obvious that the results above showed that the preschoolers made greater progress in learning “Greetings” (*salutation, asking and telling the names*), “Classroom Objects” (*pencil-bag-book-rubber-notebook*), “Numbers” (*1 to 5*), “Colours” (*red-blue-yellow-green*), “Pets” (*cat-dog-fish-bird-rabbit*), “Fruit” (*apple-orange-banana-pear*) in English when the teacher mostly employed the source language as a support in the teaching process. It is also showed that preschoolers practice the skills such as listening and speaking, and learn vocabulary items such as concrete and familiar objects (Ersöz, 2007).

On the basis of the experts’ observation, it can be inferred that it is really a source of instruction when the source language is used properly at the necessary stages. It can be concluded that neither the abundance nor the total neglect of the source language in teaching English to very young learners seems to be advantageous to the learners. In other words, employing the source language is superior in that it motivates preschoolers intrinsically and extrinsically in the TEYL process and is a helpful medium for the preschoolers involving EFL when used at the necessary stages properly.

Dr. Abdülkadir Kabadayi

Primerjalna študija o učenju angleščine pri predšolskih otrokih

Različni avtorji menijo, da je poučevanje angleškega jezika v zgodnjem otroštvu zelo pomembno, saj takrat otroci začnejo dojemati raznolikost jezikov in lahko odraščajo s pozitivnim odnosom do angleškega jezika.

Tako vrtci kot starši so v zadnjih letih izredno motivirani za uvajanje angleškega jezika med tedenske aktivnosti predšolskih otrok.

Še posebej starši sledijo načelu "čim prej – tem bolje" in verjamejo, da je najbolje izpostaviti otroke tujemu jeziku zelo zgodaj, saj naj bi otroci tako sprejeli tuj jezik kot popolnoma vsakdanji del današnje vse bolj tekmovalne družbe.

V številnih raziskavah o zgodnjem poučevanju tujih jezikov v predšolski dobi je bilo ugotovljeno, da je učenje jezikov naraven proces v rani mladosti; predšolsko obdobje naj bi bilo celo ključnega pomena za učenje jezikov, saj so temelji za razmišljanje, jezik, vizijo, odnose in zmožnosti oblikovane v prvih treh letih otrokovega življenja.

Prav tako nekateri potrjujejo, da so otroci že sami po sebi bolj motivirani za učenje tujih jezikov, saj že zmorejo biti zadovoljni s svojimi dosežki, raziskujejo različne dejavnosti in radi pridobivajo splošno znanje.

Vsekakor pa se mnenja teoretikov razlikujejo glede metod poučevanja. Eni trdijo, da je najboljši komunikativni pristop, drugi poudarjajo pomen tako imenovane "slovnično-prevajalske metode". Nekateri teoretiki se strinjajo s tem, da je treba učiti zgolj v tujem jeziku, drugi spet pravijo, naj se uporablja materni jezik, ta neenotnost pa povzroča kar precej nevšečnosti in dilem med učitelji angleščine v predšolskem obdobju.

Pravzaprav vse kaže na to, da je težko kar povsem opustiti rabo maternega jezika in aplicirati na primer "direktno metodo" za poučevanje angleškega jezika v predšolskem obdobju ali učinkovito uporabljati komunikacijski pristop zgolj z namenom, da se nasprotuje klasični slovnično-prevajalski metodi. Tako na primer Pihl trdi, da je zaradi izjemne motiviranosti majhnih otrok zelo priporočljivo uvajati tuji jezik na enakem nivoju kot maternega, s pesmicami, igrami, raznimi rimami in naravnim pogovorom preko poslušanja, opazovanja, imitacije in ponavljanja.

Namen naše raziskave pa je bil bolj praktičen kot teoretičen, zato smo le-to izvajali v pristnem okolju s pristnimi govorci.

Brez uvajanja in izvajanja ter evalvacije, je bilo precej težko ugotoviti, katere metode so res učinkovite in praktične za poučevanje angleščine v predšolskem obdobju. Vsekakor pa zgolj z eno študijo primera ne moremo posplošiti naših ugotovitev na vso populacijo predšolskih otrok.

S študijo smo želeli raziskati učinkovitost uporabe ciljnega jezika (angleščina) in izvirnega jezika (turščina) pri zgodnjem poučevanju angleškega jezika v predšolski dobi (Teaching English to Young Learners), upoštevajoč več spremenljivk. Raziskoval-

na vprašanja so se nanašala na več različnih učnih ciljev, naše glavno vodilo pa je bilo, ali obstajajo pomembne razlike med uporabo maternega in ciljnega jezika v zvezi z učenjem različnega besedišča pri predšolskih otrocih. Besedišče, katerega so se učili, je obsegalo naslednje teme: pozdravi (greetings), predmeti v razredu (classroom objects), števila od 1 do 5 (numbers), barve (colours), domači ljubljenci (pets) in sadje (fruit).

Uporabili smo mešani način raziskovanja – z uporabo kvantitativne in kvalitativne raziskave, kar nam je zagotovo prineslo zanesljivejše ugotovitve, kot če bi uporabili le eno od metod.

Udeleženci v raziskavi sta bili dve skupini predšolskih otrok, starih 5,5 let. Skupaj 36 otrok – 18 v vsaki skupini – se je vključilo v raziskavo, vsi pa so prihajali iz predšolskih skupin osnovne šole v Konyi, velikem turškem mestu. Vsi o imeli enako jezikovno predznanje in so bili prvič izpostavljeni angleščini v vrtcu.

Učitelj, ki jih je učil, ima 20 let izkušenj s poučevanjem, skupaj so sodelovali polnih 8 tednov.

Za preizkus učinkovitosti raziskave je bila ena skupina kontrolna, druga pa eksperimentalna. Otroci iz kontrolne skupine so bili poučevani izključno v angleščini, otrokom v eksperimentalni skupini pa so večino razložili v turščini. Na teden sta obe skupini imeli dve ločeni srečanja po 40 minut, vsakemu otroku so pojasnili, da gre za sodelovanje v raziskavi, hkrati pa so jih po 40 minutah testirali, da so ugotovili, katera skupina se je več naučila.

Prav tako je bil vsak korak raziskave izveden pod nadzorom dveh strokovnjakov z univerze.

Raziskava je tako potekala v dveh fazah.

V prvi fazi so po vsaki uri pouka v oddaljeni sobi (da se izognejo vplivu staršev in učitelja ter vrstnikov) preko tehnike "poimenovanje slik" testirali otroke in ocenili njihovo znanje. Znanje je bilo ocenjeno s tremi stopnjami, od 1 – narobe do 3 – pravilno.

Za obdelavo podatkov smo uporabili statistično orodje SPSS in Mann-Whitney Wilcoxonov U-test s 5% tveganjem.

V drugi fazi sta dva strokovnjaka opazovala proces poučevanja in na podlagi hospitacij določila, koliko je bila posamezna metoda uspešna.

Ugotovili smo, da obstaja pomembna razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino pri učenju tujega jezika v zgodnjem obdobju.

Otroci so se uspešneje naučili angleških pozdravov, ko je učitelj uporabljal pretežno materni jezik, torej turščino. Prav tako so se otroci naučili bolje, ko je bil njihov materni jezik uporabljen pri učenju predmetov v razredu. Enako so ugotovili pri učenju besedišča: imen števil, barv, domačih ljubljencev in sadja. Rezultati so potrdili, da so bili udeleženci bolj dojemljivi za učenje barv v angleščini, kadar jim je bilo razloženo v maternem jeziku namesto v tujem.

Na kvalitativni ravni sta 2 strokovnjaka 8 tednov opazovala poučevanje in ugotovila, da se učenci počutijo bolj sproščene in samozavestne, ko je materni jezik medij

komunikacije v celotnem procesu, da je obvezna uporaba angleškega jezika kot edinega sredstva za komunikacijo zelo naporna in včasih neznosna za učitelje, če se učenci s ciljnim jezikom srečajo prvič.

Če na kratko povzamemo skupne ugotovitve: Predvsem na začetku lekcije je skoraj nemogoče uporabljati izvorni jezik, če inštruktor ni materni govorec izvirnega jezika, saj izvorni jezik omogoča bolj sproščen začetek učnega procesa.

Za fazo predstavitve nove snovi naj se pretežno uporablja tuji jezik, vendar pa je praktično in bolj nazorno, če se navodila dajejo v izvornem, torej v maternem jeziku.

Kot je znano, učni proces v predšolskem obdobju vključuje veliko iger in če se pravila in pričakovanja igre navedejo v maternem jeziku, se prihrani čas in pride do boljših rezultatov, prav tako pa upravljanje skupine preko izvirnega jezika poteka bolj uspešno.

Otroci med 5. in 6. letom imajo zelo omejen razpon pozornosti, pogosto izgubijo koncentracijo in se hitro zamotijo z drugimi stvarmi iz okolice.

Kadar otroci ne razumejo popolnoma ciljnega jezika, učitelj težko usmerja delo skupine, ne da bi uporabljal njihov materni jezik.

Na podlagi strokovnih ugotovitev je mogoče sklepati, da je za uspešno poučevanje skupine otrok v predšolski dobi treba vsaj v fazi dajanja navodil in upravljanja s skupino uporabljati materni oz. izvorni jezik. Z drugimi besedami, izvorni jezik je ključen za motivacijo predšolskih otrok, prav tako pa je izjemno koristen, če je po posameznih fazah poučevanja tujega jezika pravilno in racionalno vključen.

REFERENCES

1. Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 181(6); pp. 717–732.
2. Creswell, J.W., Fettes, M.D., Ivankova, N.V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine*, 2(1); pp. 7–12.
3. Estrem, T.L. (2011). Expressive Vocabulary Development of Immigrant Preschoolers Who Speak Somali, Spanish, and Hmong, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 15(1); pp. 1–19.
4. Butzkamm, W. (2003). "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of dogma", *Language Learning Journal*. Retrieved on 3.8.2013 from web page: <http://cilt.ittmfl.org.uk/modules/teaching/1a/paper1a4.pdf>.
5. Ersöz, A. (2007). *Teaching English to young learners*. Ankara: EDM Publishing
6. Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom, *ELT Journal*, 46(4), pp. 350–355.
7. Justice, L.M., Pence, K.L. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
8. Jusczyk, P.W., Aslin, R.N. (1995). Infants' detection of the sound patterns of words in fluent speech. *Cognitive Psychology*, 29; pp. 1–23.
9. Kabadayi, A. (2013). A Suggested Play-Based Model to Teach English to Preschoolers in Jevtic Visnjic, A., Soco Petrović, B. (eds.) *Play and playing in early childhood*, pp. 42–55.
10. Lekova, B. (2004). A lingua-didactic Model for Foreign Language Education of Preschool Age, *Trakia Journal of Sciences*, 2(4); pp. 28–30.

11. Missall, K.N., McConnell, S.R. (2004). Psychometric characteristics of individual growth and development indicators: Picture naming, rhyming, and alliteration (Technical Report 8). Retrieved on 20.06.2013 from web page: <http://ggg.umn.edu/pdf/ecrirpt8.pdf>.
12. Pihl, S. (2009). Language Acquisition and Language Teaching, Young Learners, Practice and Theory in Systems of Education, 4(1); pp. 55–60.
13. Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2006) Approaches and methods in Language Teaching. United States: Cambridge University Press.
14. Sipra, M.A. (2007). Bilingualism as Teaching Aid in a Language Class: L1 as a Facilitator in Teaching / Learning Process of L2 at Intermediate/Certificate Level, Doctor of Philosophy in English (TEFL/Applied Linguistics), National University of Modern Languages, 315, (unpublished). Retrieved on 24.02.2014 from web page: <http://pr.hec.gov.pk/Thesis/263S.pdf>.
15. Tosuncuoğlu, İ. (2012). Usage of Mother Tongue in Learning English, Educational Research and Reviews, 7(15); pp. 333–337.
16. Vos, J. (2008). Can Preschool Children Be Taught a Second Language?, Early childhood News. Retrieved on 15.2.2013 from web page: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=60.
17. Williams, M. (1998). Ten principles for teaching English to young learners'. IATEFL Newsletter, 142, pp. 6–8.
18. Yang, M. (2008). Study on classroom activities in children English class, Sino-US English Teaching, 5(5); pp. 29–34.
19. Zorba, M.G., Tosun, S. (2011). Enriching kindergarten learners' English by using language portfolio and additional instructional materials, Contemporary Online Language Education Journal, 1(2); pp. 35–43.

Abdülkadir Kabadayi, Ph.D., (1963), Associate Professor, Faculty of Education, Necmettin Erbakan University.

Address: Kılıçaslan Mah. Otlukbeli Sk. Parkvadi Evleri 44/17, Selçuklu Konya, Turkey

E-mail: akkabadayi03@gmail.com

Fear of failure in a foreign language for the students of economics

Znanstveni članek

UDK 378:33+81'243

KLJUČNE BESEDE: strah pred neuspehom, skupinska dinamika, evalvativna tesnoba, samoregulacija učenja, simulacije poslovnih sestankov

POVZETEK – Študija je raziskala manifestacije strahu pred neuspehom med simulacijami poslovnih sestankov za ciljno skupino nematernih učencev angleščine kot študentov ekonomije. Uporabili smo poglobljeni kvalitativni intervju ($N = 30$) kot optimalni pokazatelj strahu pred neuspehom. Rezultati razkrivajo, da razlika med boljšimi in slabšimi nematernimi govorci izvira iz strahu pred neuspehom, obenem pa pomembno vlogo igrata skupinska dinamika in interakcija med simulacijo formalne komunikacije v tujem jeziku. Slednje velja ne glede na boljše ali slabše znanje tujega jezika ali uporabo (ne)učinkovitih strategij za premagovanje strahu pred neuspehom. Vse učinkovite strategije ocenjujemo kot dovolj dobre za uspešno zmanjšanje strahu pred neuspehom v obdobju priprave na težek izziv skupinske izvedbe simulacije poslovnega sestanka v tujem jeziku. Veliko strahu pred neuspehom izhaja iz zaskrbljenosti zaradi sramu po neuspehu. Uporaba ali prehod na uporabo učinkovitih strategij je nedvomno znak, da je prišlo do pozitivne spremembe samoregulacije učenja.

Scientific paper

UDC 378:33+81'243

KEYWORDS: fear of failure, group dynamics, evaluation anxiety, self-regulation of learning, business-meeting simulations

ABSTRACT – The present study explored the manifestations of the fear of failure during business-meeting simulations in a foreign language for a target group of non-native students of economics. It employs a qualitative in-depth interview ($N = 30$) as an optimal indicator of the fear of failure. The results reveal that the difference between the foreign language speaking ability of the respondents who earn higher grades and the ones with lower grades in business-meeting simulations in English is quite deeply rooted in the fear of failure. The specifics of group dynamics during group communication also play an important role regardless of their good foreign language knowledge or the use of (in)effective fear-coping strategies. All the interviewees' effective fear-coping strategies are deemed adequate enough for mitigating the fear of failure of non-native speakers in the preparation for a challenging speaking task, such as a simulation in a foreign language. Most of the fear of failure appears to stem from the concern about the ruinous effects of shame following failure.

1. Introduction

In contemporary societies, failure has become associated with deleterious effects; therefore most individuals are prone to respond to it poorly. Generally speaking, individuals with a high fear of failure (FOF) are inclined to regard failure as an existential threat and to be more susceptible to apprehension and anxiety, especially when appraisals are involved (Fryer & Elliot, 2008; McInerney, 2008).

The field of foreign language (FL) learning has recognized the possible adverse effects of the FOF, where this construct has sometimes been dubbed FL anxiety. In self-regulated learning (SRL), a relatively new subject in psychological literature, it is still unclear whether test anxiety and the FOF are the same constructs: based on some research, they may be both or either multidimensional, but not interchangeable (Elliot & McGregor, 1999; Perkins et al., 2007). Although the construct of the FOF is hypothesized to be an indirect predictor of an individual's achievement-relevant outcomes, the research in the available literature is particularly sparse (Elliot & McGregor, 1999).

Most previous studies have dealt with the FOF indirectly in criticizing other constructs or trying to develop the right measure of the FOF or other constructs (Elliot & McGregor, 1999; Conroy, 2001). It seems that prior research has rarely addressed the construct of the FOF directly with a view to formulating it (Birney et al., 1969; Brannigan et al., 1991); and, in the available literature, no study to date has dealt with the FOF in connection with business-meeting simulations in an FL. Therefore, this study has tried to fill this research gap and find an answer to the research questions regarding how the fear of academic failure is manifested during business-meeting simulations in an FL for a target group of non-native students of economics and what fear-coping strategies they use. On the basis of in-depth interviews, the goal of this study is to determine the role of the FOF in the FL performance of students of economics as non-native speakers during business-meeting simulations.

2. Theoretical background

Research conducted on the FOF construct itself identified a few areas where the FOF is manifest: goal endorsing, arguing that failure stems from bad luck or lack of effort, discrediting the importance of an assessment, miscomprehending one's own performance, accepting the role of the good loser and eluding appraisals, to name but a few. Moreover, the results of some studies show that parents appear to exert an indirect impact on an undergraduate's achievement goal adoption (Fried-Buchalter, 1997; Elliot & Thrash, 2004). Two major behavioural criteria of the FOF appear to be the defensiveness regarding level-of-aspiration tasks and the tendency of high FOF individuals to choose extreme-probability-of-success tasks rather than those of intermediate difficulty (e.g., Ceranski et al., 1979). Individuals with an external locus of control, regardless of their gender, seem more susceptible to the FOF. Additionally, a lack of significant gender differences was identified by other research (e.g., Brannigan et al., 1991; Fried-Buchalter, 1997).

Despite the fact that the FOF and test anxiety are evidently operationally distinct, there is no agreement yet on whether they are inseparable or separable emotions and not interchangeable constructs. Anxiety about failing in academic situations appears to bear a theoretical resemblance to the FOF and may be an attempt to adapt the de-

sired self-representations to an environment characterized by threats. Thus, the conceptual merging of the FOF and test anxiety as two separate concepts has been advocated. Hence, the FOF tends to be operationalized as a form of performance anxiety (Conroy, 2001; Matthews et al., 2000; Perkins et al., 2007). Worry, on the other hand, is evoked in distressed individuals by demanding tasks where self-evaluation takes precedence over task demands and interferes with task performance (Matthews et al., 2000). Finally, SRL coping literature has confirmed that there is a division of the individuals' coping styles into superior problem-focused styles and possibly inferior emotion-focused styles, preferred more by women (Jackson et al., 2000).

The FOF is hypothesized to be an avoidance-based dispositional tendency intended to avoid non-success in achievement settings, and a global disposition towards concrete, competence-based possibilities. In addition, the FOF is stipulated to be one of the two motivational variables of an individual's expectations of the outcome during the forethought phase – the other motive being one's personal benefits (e.g., Conroy & Elliot, 2004; Fryer & Elliot, 2008; McNerney, 2008).

As a motive for highly problematic performance-avoidance and performance-approach goals, the FOF is estimated to be a positive predictor of the surface processing of materials, evaluation anxiety, self-handicapping, the avoidance of seeking help, grade aspirations, depression and disengagement. It is known to facilitate performance, but in the long run it may exert a damaging effect on intrinsic motivation and well-being (Elliot & McGregor 1999; 2001; Conroy & Elliot, 2004). The FOF may be the sole motive for the formation of mastery-avoidance goals that are positive predictors of disorganized study and state test anxiety, applicable to situations in which individuals are concerned about losing their skills (Conroy & Elliot, 2004; Fryer & Elliot, 2008). The FOF is not associated with the most positive form of achievement goals – i.e., mastery-approach goals that may antecede the FOF and the pursuit of which appears to only slightly protect against developing the FOF. As a motive for these, the FOF is a positive predictor of deep-processing and intrinsic motivation, enjoyment of learning, long-term retention of material and the attempt to develop new abilities or master new skills and really learn material (Conroy & Elliot, 2004; Meece et al., 2006; Pekrun et al., 2006).

3. Method

With a view to finding the answers to both research questions above, the present study employed a qualitative in-depth interview (N = 30). In-depth interviews are the most likely way of obtaining indispensable information about research subjects (Schutt, 2001); therefore this method was deemed legitimate for obtaining generalized and in-depth results. The interviewees who were invited to partake in the research were all non-native speakers of English and third-year students in a semester-long for-credit course at the Business School and School of Business and Economics at the

Faculty of Economics in Ljubljana in 2013/2014. We chose these students because they are typical non-native learners of English who are faced with the difficult task of having to perform and communicate in an FL in the Slovene tertiary educational setting. The interviews were conducted at the faculty premises during the regularly scheduled class periods after business-meeting simulations in English, for which the students had been preparing for about two months. The interviewees participated in the research voluntarily. They all spoke on the condition that complete anonymity would be guaranteed, so we labelled them with letters. The interviews lasted for about half an hour and were recorded, then later transcribed and analysed according to the requirements of qualitative research (Lindlof & Taylor, 2002).

4. Results

4.1. The manifestations of the fear of failure

Almost all the interviewees, including those with good FL knowledge, described experiencing various levels of the following feelings: certain discomfort, annoyance, uneasiness and tension at the mere thought of BMS in the early stages of preparation; these feelings supposedly were aggravated to a point where high levels of apprehension, worry and doubt were reached throughout the preparation, only to be followed by disturbing tension and stress on the day of the BMS. The latter were accompanied, at least for some interviewees, with a trembling voice, shaky hands, sweating, stomach troubles and heart palpitations on the day of the exam. Some interviewees reported feeling downright mortified just before their turn to speak during the BMS. Interviewee E. acknowledged that a certain nervousness is expected at exams, but she did not remember “feeling so afraid and helpless because I had to speak formally and spontaneously in English, for the first time in my life in a meeting.”

Similarly, but not quite the same, are the feelings of quite high concern just seconds before teammates’ turns in a BMS. Namely, as both good and less proficient speakers recall, the other teammate’s anticipated performance, both supposedly good or bad, gave rise to quite high levels of FOF due to the fact that it required quick, spontaneous responses in an FL.

4.2. The biggest fears

The biggest fear of almost all interviewees was the feeling of being incapable of conveying a message to other teammates due to inadequate English or the other teammate’s inability to understand. One typical statement came from the interviewee R.: “I was afraid I’d need to go on explaining. Or, even worse, that I’d just pretend to understand what the others were saying.”

All students expressed narratives of apprehension about having to think about several aspects of the BMS at the same time – i.e., pronunciation, grammar, vocabulary, spontaneity, civility, achieving consensus, etc. As a matter of fact, rather than being concerned about not performing well enough to pass the exam or earning a low grade, quite a few interviewees agonized over the probability of not being able to understand the economics' background situation for a BMS. Moreover, they were also upset about not being able to use the 10 minutes given for preparation well enough.

On the other hand, less proficient interviewees mainly expressed fears arising from the possibility of not being able to comprehend all the vocabulary in a role-play activity, not being able to pronounce the words properly in English and having difficulty remembering enough proper conjunctive adverbs from memory. To move on to the fears to do with the teammates, two groups of fears have been determined based on the respondents' accounts: the fears stemming from an FL and fears of being ridiculed.

Regarding the former, the narratives were further grouped into three: the fears of being unable to make sense of other teammates' English due to one's own worse or better FL knowledge and having to ask for clarification; secondly, the fears of having difficulty understanding exchange students' pronunciation; and, lastly, the fears arising from the realization during practice sessions that the other teammate's English was worse or better than one's own, consequently requiring one's intentional descent or ascent to their level. For example, interviewee M. stated: "I would have been so much less worried if I had not been in a team with foreign students. Some of their English literally drives me insane."

The second group of their recollections comprises their fears of being humiliated and ridiculed behind their backs because of not performing well in the BMS that would be expressed among their teammates after the exam or via social media. A variation of such fears is the worry of being the black sheep in a team, not able to speak an FL competently enough or the one to get the lowest grade.

Among the fears to do with an FL teacher, most appear to arise from the necessity of the teacher's presence at a meeting during the simulation. In other words, not just less advanced students, but also better FL speakers were quite discouraged by the possibility of exposing to the teacher a lack of one's own knowledge of English. And in the words of student A: "I had to constantly try to forget that I was being assessed and to remind myself that you were well-meaning and didn't want to fail us, as you often told us before." The interviewees openly admitted to being anxious regarding person-to-person feedback with the teacher after a BMS and feeling agitated by having to explain to the teacher the reasons behind a possible poor performance during a BMS.

Finally, among some fears to do with one's own performance in an FL, the interviewees exposed the fears of publicly disclosing one's nervousness and a lack of knowledge of an FL in front of teammates and an FL teacher. Quite a few interviewees

recalled fears of discovering that it was too late for the preparation necessary for their performance to be successful.

4.3. Strategies for overcoming the fear of failure

To avoid the problem of an emotion-focused dichotomy of fear-coping styles that may put too much emphasis on the concepts of individualism and self-reliance, and, consequently, diminish the importance of more comprehensive social coping (Jackson et al., 2000), the findings of the interviews in the present study are reported in terms of effective, ineffective and neutral/unclassified coping styles. Only after the categories were classified, was an attempt made to ascribe SRL theoretical terms to these emergent data.

4.3.1. Effective fear-coping strategies

The term is used here as a common denominator for all the interviewees' recollections about their actions/feelings/thoughts that included their own constructive reactions with a prospective effective outcome for minimizing the FOF. Most interviewees with these fear-coping strategies earned better grades for their BMS. These strategies will be presented with a focus on three larger subgroups, namely the evolution of the self-regulation of the students' own learning (personal strategies, increased effort, intrinsic interest), secondly, seeking assistance (parents, peers, teammates, their own past, benchmarking) and, lastly, adopting a productive approach to the fear and worry arising from BMS.

The term "constructive reactions", encompasses the emergence of one's own personal strategies to offset the FOF, bearing a resemblance to "active coping" from the multiaxial model of coping (e.g., Jackson et al., 2000). To illustrate, student A. recalls: "Realising that now I had to stop avoiding putting effort into learning English, and, really for the first time, I had to take action and come up with a plan, otherwise I would fail the exam."

In general, the least disputable proof of the emergence of their effective fear-coping strategies appears to have been the students' awareness of their own increased purposeful effort that is thought to be, along with anticipation and concentration, one of the three most effective SRL techniques (e.g., Zimmerman, 2000). Perceiving their own daily focusing on the task of preparing for the BMS and their own increased persistence as well as remembering their own experience from previous similar successful FL situations, empowered them to form the beginnings of a belief in their own ability to perform well in the BMS in English.

The evolution of the self-regulation of the students' learning to prepare for a BMS appears to have given impetus to the comparison with a lack of the latter in one's own experience of learning an FL as well as to the beginnings of self-monitoring of one's own steps during the preparation for a BMS. Almost all such students went on to ad-

mit seeking assistance from other teammates or an FL teacher (e.g., writing e-mails to an FL teacher, attending consulting hours to clarify any problems, and practicing BMS as a group in their free time).

Moreover, practising BMS in two mandatory sessions and in their free time led to the emergence of normative benchmarking with the teammates, which, in turn, led to two developments: firstly, it enabled less proficient students the opportunity to communicate with better FL speakers; on the other hand, it also demonstrated to the latter the enormity of the task of communicating with or imparting a message to the less-able FL learners.

Most students had to accept a conscious decision to agree regarding the necessity of a teamwork approach for minimizing the FOF, which bears a resemblance to SRL “indirect coping” from the multiaxial model of coping (e.g., Jackson et al., 2000). Furthermore, quite a few of these students expressed narratives of seeking parental advice from the real business practice of holding business meetings. Student D. recalled “my mother then went to ask her colleague’s sister who used to do business with foreigners in English if they really used all those linking words that we were learning for the simulation.”

The account of those students provided evidence of their attempts at intentional positive disengagement from fear and anxiety so as not to endanger their own performance in a BMS. Basically, not thinking about their apprehension and worry regarding a BMS overly emotionally, but productively, to improve and perform effectively, helped the students to target really important issues, such as diligent preparation, fast action-taking and little procrastination. In our opinion, these strategies bear a resemblance to SRL “coping with failure” and “emotion control” (e.g., Kuhl, 2000).

4.3.2. Ineffective fear-coping strategies

The term is used in the present study to refer to all actions/feelings/thoughts that may stem from one’s own self-destructive reactions that will eventually exacerbate one’s FOF and limit their personal growth. Most interviewees with ineffective fear-coping strategies earned lower grades for their BMS. These strategies will be presented with a focus on two subgroups, namely dysfunctions arising from one’s self and the ones stemming from the task.

The findings show that ineffective response coping for the most part stems from the interviewees’ low SRL skills and encompass a number of behaviours that SRL theory has labelled as common dysfunctions (e.g., Zimmerman, 2000). In the study, dysfunctions arising from one’s self encompass feelings such as low self-confidence, high self-criticism, self-blaming, self-reproach, self-defensive excuses, overt doubt, thoughts of giving up, mental disengagement, and others. By dysfunctions arising from the task, we refer to displaying little effort due to task-averse thinking, difficulty of enactment, task-avoidance, procrastination, task-irrelevant off-thinking, and protracted rumination, to name but a few.

Interviewees whose ineffective fear-coping responses originated in self-blaming, apathy, unconcern or disinterest, low self-confidence, high self-criticism, overt doubt and mental disengagement related to the uncomfortable feelings. Among the most common self-defensive excuses is attributing the FOF to an innate lack of FL learning ability, bearing a resemblance to attributional judgments (e.g., Zimmerman, 2000). As if venting her frustration, student M. said: “I longed to be able to speak English like some in the team, but I have never been able to do that, I’m not good at languages. I don’t think the rest of the group were as afraid as I was.”

Quite a few students who suffered from the dysfunctions brought about by the task necessity to prepare for the simulation recounted the difficulty of enactment and a lack of volitional control of action, bearing a resemblance to “volitional inefficiency” (Kuhl, 1985; 2000; Corno, 2007). For example: “I could have tried harder, but I somehow always tend to put off work till the very last moment, I can’t help it, but it seems to have been working.” (Student A.).

As a rule, such thoughts are accompanied by task-avoidance, procrastination, as well as self-defensive excuses, bearing a resemblance to “self-handicapping” (e.g., Garcia & Pintrich, 1994). Moreover, protracted rumination that prevents the respondents from preparing for a BMS most certainly has a deleterious effect on their performance. Another commonly reported indicator of ineffective fear-coping strategies, bearing a resemblance to “self-distraction” from an unpleasant and feared stimulus (e.g., Carver & Scheier, 2000), is task-irrelevant thinking. Typical of the respondents with difficulty in engaging in the preparation is an intentional dismissal of the task as useless, perceiving the activity as aversive and so they do not make enough of an effort (e.g., Rheinberg et al., 2000).

4.3.3. Unclassified/neutral fear-coping strategies

Unclassified fear-coping strategies encompass quite miscellaneous dysfunctions; therefore they are not grouped. By these we refer to too much craving for the FL teacher’s help (e.g., Rheinberg et al., 2000); not knowing whether to perceive or not perceive an FL teacher as well-meaning; the awareness of one’s own inactivity as a way of passive coping (e.g., Jackson et al., 2000); the fear of possible negative performance evaluations by an FL teacher and peers as a form of social-evaluation anxiety (e.g., Endler & Kocovski, 2000), trying to avoid looking incompetent and losing one’s face or merely striving to outperform one’s peers, not trying to improve an FL, bearing a resemblance to the processes within ego-involved goals as noted by Pintrich (2000).

5. Discussion and Conclusion

Prior research has rarely addressed the FOF directly in order to define it (Birney et al., 1969; Brannigan et al., 1991), but rather indirectly as part of criticizing other constructs or dealing with the right measure of FOF or other constructs (Elliot and McGregor, 1999; Conroy, 2001). This study has looked into the enormous educational potential of the FOF for transforming the currently prevailing fear-permeated FL classroom culture worldwide. Based on the results of interviews, it is indisputable that some non-native speakers employed quite effective fear-coping strategies in the preparation for a BMS in an FL, whereas other responses were problematic in varying degrees.

FL learners, whether they are low, medium or high FOF learners, do not automatically merely employ effective or ineffective fear-coping strategies. Results indicate that most of them are able to change their strategies. Consequently, those who employed effective fear-coping strategies or managed to switch gradually from ineffective to effective ones appear to be the kind of FL learners who have started apprehending a BMS as a new experience that has to be integrated into their already existing self-representational system. The decision in favour of such an integration, also evident as a modification of one's own ineffective fear-coping strategies and transience into more effective ones, was accomplished based on the reliance on their capacity for self-development and the ability to act upon their intentions (e.g., Kuhl, 2000).

All respondents were clearly aware of the fact that teammates evaluate each other's performance, positively or negatively, and then judge them accordingly (Abrams et al., 2000; Pinto et al., 2010). Understandably, they all strived to show commitment and contribute to their group's collective goal – reaching consensus in a meeting simulation – however, group interaction in an FL made the communication quite difficult for some non-native speakers, regardless of their (in)effective fear-coping strategies (e.g., Levine & Moreland, 1994). According to the subjective group dynamics model, deviant in-group members are interpreted as sources of threat, so degrading reactions may be displayed towards them (e.g., Marques, et al., 1998). If we understand “deviant” in the context of a BMS as a threat to the group communication in an FL, it is not difficult to imagine how much group dynamics contributed to raising the respondents' FOF.

Despite this, the results appear to reveal that low FOF respondents with effective fear-coping strategies perform better than high FOF respondents with effective fear-coping strategies (e.g., Reynolds et al., 2003). The interviewees claim that effective fear-coping strategies may lead to more successful outcomes or at least the betterment of their performance in BMS, even in high FOF respondents. By effective fear-coping strategies the study refers to task-oriented activities arising from the FL learners' self-control and tenacity regarding minimizing the stress from a BMS. Strategies such as striving for long-term retention of new FL knowledge, a conscious decision to abandon surface processing, the formation of one's personal strategies, self-monitoring and

self-regulating one's preparation for a BMS, are unmistakable evidence that such FL learners were able to alter their self-regulatory approaches (e.g., Zimmermann, 2000).

On the other hand, the respondents emphasize that ineffective fear-coping strategies most often result in a disappointing performance, also in low FOF respondents. Among the reasons, they report mainly three: the difficulty of enactment, subsequent protracted rumination and not having any similar past experience of BMS to relate to or simply not being able to do so (Matthews et al., 2000; Kuhl, 2000). With these FL learners, FOF is a positive predictor of problematic performance-avoidance goals, performance-approach goals and mastery-avoidance goals; i.e., a lack of intrinsic motivation, disorganized study, state test anxiety, surface processing of materials, evaluation anxiety, self-handicapping, and disengagement (Harackiewicz et al., 2002; Conroy & Elliot, 2004).

Based on the interviewees' accounts, their FOF does not seem to be evoked as much by the possible repercussions of the failure to simulate a meeting in an FL adequately as it appears to be rooted in their concern with the effects of shame following failure (Birney et al., 1969; Endler & Kocovski, 2000). Put simply, respondents with a high FOF tend to regard a BMS in an FL almost as a genuine threat and are consequently more prone to higher levels of fear and anxiety (Birney et al., 1969; Conroy & Elliot, 2004).

FL teacher's contributions to lessening the students' FOF in a BMS seems to lie in their ability to present the task as manageable and realizable to the students quite early, and then reinforce this several times during the BMS preparation phase. It is paramount that non-native speakers do not apprehend the prospective task of a BMS as too challenging as they might not put in as much serious effort as they would for a difficult, but feasible task.

Dr. Slavica Čepon

Strah pred neuspehom v tujem jeziku za študente ekonomije

Teoretičnih in empiričnih raziskav o strahu pred neuspehom (SPN) je izjemno malo (Schunk in Zimmerman, 1997; Elliot in McGregor, 1999; Zimmerman, 2001; McInerney, 2008). Obstoječe študije so obravnavale SPN indirektno ob kritiki drugih konstruktov ali da bi zanj našli pravi merski instrument (npr. Piedmont, 1995; Elliot in McGregor, 1999; Conroy, 2001), redko pa je bil proučevan empirično (Birney in sod., 1969; Brannigan in sod., 1991). SPN je kot teoretični konstrukt postal popularen raziskovalni pojav tudi področju tujega jezika (TJ) (Phillips, 1992; Matthews in sod., 2000; Chen in sod., 2004; Rashidi in sod., 2011; Arnaiz in sod., 2012) in samoregulacije učenja, ne le v psihološki literaturi (npr. Conroy, 2001). Ker nobena študija še ni obravnavala SPN v povezavi z evalvacijo v TJ, skuša ta študija zapolniti raziskovalno vrzel in poiskati odgovore na vprašanja: kako se SPN manifestira med simulacijami poslovnih sestankov

v TJ za ciljno skupino študentov ekonomije kot nematernih govorcev, in drugič, katere strategije za premagovanje SPN uporabljajo.

SPN najverjetneje izvira iz posameznikovih prepričanj o škodljivih učinkih sramu po neuspehu, posledičnem razvrednotenju posameznikove ocene lastne vrednosti in soočanju z negotovo prihodnostjo. Domneva se, da SPN izhaja iz zgodnjih izkušenj z neprijetnimi manjvrednostnimi čustvi ter da ga je mogoče definirati kot eno od oblik opravičnostne tesnobe (Matthews in sod., 2000; Conroy, 2001; Perkins in sod., 2007).

Teoretično je SPN dispozicijska nagnjenost posameznika stran od neuspeha v tekmovalno naravnanih okoljih proti konkretnim možnostim, temelječim na posameznikovih sposobnostih. SPN naj bi bil pozitiven napovednik usmerjenost v izogibanje izkazovanja neobvladovanja, v izkazovanje lastnih zmožnosti in v izogibanje izkazovanja neobvladovanja (Elliot in McGregor, 1999; 2001; Conroy in Elliot, 2004; Elliot in Thrash, 2004).

V študiji smo uporabili poglobljene intervjuje ($N = 30$). Intervjuvanci so bili nematerni govorci angleščine kot študenti 3. letnika visoke poslovne šole ter univerzitetne poslovne in ekonomske šole na Ekonomski fakulteti UL v akademskem letu 2013/2014. Intervjuvanci, 15 moških in 15 žensk, so bili v povprečju stari 20 let in so se angleščine učili od osem do deset let. Glavna vprašanja so se obravnavala manifestacije njihovega SPN v pripravljalnem obdobju in med simulacijo, največjih strahov in strategij za premagovanje SPN.

Skoraj vsi intervjuvanci, tudi tisti z boljšim znanjem TJ, opisujejo različne stopnje naslednjih čustev: nelagodje, nejevoljo in napetost ob sami misli na simulacijo v zgodnjih obdobjih priprave na izpit; ti občutki so se poslabšali do občutenja dokaj visokega strahu, skrbi in dvoma skozi celo dvomesečno pripravljalno obdobje, medtem ko na dan izpita opisujejo občutke zaskrbljujoče napetosti in stresa, nekateri tudi tresoči glas in roke, potenje, trebušne težave in močno utripanje srca kot manifestacije SPN na dan izpita. Podobni tem občutkom, čeprav ne enaki, so občutki zelo velike zaskrbljenosti govorca že med govorom prejšnjega govorca, in sicer zaradi zavedanja, da bo moral hitro, spontano reagirati v TJ.

Največji strah skoraj vseh govorcev na sestanku se je pojavil ob misli, da ne bodo sposobni prenesti sporočila iz njihove predpisane vloge drugim govorcem v skupini, in sicer ali zaradi lastne preslabe angleščine ali zaradi slabe angleščine drugih govorcev. Vsi opisujejo strah, ker so med izpitom morali razmišljati o več aspektih simulacije v TJ istočasno, tj. o izgovarjavi, slovnici, besedišču, spontanosti, doseganju konsenza na sestanku itd. Bolj kot skrb zaradi neuspeha na simulaciji navajajo strah zaradi možnosti, da ne bi razumeli ekonomskih izrazov v TJ in ozadja podanega problema za razpravo na sestanku.

Glede drugih v skupini smo identificirali dve vrsti strahov, in sicer tiste, ki temeljijo na rabi TJ in strahove zaradi morebitnega norčevanja. V prvi skupini smo identificirali tri podvrste: strahovi zaradi manj razumljive angleščine drugih in potrebe po dodatnem pojasnjevanju; strahovi zaradi potrebe po razumevanju angleščine študentov iz drugih držav; strahovi zaradi spoznanja, da bo na izpitu treba spontano reagirati z boljšo ali bolj poenostavljeno angleščino.

V drugi skupini smo identificirali strah pred norčevanjem na Facebooku in osebno, predvsem pri tistih s slabšim znanjem TJ. Variacija takih strahov je skrb, da bi kdo bil edina črna ovca v skupini s slabim znanjem TJ ali edini s slabo oceno.

Strahovi povezani z učiteljem TJ izvirajo iz potrebe po učiteljevi prisotnosti zaradi ocenjevanja simulacije, in sicer tudi pri boljših študentih. Med mnogimi strahovi glede opravljanja simulacije izpostavljamo tudi strah pred javnim razkrivanjem lastne nervoze in pomanjkanjem znanja TJ pred drugimi v skupini in učiteljem TJ ter strah pred samim sabo zaradi spoznanja, da bi se bili morali bolj pripraviti na simulacijo.

Učinkovite strategije za premagovanje SPN so glede na izjave intervjuvancev tiste, katerih skupni imenovalec so konstruktivne reakcije na strah, ki so posledično učinkovito zmanjšale SPN. Večina intervjuvancev s takimi strategijami so bili bolje ocenjeni na simulaciji, strategije pa predstavljamo v treh večjih podskupinah: dokazi o razvoju samoregulacije lastnega učenja (osebne strategije, povečan napor, notranja motivacija); strategije iskanja pomoči pri učitelju TJ, drugih v skupini za simulacijo in v jezikovnem razredu ter sorodnikih, normativno primerjanje z drugimi, zanašanje na lastne pretekle izkušnje); zmožnost produktivnega, ne destruktivnega pristopa do SPN.

Raziskava je pokazala, da neučinkovite strategije za premagovanje SPN izvirajo iz destruktivnih reakcij na strah, zato so ga posledično še poslabšale. Predstavljamo jih v dveh podskupinah: lastne disfunkcije in tiste, ki izvirajo iz simulacije kot naloge. Prva skupina obsega nizko samozavest glede simulacije, samokritiko, samoobtoževanje, samoočitke, iskanje izgovorov namesto priprave, dvom, misli o prenehanju in druge, druga pa disfunkcije kot vlaganje malo navora v pripravo zaradi zavračanja simulacije, težave z dejanskim izvrševanjem in izogibanje pripravi ter preveč premišljevanja, odlašanja in zavlačevanja.

Identificirali smo mešane disfunkcije, kot so velika odvisnost od pomoči učitelja TJ (npr. Rheinberg in sod., 2000), neodločenost glede dojemanja dobrohotnosti učitelja TJ, zavedanje o lastni nedejavnosti kot načinu pasivnega shajanja (npr. Jackson in sod., 2000), SPN kot oblika socialnoevalvativne anksioznosti (npr. Endler in sod., 2000) ter zgolj potreba, da ne bi izpadli nesposobni in se osmešili ali bili boljši od drugih (npr. Pintrich, 2000).

Rezultati študije potrjujejo, da so nekateri nematerni govorci TJ uporabili učinkovite, drugi pa manj učinkovite strategije za premagovanje SPN v situaciji, ko so bili soočeni s težkim izzivom priprave in skupinske izvedbe simulacije poslovnega sestanka v TJ. Intervjuvanci niso avtomatično uporabili le enih ali drugih strategij, temveč so jih bili sposobni spremeniti. Tisti, ki jim je strategije uspelo spremeniti v učinkovite, ali so pa take uporabljali ves čas priprave, so simulacijo poslovnega sestanka integrirali v svoj lastni obstoječi samopredstavitveni sistem, pri tem se pa zanesli na lastno sposobnost samorazvoja in na konkretno delovanje glede na svoje namene (npr. Kuhl, 2000). Učinkovite strategije kot želja po dolgotrajnem ohranjanju znanja TJ, zavestna odločitev za opuščanje površinskega procesiranja gradiva, oblikovanje lastnih strategij, samoopazovanje in samoregulacija lastnega procesa priprave na simulacijo so nedvomno znaki, da je prišlo do spremembe samoregulacije učenja (npr. Zimmermann, 2000).

REFERENCES

1. Abrams, D., Marques, J.M., Bown, N., Henson, M. (2000). Pro-norm and anti-norm deviance within and between groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78: pp. 906-912.
2. Birney, R.C., Burdick, H., Teevan, R.C. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand-Reinhold.
3. Brannigan, G.G., Hauk, P.A., Guay, J.A. (1991). Locus of Control and Daydreaming. *The Journal of Genetic Psychology*, 152 (1): pp. 29-33.
4. Carver, C.S., Scheier, M.F. (2000). On the Structure of Behavioral Self-Regulation. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp 41-84). San Diego: Academic Press.
5. Ceranski, D.S., Teevan, R., Kalle, R.J. (1979). A comparison of three measures of the motive to avoid failure. *Motivation and Emotion*, 3 (4): pp. 395-404.
6. Conroy, D.E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure. *Anxiety, Stress & Coping*, 14 (4): pp. 431-452.
7. Conroy, D.E., Elliot, A.J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport. *Anxiety, Stress & Coping*, 1 (3): pp. 271-285.
8. Corno, L. (2007). Work habits and self-regulated learning. In: B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning* (pp. 197-222). New York: Taylor & Francis.
9. Elliot, A.J., McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76: pp. 628-644.
10. Elliot, A.J., McGregor, H.A. (2001). A 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80: pp. 501-519.
11. Elliot, A.J., Thrash, T.M. (2004). The integrational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30: pp. 957-971.
12. Endler, N.S., Kocovski, N.L. (2000). Self-regulation and distress in clinical psychology. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 569-599). San Diego: Academic Press.
13. Fried-Buchalter, S. (1997). Fear of success, fear of failure, and the imposter phenomenon among male and female marketing managers. *Sex Roles*, 37 (11/12): pp. 847-859.
14. Fryer, J.W., Elliot, A.J. (2008). Self-Regulation of Achievement Goal Pursuit. In: D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 53-77). New York, Oxon: Lawrence Erlbaum Associates.
15. Garcia, T., Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom. In: D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
16. Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Elliot, A.J. (2002). Predicting success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94: pp. 562-575.
17. Horwitz, E. (2008). *Becoming a Language Teacher*. Allyn & Bacon: Pearson Education.
18. Jackson, T., Mackenzie, J., Hobfoll, S.E. (2000). Communal aspects of self-regulation. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 275-300). San Diego: Academic Press.
19. Kuhl, J. (1985). Volitional Mediators of Cognition-Behavior Consistency. In: J. Kuhl and J. Beckmann (Eds.), *Action Control* (pp. 101-128). Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
20. Kuhl, J. (2000). A Functional-Design Approach to Motivation and Self-Regulation. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego: Academic Press.
21. McInerney, D. (2008). The Motivational Roles of Cultural Differences and Cultural Identity in Self-Regulated Learning. In: D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (pp 369-400). New York, Oxon: Lawrence Erlbaum Associates.

22. Levine, J.M., Moreland, R.L. (1994). Group socialization: Theory and research. In: W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (pp. 305–336). New: Wiley.
23. Lindlof, R.T., Taylor, B. (2002). *Qualitative Communication Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
24. Marques, J.M., Abrams, D., Paez, D., Taboada, C. (1998). The role of categorization and ingroup norms in judgments of groups and their members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75: pp. 976-988.
25. Matthews, G., Schwan, V.L., Campbell, S.E., Saklofske, D.H., Mohamed, A.A.R. (2000). Personality, self-regulation, and adaptation. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 171-207). San Diego: Academic Press.
26. Meece, J.L., Anderman, E.M., Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57: pp. 487-503.
27. Pinto, R., Marques, J.M., Abrams, D. (2010). Membership status and subjective group dynamics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99 (1): pp. 107-119.
28. Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
29. Pekrun, R., Elliot, A.J., Maier, M.A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions. *Journal of Educational Psychology*, 98: pp. 583-597.
30. Perkins, A.M., Kemp, S.E., Corr, P.J. (2007). Fear and Anxiety as Separable Emotions. *Emotion* 7 (2): pp. 252-261.
31. Reynolds, C.R., Richmond, B.O., Lowe, P.A. (2003). *Adult Manifest Anxiety Scale*. Los Angeles: WPS.
32. Rheinberg, F., Vollmeyer, G., Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 503-529). San Diego: Academic Press.
33. Schutt, R.K. (2001). *Investigating the Social World*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
34. Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

E-študij v slovenskem visokošolskem prostoru

Znanstveni članek

UDK 378.014.43:004

KLJUČNE BESEDE: študij na daljavo, e-študij, visoko šolstvo

POVZETEK – Svetovni trendi izvajanja študija na daljavo oziroma e-študija se širijo tudi v slovenski visokošolski izobraževalni prostor. Tako za študijsko leto 2014/2015 visokošolski zavodi za dodiplomski študij na daljavo razpisujejo 930 vpisnih mest. Iz razpisa izhaja, da se študij na daljavo pojavlja le na izrednem študiju, čeprav bi takšen način študija – predvsem ker se študij izvaja prek spleta (e-študij) – lahko predstavljal tudi način izvedbe rednega študija. V medijih se pojavljajo dvomi o kakovosti študija na daljavo, zato v prispevku prikazujemo pregled zakonodaje in spremljajočih dokumentov ter izpostavljamo kritične točke, na katere bi pri izvajanju e-študija morali biti pozorni. E-študij je le način izvedbe študija, pri čemer bi (ob upoštevanju sodobnih pedagoških pristopov) študij moral biti usmerjen na študenta in njegovo dejavnost ter doseganje učnih izidov akreditiranega študijskega programa. Enotna bi morala biti tudi presoja kakovosti izvedbe študija, za katero predlagamo, da se iz presoje prehodnosti, števila diplomantov ter časa trajanja študija usmeri v presojo sistemov za spremljanje doseganja učnih izidov ter odgovornosti zanje.

Scientific paper

UDC 378.014.43:004

KEYWORDS: distance education, e-study, higher education

ABSTRACT – The global trends of distance education or e-study are spreading into Slovenian higher education. Consequently, Slovenian higher education institutions are launching distance undergraduate programmes for the 2014/2015 academic year, with 930 available places. It is clear from the programme enrollment that distance education only occurs on part-time study programmes. However, studying online (e-study) could also represent a full-time study method. Based on doubts raised in the media relating to the quality of distance education, this paper presents an overview of the legislation and supporting documentation and highlights the critical points which need be taken into account when e-study is being implemented. E-study is merely the way in which the study is performed, and taking into account modern pedagogical approaches, studies should focus on the student and their activities and the achievement of the learning outcomes of an accredited study programme. The same approaches need to be taken when evaluating the performance of the suggested study programme. The assessment of the students' transition, the number of graduates and the duration of the study need to focus on the assessment systems to monitor the achievement of the learning outcomes and the responsibility for them.

1. Uvod

Uvajanje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v poslovanje podjetij in prenos poslovanja podjetij na splet poznamo pod pojmom elektronsko poslovanje ali na kratko e-poslovanje. Način poimenovanja se je hitro prenesel tudi na druga področja. Tako bančno poslovanje na spletu prepoznamo pod pojmom e-bančništvo, zavarovalno dejavnost kot e-zavarovalništvo, delo od doma na daljavo pa kot e-delovno mesto. Prenos izvajanja izobraževanja na splet tako označujemo s pojmom *e-izobraževanje*.

vanje. To pa ni le učenje prek spleta, temveč pojem označuje tudi uporabo različnih IKT v pedagoškem procesu, saj uporaba IKT v izobraževanju ni omejena le na navidezni prostor na spletu, temveč ga lahko uporabljamo tudi v tradicionalnih učilnicah. E-izobraževanje tako predstavlja generičen pojem (Sulčič, 2008, str. 21), pod katerim razumemo vsakršno rabo IKT (računalnikov, programov, zgoščenk in drugih IKT) pri poučevanju in učenju.

Največkrat e-izobraževanje istovetimo s pojmom *študij na daljavo*, za katerega je med drugim značilna prostorska in časovna ločenost učitelja in učečega (Keegan, 1991, str. 44), čeprav so udeleženci študija na daljavo medsebojno povezani prek različnih medijev. Medij povezave se skozi zgodovino spreminja – pred več kot 200 leti sta bila učitelj in učenec povezana prek klasične pošte (povzeto po Holmberg, 1995), zaradi česar je bil študij na daljavo poznan kot dopisno izobraževanje. V 20. letih prejšnjega stoletja so učečim posredovali gradiva preko radijskih oddaj, s pojavom televizije prek televizijske mreže, v devetdesetih letih pa je vlogo medija za distribucijo gradiv prevzel internet, najprej preko e-pošte, kasneje pa preko spletnih strani. Danes za distribucijo gradiv ter za komunikacijo in sodelovanje uporabljajo različna spletna učna okolja. S širitvijo svetovnega spleta na področje izobraževanja se pojem študij na daljavo v strokovnih krogih pojavlja tudi kot spletno izobraževanje (učenje ali študij), e-študij (e-učenje) ali kot online študij (učenje).

Uvedba spletne tehnologije je – tako kot v podjetja tudi na področje izobraževanja – prinesla številne priložnosti, ki so v začetku veliko obetale. Na poslovnem področju so znane posledice neuresničenih pričakovanj e-poslovanja, poznane pod razpočenim “*.com mehurčkom*” (angl. *Dot-com bubble*), ki se je zgodil leta 2001, ko je propadlo veliko tako imenovanih e-podjetij (Laudon in Laudon, 2007, str. 392). Uvajanje svetovnega spleta v študij na daljavo se je začelo sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja, najprej seveda v ZDA (Bates, 2005, str. 23). Nastajati so začele tako imenovane *virtualne univerze*, ki naj bi izkoristile načela ekonomije obsega in z vključevanjem večjega števila študentov zniževale stroške na posameznega študenta. Žal so bile številne virtualne univerze neuspešne. Naj navedemo primer britanske e-univerze (angl. *UK eUniversity*), ki je bila ustanovljena leta 2001, svoje prve tečaje pa je na trgu ponudila šele leta 2003. E-univerza je bila ustavljena z namenom širitve uveljavljenega modela študija na daljavo Odprte angleške univerze (angl. *Open University*). Žal je ideja e-univerze propadla že leta 2004, kar je pokazalo, da uspeh e-izobraževanja ni povezan le z IKT.

Zadnja tri leta se na izobraževalnem trgu pojavljajo številni ponudniki tako imenovanega *množičnega odprtega spletnega izobraževanja* (angl. *Massive Open Online Courses – MOOC*), v katerega se lahko vključi vsak, ki želi priti do znanja. Sam pojem MOOC je nastal leta 2008, vendar so se prvi množični predmeti/tečaji pojavili šele v letu 2012. Najbolj odmeven ponudnik tovrstnih izobraževanj je nedvomno Udacity, ki širši javnosti ponuja vsebine ugledne ameriške univerze Stanford. Eden izmed ciljev Udacityja je približati sodobno znanje, ki nastaja na univerzah, širši za-interesirani javnosti. Pri tem gre za novo pojmovanje odprtosti, ki ni enaka pojmu, kot

ga poznamo v povezavi s tako imenovanimi odprtimi univerzami, temveč za odprtost izobraževalnih vsebin in širitev učečih se skupnosti izven šolskega prostora. Poleg Udacityja sta javnosti poznana še edX in Coursera. Slednja ima (s ponudbo več kot 500 MOOC tečajev) tudi največji tržni delež (EdSurge, 2013).

MOOC tečaji niso namenjeni le študentom, saj se v tovrstna izobraževanja vključujejo tudi posamezniki, ki so že zaključili svoje izobraževanje, želijo pa dobiti nova, sodobna znanja in se na ta način vključiti v proces vseživljenjskega izobraževanja. Tri četrtine tovrstnih izobraževanj (EdSurge, 2013) izvajajo v angleškem jeziku, kar za drugače govoreče predstavlja določeno oviro. Se pa v zadnjem letu pojavljajo ponudniki tečajev v drugih jezikih – tako na primer *Mirianda* ponuja tečaje v španščini in francoska digitalna univerza (FUN – *France Université*), na platformi edX tečaje v francoščini. Zaradi popularnosti MOOC tečajev ne preseneča, da se organizacija in izvedba MOOC tečajev širi po vsem svetu. Na spletu je moč najti tudi tečaje v arabščini in kitajščini.

Vključevanje uporabnikov interneta v online izobraževanje je razvidno tudi iz podatkov, ki jih zbira Eurostat. Po podatkih Eurostata največ uporabnikov interneta informacije za potrebe izobraževanja išče v Španiji (65%) in na Malti (61%). Delež uporabnikov nad 50 odstotkov so v letu 2013 zabeležili še na Portugalskem (57%), Islandiji (56%), na Hrvaškem (55%) in v Luksemburgu (51%). V Sloveniji informacije za potrebe izobraževanja išče 44 odstotkov uporabnikov interneta. Eurostat zbira tudi podatke o tem, koliko uporabnikov interneta se je v zadnjih treh mesecih vključilo v kakšen online tečaj. Največ uporabnikov se je vključilo na Finskem (16%), Litvi (15%) in Španiji (13%). Slovenski uporabniki interneta so na koncu lestvice z le 5 odstotki, kar je pod povprečjem EU-28 in EU-15 (oboje 8%). Izračunali smo razmerje med podatkom o uporabi interneta za potrebe izobraževanja in podatkom o vključitvi v online tečaje. Najvišje vrednosti smo zabeležili za Finsko, Litvo, Združeno kraljestvo, Norveško, Češko in Nizozemsko. Žal je Slovenija tudi tu na repu lestvice. Za njo so le Bolgarija, Latvija, Avstrija in Portugalska.

Razvoju e-izobraževanja v Evropi sledimo predvsem po letu 2000, ko sta se IKT ter računalniška in internetna pismenost začeli omenjati v dokumentih evropske komisije. Lizbonska deklaracija in eEurope prenovi izobraževanja vidita kot vir konkurenčnosti evropskega gospodarstva (Sulčič, 2008, str. 29). Uvedba e-izobraževanja je pogojena z ustrežno IKT pismenostjo, kar spodbujajo tudi različne evropske pobude, predvsem eLearning in Erasmus Mundus. Številnim pobudam, ki so se pojavljale od leta 2000, je že leta 2005 sledila zavest o potrebnem zagotavljanju kakovosti e-izobraževanja. Tako je bila leta 2005 (kot projekt Evropske komisije) ustanovljena Fundacija za kakovostno e-izobraževanje (angl. *European Foundation for Quality in e-Learning – EFQUEL*), ki je združila tri prejšnje evropske projekte: SEEL – *Supporting Excellence in E-Learning*, EQO – *European Quality Observatory* in SEQUEL – *Sustainable Environment for Evaluation of Quality in E-Learning* (Sulčič, 2008, str. 30–31).

Čeprav Slovenija (po podatkih Eurostata) zaostaja za državami EU, pa je po podatkih iz razpisa za vpis in po oglaševanju posameznih študijskih programov opaziti, da je na daljavo mogoče študirati tudi na slovenskih visokošolskih zavodih. Tako visokošolski zavodi v razpisu za vpis v dodiplomske in enovite magistrske študijske programe za študijsko leto 2014/2015 (v nadaljevanju razpis za vpis) (MIZS, 2014) razpisujejo čez 900 vpisnih mest za študij na daljavo ali e-študij. V medijih se pojavljajo prispevki, ki vzbujajo dvome glede kakovosti izvedbe e-študija, zato nas je zanimalo, kako je študij na daljavo oziroma e-študij opredeljen v slovenski zakonodaji in spremljajočih virih.

Raziskava temelji na podatkih, dobljenih iz razpisa za vpis, študiju obstoječe visokošolske slovenske zakonodaje ter pregledu spletnih strani visokošolskih zavodov in javnosti dostopne dokumentacije na spletnih straneh. Pri tem smo se omejili le na visokošolske zavode, ki razpisujejo študij na daljavo/e-študij. Zbrane podatke prikazujemo opisno in tabelarično. Prispevek zaključujemo s kritično razpravo.

2. Študij na daljavo ali e-študij

V razpisu za vpis kot tudi v drugih dokumentih se za izvedbo študija na daljavo (prek spletnih učnih okolij) pojavljajo različni pojmi. Eden izmed njih je v uvodu omenjen pojem e-izobraževanje.

Preden se spustimo na področje "e-" pojmov, ki so povezani z uporabo IKT v posameznem procesu, naj opredelimo pojme: izobraževanje, poučevanje in učenje. Izobraževanje, nadrejeni pojem poučevanju in učenju, poteka organizirano s strani izobraževalne institucije. Pri poučevanju je težišče na učitelju, pri učenju pa ima aktivno vlogo učenec. Proces, ki je usmerjen na učenje, kot aktivnost učenca v ospredje postavlja pojem *e-učenje* (angl. *E-learning*). Učimo se lahko kjer koli in kadar koli. E-poučevanje, poučevanje, podprto z IKT, v praksi skorajda ne uporabljajo. Glede na to, da sodobne pedagoške teorije že od sedemdesetih let prejšnjega stoletja pedagoški proces usmerjajo k učencu (Jarvis in sod., 2003, str. 5 in 6), ne preseneča, da je pojem e-učenje v strokovni javnosti bolj prisoten. Učenec se s pomočjo IKT lahko uči doma, v knjižnici, pri prijateljih ali v šoli. E-učenje lahko poteka prek *formalno* organiziranega pedagoškega procesa, kjer udeleženec ob uspešno zaključenem izobraževanju pridobi javno veljavno listino (Trunk Širca in Sulčič, 2010, str. 250), ali pa *neformalno*, kjer se učenec udeležuje različnih tečajev in dobi le potrdilo, ki ni javna lista (prav tam). Pogosto e-učenje poteka *priložnostno* (naključno), ko uporabnik interneta pridobiva informacije iz različnih spletnih virov (člankov in prispevkov, spletnih strani podjetij, spletnih dnevnikov, forumov, wiki-jev, socialnih omrežij idr.).

V visokem šolstvu izvajajo študijske programe, kjer je pedagoški proces usmerjen k študentom, zato namesto e-učenja uporabljamo pojem *e-študij*. Pri e-študiju IKT nastopa kot medij za posredovanje študijskih gradiv in kot medij medsebojne

komunikacije ter sodelovanja med študenti in med študenti in učiteljem. Osredotočenost študijskih programov na študenta in njegovo delovno obremenitev poudarjajo tudi Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS (v nadaljevanju merila ECTS).

Študij na daljavo, kot smo omenili v uvodu, je način študija, kjer (prirejeno po Keegan, 1991, str. 44 in Sulčič, 2008, str. 22):

- Študent in učitelj sta prostorsko in časovno ločena, kar študij na daljavo razlikuje od klasično izvedenih oblik študija (angl. *On-campus education*).
- Študij na daljavo organizira izobraževalna institucija, kar tovrstni študij razlikuje od samoizobraževanja, kjer študent študira sam s pomočjo različnih virov, ki so dostopni na spletu.
- Obstaja možnost medsebojne komunikacije študentov na daljavo, kar študij na daljavo razlikuje od drugih organiziranih oblik uporabe IKT za izobraževalne namene. Za komunikacijo lahko uporabljajo e-pošto, telefon, forume, klepetalnice, video-konferenčne sisteme ipd.

Razvoj interneta, predvsem pa svetovnega spleta, predstavlja odličen medij za izvedbo študija na daljavo (Simonson in sod., 2013, str. 40), kar vidimo v večanju števila ponudnikov tovrstnega študija, kot tudi v večjem številu (e-)študentov (Allen in Seaman, 2014). E-izvedbo študija v celoti, ali le delno, ponuja vedno več institucij, zaradi česar je pojem e-študij ustrezen termin za študij, katerega izvedba je podprta z IKT. Prednosti e-študija in zahteve okolja so pripomogle k temu, da se takšen način študija (v celoti ali delno) uvaja tudi v klasično izveden študij, kjer študentje IKT uporabljajo za opravljanje tekočih študijskih obveznosti (oddajo nalog, komunikacijo, skupinsko delo ipd). V poslovnem svetu govorimo o digitalizaciji poslovanja in glede na stopnje digitalizacije proizvoda/storitve razlikujemo različne vrste e-poslovanja (Rainer in Turban, 2009, str. 168). Podobno na področju terciarnega izobraževanja ločujemo študij, ki ga izvajajo prek klasično izvedenih oblik dela v učilnici (angl. *Face-to-face*), študij, ki ga izvajajo s kombinacijo klasičnih oblik in delne podpore prek spleta, kar poznamo kot kombinirano izobraževanje – študij (angl. *Mixed mode*, *hybrid* ali *Blended learning*) (Bates, 2005, str. 8), ali pa študij, ki ga v celoti izvajajo preko spleta (online študij).

Kot vidimo, opredelitve študija na daljavo ta študij opredeljujejo s prostorsko in časovno ločenostjo študentov in učitelja, ne pa z načinom vključevanja študentov – v redni (angl. *Full-time*) ali v izredni način študija (angl. *Part-time*), kar pomeni, da bi tovrstni študij lahko izvajali za študente rednega in izrednega študija, česar v slovenskem visokošolskem prostoru ni. Študij na daljavo v slovenskem visokošolskem izobraževalnem prostoru običajno povezujejo le z izrednim načinom izvajanja študija. Predlog novega zakona o visokem šolstvu (ZViS-1), ki je v pripravi (različica 27. februar 2014), sicer odpravlja redni in izredni študij ter uvaja polni (v prvi različici so uporabljali pojem redni) in delni način študija, ki sta lahko brezplačna ali plačljiva. *Polni študij* predvidena študij v polnem obsegu akreditiranega študijskega programa.

Študent polnega študija bo ob vpisu v letnik vpisal 60 KT, medtem ko bo študent, ki si bo izbral delni način študija, ob vpisu vpisal študijske obveznosti v obsegu do 36 KT.

Če povzamemo – študij na daljavo je način izvajanja študija, ki se od klasično izvedenega študija razlikuje le po tem, da so udeleženci izobraževanja prostorsko in časovno ločeni, ne pa po vsebinah, kot tudi ne po učnih izidih. Študentje morajo (ne glede na način izvedbe študija) pridobiti s študijskim programom določene splošne in predmetno specifične kompetence. Tako bi na daljavo lahko študirali študentje, ki v enem letu lahko opravijo vse študijske obveznosti akreditiranega študijskega programa (60 KT) in v študij (po merilih ECTS, 3. člen) vložijo od 1.500 do 1.800 ur svojega dela, kot tudi študentje, ki zaradi drugih obveznosti (npr. zaposleni, športniki, umetniki, mladi starši idr.) lahko opravijo le del študijskih obveznosti – npr. do 36 KT. Tako študentje polnega kot študentje delnega študija študijske obveznosti opravljajo redno, skladno z akreditiranim študijskim programom in učnimi načrti ter skladno z načrtom izvedbe za predvidena način študija, in dosegajo predpisane učne izide (angl. *Learning outcomes*). Pri tem razvijajo s študijskim programom predvidene splošne in predmetno specifične kompetence.

3. Študij na daljavo v slovenskem visokošolskem prostoru

3.1. Zakonodaja in merila

Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB7) določa postopek akreditacije študijskih programov ter obvezne sestavine študijskih programov za pridobitev izobrazbe (35. člen). Ena izmed sestavin je tudi način izvajanja študija, ki ga mora visokošolski zavod obvezno opredeliti v predlogu za akreditacijo študijskih programov prve in druge stopnje. Zakon nikjer podrobno ne opredeljuje načina izvajanja študija. Nadalje, v 37. členu zakon (ZViS-UPB7) opredeljuje študijsko leto in obseg predavanj. Tako dodiplomski študijski programi obsegajo od 20 do 30 ur organiziranih oblik pedagoškega procesa (predavanj, seminarjev in vaj) tedensko. Upoštevajoč 30 tednov, kolikor traja pedagoški proces, to predstavlja od 600 do 900 ur organiziranih oblik letno. Isti člen še določa, da, če narava študija omogoča, lahko organizacijo in časovno razporeditev organiziranih oblik prilagodijo študentom. V oklepaju omenjajo izredni način študija. Zanimivo je, da zakon nikjer ne opredeljuje rednega in izrednega načina študija. Zato pa v 69. členu izenačuje pravice študentov ne glede na izvedbo študija – redni ali izredni študij.

ZViS v IV. poglavju opredeljuje *nacionalni program visokega šolstva*. V veljavi je Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20), kjer (v poglavju 2.5 – Kakovost in odgovornost) kot področje strateškega pomena na področju opreme omenjajo tudi “razvoj programov izobraževanja na daljavo” in “večjo uporabo IKT pri poučevanju in učenju”. Študij na daljavo navajajo tudi med

cilji (poglavje 2.5.1), kjer je treba "bolje umesti študij na daljavo v slovenski izobraževalni prostor".

Vpis in izvedbo vpisa v visokošolske študijske programe podrobno ureja *Pravilnik o razpisu za vpis in izvedbi vpisa v visoko šolstvo* (nadalje pravilnik o vpisu), ki v 3. členu določa, da razpis (poleg podatkov o zavodu in študijskem programu) vsebuje število prostih mest, "ločeno za redni in izredni oziroma e-študij". S to dikcijo pravilnik e-študij povezuje z izrednim načinom izvedbe študija. Isti člen pravilnika o razpisu dodaja še, da se v razpisu objavijo "druga podrobnejša navodila in informacije, pomembne za izbiro študija", kar se v razpisu nekaterih visokošolskih zavodov kaže v razlagi razlik med redno in izredno izvedbo študija, ali za izvedbo študija na daljavo oziroma izvedbo e-študija.

Omenili smo že, da *Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS* spodbujajo "strategije poučevanja, ki so osredotočene na študenta" (2. člen). V nadaljevanju merila ECTS poudarjajo, da takšno poučevanje "temelji na sodobnih, inovativnih metodah, aktivnem učenju, skupinskem delu in individualnih stikih študenta" z učitelji in je usmerjeno k študijskim rezultatom, ki so opredeljeni v študijskem programu.

Akreditacija študijskih programov je opredeljena v III. poglavju ZViS-UPB7. Merila za postopke in minimalne kriterije za akreditacijo študijskih programov določajo *Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov* (v nadaljevanju merila za akreditacijo), ki jih je sprejel svet Nacionalne agencije za kakovost visokega šolstva (NAKVIS). Sama merila za akreditacijo ne omenjajo študija na daljavo, kot tudi ne e-študija. Zato pa merila za akreditacijo (v 9. členu) predvidevajo presojo vpetosti visokošolskega zavoda v okolje, pri čemer, med drugim, v 3. točki, presojajo kakovost učnih izidov in kompetenc, ki bodo diplomantu pomagale pri zaposlitvi ali nadaljnjem izobraževanju. Smernic za tovrstno presojo ni zaslediti.

Akreditacijo študijskih programov ter skrb za delovanje sistema zagotavljanja kakovosti v visokošolskem izobraževanju ZViS nalaga NAKVISu (51.f člen), ki na svoji spletni strani – med pogosto zastavljenimi (vsebinskimi) vprašanji in odgovori – navaja, da študij na daljavo ni posebej predpisan, izvedba študija pa je v pristojnosti visokošolskega zavoda, pri čemer se sklicuje na 6. člen ZViS. V nadaljevanju pogosto zastavljenih vprašanj NAKVIS navaja smernice, ki so zajete tudi v Priročniku za strokovnjake NAKVIS (Širok in Debevec, 2013, str. 45–46). Priročnik za strokovnjake, ki omenja le pojem študij na daljavo, naj bi strokovnjakom pomagal pri presoji ustreznosti predlaganih izvedb na daljavo (prav tam).

Poleg posebnega dela, ki podaja smernice za študij na daljavo, pa priročnik v 7. poglavju pri splošnih smernicah za presojo organizacije in izvedbe izobraževanja, strokovnjaku svetuje posebno pozornost pri presoji izvedbenih oblik oziroma načinov študija (Širok in Debevec, 2013, str. 41), kjer je izpostavljena skrb, da premajhno število kontaktnih ur lahko ogrozi "usvojitev s programom predvidenih ciljev in kompetenc". Pri tem priročnik izpostavlja tudi obliki e-študij in kombiniran študij. Postavlja

se vprašanje, ali je obseg kontaktnih ur res edini možni način za razvoj kompetenc. Nadalje, na osnovi česa lahko strokovnjak presodi, ali je zmanjšanje števila kontaktnih ur še sprejemljivo, kot to predvideva priročnik?

V delu, ki je namenjen “dodatni postopkovni in vsebinski problematiki”, avtorji priročnika namenjajo poseben razdelek študiju na daljavo (Širok in Debevec, 2013, str. 45–46), pri katerem navajajo, da mora študij na daljavo zagotoviti pridobitev enakih kompetenc kot klasičnih študij. Študij na daljavo je način izvedbe, kjer so udeleženci med seboj ločeni, zato lahko visokošolski zavod (skladno s 37. členom ZViS) organizacijo in časovno razporeditev organiziranih oblik prilagodi študentom. Način izvedbe (redno ali izredno, ali na e-način) je – skladno s 6. členom ZViS (avtonomija visokega zavoda) – v domeni visokošolskega zavoda, ki mora poskrbeti, da diplomanti ob zaključku študijskega programa izkazujejo z akreditiranim študijskim programom opredeljene splošne in predmetno specifične kompetence.

Pri presoji ustreznosti izvajanja študija na daljavo bi morali presoјati le tisto, kar je povezano s samo izvedbo študija in kar bi lahko vplivalo na nedoseganje učnih izidov oziroma za nedoseganje kompetenc, ne pa stvari, ki veljajo tudi za klasično izvedbo študijskega programa. Tako na primer je povsem odveč, da priročnik navaja povezanost zasnove in sistema študija na daljavo s poslanstvom, vizijo in strategijo zavoda, saj je študij na daljavo le način izvedbe študija, ki mora slediti akreditiranemu študijskemu programu.

V priročniku priporočajo, da presodijo sestavine, ki so neodvisne od načina izvedbe študija. Izpostavimo le najvidnejše:

- *Načrt izvedbe* mora učitelj pripraviti za vse načine izvedbe predmeta – za klasično in e-izvedbo, saj načrt izvedbe vključuje tudi gradiva, dejavnost študentov, načine in kriterije preverjanja in ocenjevanja znanja (Sulčič, 2010, str. 244).
- *Način spremljanja dela izvajalcev predmeta* ni odvisen od načina izvedbe predmeta, ravno tako ne ukrepanje visokošolskega zavoda za neustrezno delo učitelja oziroma izvajalca.
- Podobno je pri *preverjanju pristnosti in izvirnosti nalog študentov*, saj le-ta ni povezana le s študijem na daljavo, temveč je tovrstno preverjanje potrebno tudi pri klasično izvedenem študiju. Pojav plagiatorstva nikakor ni vezan na način izvedbe študija.
- Podobno je s *preprečevanjem goljuftij pri pisnem preverjanjem znanja*, saj to ni vezano na način izvedbe predmeta. Drugo pa je, če predmete izvajajo online, kjer pride v ospredje potreba po preverjanju študentove identitete.
- *Ocenjevanje izdelkov in nalog študentov* ni vezano na način izvedbe predmeta, saj je z zakonom predpisano (52. in 54. člen ZViS-UPB7), kdo lahko izvaja pedagoško delo – visokošolski učitelji in sodelavci.
- *Ugotavljanje kakovosti* klasično izvedenega študija ne bi smeli razlikovati od načina ugotavljanja kakovosti izvedbe študija na daljavo. Tudi način ukrepanja je neodvisen od načina izvedbe.

Čeprav nacionalni program visokega šolstva 2011–2020 razvoju študijskih programov na daljavo daje strateški pomen, pa zakonodaja temu (še) ne sledi. Tako na primer obrazec za akreditacijo študijskega programa ne vsebuje pojma “študij na daljavo”, pa tudi ne pojma “e-študij”. Se pa e-učno okolje (poleg digitalne knjižnice) pri opredelitvi mesta, kjer se nahaja predvidena obvezna in priporočljiva študijska literatura.

3.2. Razpis študijskih programov

Slovenski visokošolski zavodi študij na daljavo večinoma povezujejo z izrednim študijem, kar je razvidno tudi iz razpisa za vpis ter aktov visokošolskih zavodov. Pregled visokošolskih institucij, ki v Sloveniji omogočajo študij na daljavo, prikazujemo na osnovi podatkov, zbranih z razpisi za vpis, objavljenih na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Razpisna besedila smo pregledovali s pomočjo dveh ključnih besed: “e-študij” in študij “na daljavo”, saj razpisna mesta razpisujejo za eno izmed navedenih oblik, čeprav razpis za vpis za vse štiri univerze ter za javne in koncesionirane samostojne visokošolske zavode v preglednicah, ki povzemajo vpisna mesta, prikazuje le vpisna mesta za redni in izredni študij ter skupno število vpisnih mest (MIZS, 2014, str. 19–32). V nadaljevanju razpisa – v delu razpisa, ki se nanaša na posamezno fakulteto – pa so razvidna tudi vpisna mesta za študij na daljavo. Študij na daljavo razpisujejo kot posebno kategorijo ali pa kot način izvajanja izrednega študija. Kot način izvajanja izrednega študija se v razpisu pojavlja tudi e-študij. Iz podatkov razpisa univerze, javni in koncesionirani samostojni visokošolski zavodi razpisujejo 230 vpisnih mest za študij na daljavo.

Tabela 1: Razpis univerz, javnih in zasebnih zavodov s koncesijo

<i>Visokošolski zavod</i>	<i>Uporabljen pojem</i>	<i>Število vpisnih mest</i>
UL Ekonomska fakulteta Ljubljana	Študij na daljavo, kot način izvajanja izrednega študija po študijskih središčih.	150
UL Fakulteta za upravo Ljubljana	E-študij na daljavo, kot posebna oblika izrednega študija.	Razpisana so le mesta za izredni študij, ne pa za e-študij na daljavo.
UM Fakulteta za logistiko Celje	Študij na daljavo oziroma e-izobraževanje na izrednem študiju.	Razpisana so le mesta za izredni študij.
UM Fakulteta za organizacijske vede Kranj	Na daljavo v obliki e-izobraževanja.	Razpisana so le mesta za redni in izredni študij, predmete se do 55% izvajajo na daljavo v obliki e-izobraževanja.
Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto	Izredni/e-študij.	40 v Novem mestu in 40 v Ljubljani

Opomba: UL = Univerza v Ljubljani, UM = Univerza v Mariboru

Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani študij na daljavo izvaja prek osmih študijskih središč (ob pogoju 30 vpisanih študentov). Kot je razvidno iz razpisa, študentje študirajo po študijskem gradivu, ki je pripravljeno za samostojni študij. Za študente so organizirana uvodna srečanja z nosilcem predmeta ter skupinske in individualne konzultacije s tutorjem. Konzultacije so lahko osebne, telefonske ali po e-pošti. (MIZS, 2014, str. 57–58)

Fakulteta za upravo Univerze v Ljubljani razpisuje izredni študij kot e-študij na daljavo. V razpisnem gradivu e-študij opredeljujejo kot posebno obliko izrednega študija, ki ga izvajajo v e-učilnicah, s skupinskimi in individualnimi konzultacijami na daljavo ter preverjanjem znanja v klasični obliki. Izvajanje predmetov e-študija na daljavo opredelijo s terminskim načrtom izvedbe. Čas izvedbe posameznega predmeta določijo glede na obseg in zahtevnost predmeta. E-študij je vključen tudi v izvedbo rednega študija, kjer nadomešča organizirane oblike dela pri nekaterih predmetih. Se pa e-študij posebej ne razpisuje. V razpisu so objavljena le razpisna mesta za izredni študij. Fakulteta za upravo (skupaj s Fakulteto za računalništvo in informatiko) razpisuje tudi študijski program Upravna informatika, kjer izrednega študija ne razpisujejo, zato pa razpis omenja, da bodo nekateri predmeti izvedeni ob informacijski podpori (e-študij) (MIZS, 2014, str. 100–103).

Fakulteta za logistiko Univerze v Mariboru v razpisu govori o študiju na daljavo oziroma e-izobraževanju, ki ga študentje na izrednem študiju lahko spremljajo tudi na dislociranih enotah. V razpisu sicer navajajo le dislocirano enoto Krško. Kot poudarjajo v razpisu, bodo študentje študij na daljavo oziroma e-izobraževanje lahko spremljali tudi drugje, če bodo za to zagotovljene ustrezne možnosti. Tako kot Fakulteta za upravo tudi Fakulteta za logistiko ne razpisuje vpisnih mest za študij na daljavo (MIZS, 2014, str. 194).

Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Mariboru v razpisu treh univerzitetnih in treh visokošolskih strokovnih študijskih programov prve stopnje v delu razpisa, ki velja tako za redni kot izredni študij, navaja, da se bodo predmeti do 55 odstotkov izvajali na daljavo v obliki e-izobraževanja (MIZS, 2014, str. 203–204).

Med samostojnimi visokošolskimi zavodi s koncesijo e-študij, kot način izvedbe izrednega študija, razpisuje *Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto*. Način izvedbe ni posebej opredeljen.

Zasebni visokošolski zavodi brez koncesije v ločenih razpisih za študij na daljavo razpisujejo 700 vpisnih mest (tabela 2).

Študij na daljavo *Alma Mater Europea* opredeljuje kot kombiniran način študija, pri čemer kombinirajo predavanja v živo, video-konferenčna predavanja, posneta predavanja, medsebojno elektronsko komunikacijo in ustrezno prilagojena gradiva. Študente pri študiju na daljavo usmerja tutor.

Doba Maribor, ki je pionir uvajanja študija na daljavo v Sloveniji, uporablja pojem študij na daljavo/e-študij, za katerega v razpisu navaja, da je spletno podprt in poteka v virtualnem učnem okolju. Pri takšnem načinu študija posamezne predmete

izvajajo zaporedno, predmet za predmetom. Iz razpisa je razvidno, da delo študentov na daljavo poteka v celoti na daljavo, v virtualnem učnem okolju, brez fizičnih kontaktov. Med naborom študijskih programov, programa Poslovna administracija in Menedžment vseživljenjskega izobraževanja izvajajo le kot (izredni) študij na daljavo/e-študij.

Tabela 2: Razpis zasebnih zavodov brez koncesije

<i>Visokošolski zavod</i>	<i>Uporabljen termin</i>	<i>Število vpisnih mest</i>
Alma Mater Europea – Evropski center Maribor (AMEU)	študij na daljavo	na 3 programih: 180
Doba Fakulteta za uporabne poslovne in družbene študije Maribor	študij na daljavo/e-študij	na 5 programih: 280
Fakulteta za industrijski inženiring Novo mesto	študij na daljavo	60
Fakulteta za poslovne in upravne vede Novo mesto	izredni/e-študij	40
IAM Visoka šola za multimedije Ljubljana	študij na daljavo	60
IBS Mednarodna poslovna šola Ljubljana	študij na daljavo	80
Visoka šola Erudio Ljubljana	študij na daljavo	np

Študij na daljavo – poleg rednega in izrednega študija – razpisuje tudi *Fakulteta za industrijski inženiring Novo mesto*. Značilnosti študija na daljavo razpis ne omeja, njegovo izvedbo pa omejuje z vsaj desetimi vpisanimi študenti.

Fakulteta za poslovne in upravne vede Novo mesto poleg rednega in izrednega študija razpisuje tudi izredni/e-študij, ki ga posebej ne opredeljuje.

IAM Visoka šola za multimedije Ljubljana razpisuje ločena vpisna mesta za izredni študij in študij na daljavo. Razlik v načinu izvedbe razpis ne navaja.

IBS Mednarodna poslovna šola Ljubljana v preglednici razpisuje vpisna mesta na izrednem študiju in študiju na daljavo. Pod preglednico je sicer napisano, da posamezne dele študijskih programov izvajajo z elementi študija na daljavo, kar je sicer v nasprotju z razpisani vpisnimi mesti, saj se ločeno razpisuje izredni študij in študij na daljavo, kar bralca razpisa nekoliko zmede. Posebno, ker IBS v nadaljevanju razpisnega besedila omenja, da IBS organizira tudi študij na daljavo oziroma kombinirani študij.

Visoka poslovna šola *Erudio iz Ljubljane* razpisuje vpisna mesta za redni in izredni študij. Poleg tega pa visoka šola v razpisu omenja, da bo izvajala tudi študij na daljavo, vendar število razpisnih mest ni razvidno, kot tudi podrobnosti načina študija ne.

4. Sklep

Razvoj IKT vpliva na naše delovanje in življenje, zato se tem spremembam visokošolsko izobraževanje ne bo moglo izogniti. IKT spreminja poučevanje in učenje ter tudi administrativne procese in procese upravljanja in vodenja. Na trgu se pojavlja odprto množično izobraževanje (MOOC tečaji), ki pa po Thrunu (2014), enem od ustanoviteljev Udacityja, ne predstavlja nevarnosti za klasično visokošolsko izobraževanje. Svoje mnenje podkrepi s primerom iz preteklosti, ko je gledališnike skrbelo, da jim bodo kinodvorane vzele obiskovalce, kar se pa ni zgodilo (prav tam). Ljudje še vedno hodijo v gledališče, si jih pa večina posnetkov gledaliških predstav ne želi ogledati na televiziji, saj je čar gledališča v biti tam, doživeti igro in vzdušje. Podobno je z bojznijo, da e-študij predstavlja konkurenco klasičnemu izobraževanju. Thrun (prav tam) prednost MOOC tečajev vidi predvsem v individualizaciji učenja, ki je pri klasičnem poučevanju skorajda nemogoča. Študent pri e-študiju si čas študija prilagodi svojim potrebam in zmožnostim in na svoj način, s tempom, ki je prilagojen njegovim zmožnostim in drugim dejavnostim, pride do učnih izidov in razvije določene kompetence. Na tem mestu želimo pohvaliti spremembe, ki jih predlaga nov ZViS, ko omogoča brezplačen študij za tiste, ki si iz različnih razlogov ne morejo privoščiti polni, 60 KT študij, saj zanj ne morejo nameniti od 1.500 do 1.800 ur svojega dela. Zaposleni ali osebe, ki jim študij ni osrednja dejavnost, bodo lahko vpisali delni študij (36 KT) in na leto redno opravili vse študijske obveznosti, skladno tudi z merili ECTS. Nedvomno bo to, da so opravili vse predvidene študijske obveznosti (npr. 36 KT), pozitivno vplivalo na same študente in na njihovo motivacijo po nadaljevanju študija in zmanjšalo velik usip, ki ga beleži (ReNPVŠ11-20) slovensko visokošolsko izobraževanje. Polni kot delni študij lahko izvajajo na klasični način, na e-način, ali na kombinirani način (angl. *blended*).

Spremembam, ki jih narekuje razvoj IKT, bi morala slediti tudi pravna regulativa, ki ureja področje visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, saj se tem spremembam ne bo moč izogniti.

Poleg terminoloških zagat, ki se v visokem šolstvu pojavljajo – študij na daljavo, e-študij, e-izobraževanje – še vedno prepogosto srečamo zagrete zagovornike tradicionalnih oblik dela: predavanje v predavalnici kot edino zagotovilo kakovostnega izobraževanja. Pasivno poslušanje (s pogosto odsotnostjo duha študentov) nikakor ne moremo uvrstiti v delo študenta, ki ga predvideva bolonjska prenova in merila ECTS. Ravno tako posnetki (klasičnih) predavanj ne morejo predstavljati e-študija, kar laična javnost pogosto enači z e-študijem. Podobno kot uvajanje IKT v podjetja zahteva prenovo poslovnih procesov, tudi uvajanje IKT v izobraževanje zahteva uvedbo drugačnega načina dela. Merila ECTS spodbujajo inovativne metode poučevanja, ki so usmerjene k študentu in njegovi obremenitvi. Ustrezno obremenitev študenta seveda lahko dosežejo tudi s klasično izvedbo predmeta, pri kateri pa težišče ne sme biti na obsegu kontaktnih ur, temveč na delu študenta in na doseganju učnih izidov in kompetenc.

Visokošolski zavodi imajo sicer pravilnike o preverjanju in ocenjevanja znanja ter o načinu preverjanja kompetenc, vendar se ti pravilniki ukvarjajo s postopkovnimi zadevami, ne pa z vsebino. In tu vidimo največji izziv, s katerim bi se morali spopasti visokošolski zavodi, ne samo ob uvajanju e-študija, temveč pri celotni bolonjski prenovi. Visokošolski zavodi bi morali uvesti sistem za preverjanje doseganja učnih izidov in kompetenc študentov (diplomantov) ter opredeliti tudi odgovornost vseh deležnikov v tem procesu. Takšen sistem pa zahteva ustrezno (pedagoško) usposobljene visokošolske učitelje in sodelavce. Vzpostavitev in vzdrževanje tega sistema bi moralo biti vsebovano tudi v pravni regulativi. Kakovost izobraževanja (klasično ali na e-način izvedenega izobraževanja) vodi le preko preverjanja doseženih učnih izidov, ki se ne kažejo v številu študentov, v prehodnosti in času trajanja študija.

E-način študija zahteva prenovo procesov poučevanja, s katerimi dosegamo s študijskim programom akreditirane učne izide in kompetence. Edini resni problem, ki se pojavlja pri e-študiju, je preverjanje identitet študentov na daljavo, kar seveda počnejo tudi pri klasično izvedenem študiju, kjer lahko nekdo odda nalogo, ki je ni sam izdelal. In spet poudarjamo, uvedba IKT zahteva prilagoditev (prenovo) posameznih procesov, torej tudi procesa identifikacije udeležencev, kar poslovni svet uspešno rešuje (na primer prek digitalnih potrdil). Da bi se izognili vsem namigovanjem in dvomom, pa izpite pri e-študiju lahko opravljajo na enak način kot pri klasičnem načinu študija. Prednost e-študija vidimo predvsem v procesu študija, ki je usmerjen na študentovo delo. Študent v tem procesu (ob predpostavki mentorsko podprtega e-študija) je deležen več podpore izvajalca, kot jo je deležen študent klasičnega študija. Glede na to, da je učenje predvsem komunikacija, pa je priložnosti za komunikacijo v e-okolju veliko več, kot jo je v fizičnem razredu. Znana Russellova študija iz leta 2001, ki raziskave s področja e-študija zbira tudi na spletni strani, dokazuje, da študentje pri e-študiju dosegajo iste, če ne še boljše učne izide kot pri klasičnem študiju, oziroma je raziskav, ki dokazujejo nasprotno, veliko manj. To je še en dokaz več, da bi preverjanje ustreznosti posameznih študijskih programov moralo biti usmerjeno v sisteme za preverjanje doseganja učnih izidov in kompetenc ne glede na način izvajanja študija.

Študij na daljavo ali e-študij visokošolski zavodi v svojih aktih (statutu in pravilnikih) različno obravnavajo. Nekateri e-študiju namenjajo ločene pravilnike, v čemer ne vidimo potrebe. E-študij je le način izvedbe in z vidika obravnave študenta ne bi smelo biti razlik, kot jih tudi ni pri dosedanjem rednem in izrednem študiju. Tako bi določbe, ki se nanašajo na e-študij, morale biti vsebovane v obstoječih pravilnikih v točkah, ki se (zaradi načine izvedbe študija) razlikujejo. Na primer – e-študij, kot priporočajo v priročniku NAKVISa, ne zahteva posebnosti glede ugotavljanja izvirnosti nalog študenta, saj je to treba preveriti in zagotoviti tudi pri nalogah študentov klasičnega študija.

In če smo začeli z MOOC tečaji, naj z njimi še zaključimo. MOOC tečaji odpirajo namreč zanimiv izziv za sistem formalnega izobraževanja. Po podatkih, ki smo jih predstavili v uvodu, se tudi Slovenci udeležujejo MOOC tečajev, zato se postavlja

vprašanje priznavanja učnih izidov in kompetenc tovrstnega izobraževanja v sistemu formalnega visokošolskega izobraževanja. In če bi se slovenski visokošolski zavodi lotili izzivov MOOC tečajev, bi morali imeti v mislih ravno to – vzpostavitev ustreznega sistema preverjanja doseganja učnih izidov in kompetenc, ki bi jih lahko tečajniki (po uspešno zaključenem izobraževanju) uveljavljali v posameznih študijskih programih.

Za konec bi želeli slovensko visoko šolstvo za spremembe spodbuditi s parafrazirano mislijo Galileja Galilei (1564–1642), da posameznika ne moreš naučiti ničesar, lahko mu le pomagaš, da to odkrije sam.

Viktorija Florjančič, Ph.D.

E-study in Slovenian higher education

The development of information-communication technology (ICT) influences how we live our lives and the way we do things. ICT is changing teaching and learning processes, as well as administrative and management processes. It is clear that higher education cannot avoid these changes. We are witness to the entrance and the popularity of MOOCs (Massive open online courses) on the higher education market. Thrun (2014), one of the founders of Udacity, does not pretend that it is a threat to on-campus higher education; it will not replace it, as cinema never replaced theatre (ibidem). The individualization of learning, where each student can adapt a study programme to his or her capacities and possibilities is an advantage that is rarely reached within on-campus education. Secondly, an important advantage of MOOC is that it opens higher education to a wider audience. With this open approach, MOOC fully supports the long-life learning initiative. Only the future will show if MOOCs are just an inspiring new approach to online education as virtual universities were in the beginning of this century, or whether their growth will rule supreme on the higher education market. Until now, failure in online education has been due to the undeniably low completion rates.

The global trends of distance education or e-study are also spreading into Slovenian higher education. Consequently, Slovenian higher education institutions are launching distance undergraduate programmes for the 2014/2015 academic year, with 930 available places. The places are mainly available for part-time study, however, there are no doubts that online study could be offered to full-time students as well.

There are some issues related to the terminology used in Slovenian higher education. Distance education (Keegan, 1991, p. 44 & Sulčič, 2008, p. 22) is a method of education where the student and teacher are separated in time and space, which makes this educational experience different from an on-campus education. Distance education is organized by an institution that distinguishes the method of acquiring knowledge from self-learning. Studying at a distance offers students opportunities to communicate among themselves and with teachers/tutors, making this method different from other ways of us-

ing ICT for learning. Communication may be carried out via e-mail, phone, forums, chat rooms, video-conferences systems etc. Originally, distance education institutions used the postal system to deliver study materials to students. The distribution channel defined distance education as correspondence education. Subsequently, the postal distribution channel was substituted by radio transmission, TV broadcasting and finally by the Internet. Moving learning and teaching processes to the Internet is usually recognized as online study (learning) or as e-study (e-learning). E-study is a term that we suggested to use instead of distance education because all distance studies nowadays are delivered via different web learning platforms, mostly learning management systems.

In the last year, some media doubts about the quality of distance education/e-study in Slovenia were raised, thus we would like to research Slovenian legislation and different internal acts related to the distance education/e-study issue.

In Slovenia, a new higher education law is under construction. The existing law offers students the possibility to study full-time or part-time, where full-time study is free of charge; part-time students have to pay tuition fees. The proposed law will introduce new terms – full study and partial study. Students at full study will have to complete all study obligations for the academic year (60 ECTS) in one year, while students who for various reasons cannot spend from 1,500 to 1,800 hours on studying (60 ECTS), have the possibility of entering as partial students and complete study obligations of up to 36 credits per academic year. Both full and partial study could be free of charge or students may have to pay for tuition. A partial study method is very welcome, as well as increasing student self-satisfaction due to completing their study obligations; it motivates them to continue their studies. This would reduce the highly reported drop-out rate (ReNPVŠII-20) in Slovenian higher education. Our opinion is that both methods – full and partial can be performed on-campus, online or as a combination of the both. It is time that the Slovenian higher education system follows the global trends in this area.

Despite some national documents stimulating student-oriented teaching methods and more ICT usage in learning, it has still not occurred intensively in higher education. The practice is still based on obligatory contact pedagogical hours (lectures, seminars, laboratory or clinical exercises) that seem to guarantee a qualitative study process. The Slovenian Quality Assurance Agency for Higher Education (SQAA) has prepared a handbook that helps members of expert groups to evaluate how study programmes reach the qualitative standards. In a separate chapter some guidelines for distance education evaluation are proposed. Thus, distance education/e-study should not differ from on-campus education the SQAA's guidelines have defined some rules that distance education has to meet. No matter how the programme is delivered, students have to acquire the same knowledge and skills and reach the same learning outcomes. There is no need to explicitly demand a course plan for distance education, because on-campus teachers have to plan their course's performance too. Evaluation of the study programme is not dependent on how the course is delivered. The same criticism is made on how students' identities are verified for written exams, how the originality of the written assignments is

tested and who assesses the students' assignments and exams. All of the aforementioned are independent from the method of course delivery.

We further examined documents relating to publicly accessible distance education via the webpages of higher education institutions. We were looking for any evidence about how they assure that accredited learning outcomes had been acquired. Even if SQAA predicted that higher education institutions are obligated to follow these procedures we did not find any evidence. Higher education institutions have policies about the examination and assessment of knowledge and the method of assessing competencies that deal with procedural matters, and not about the content. One of the greatest challenges to higher education institutions when deciding to implement e-study is to establish a sustainable system to follow the achievement of the learning outcomes and competencies of the student and to define the responsibility of all participants in this process. Normally, such a system requires qualified academic staff. The system procedures need to be defined in legal regulations too. It is time that the quality assurance systems move from collecting data about students' transition, the number of graduates and the duration of the study, to the achievement of learning outcomes and participants' responsibilities.

We begin and conclude the paper with popular MOOCs. MOOC offers an interesting challenge for the formal education system including the Slovenian higher education system. Thus, more and more Slovenian students attend these types of courses. How can learning outcomes and competences of such education in formal higher education be recognised?

The Slovenian Higher Education needs to take into account the Galileo Galilei (1564–1642) quote: "We cannot teach people anything; we can only help them discover it within themselves."

LITERATURA

1. Allen, I.E., Seaman, J. (2014). Grade Change – Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Reserach Group.
2. Bates, A.W. (2005). Technology, E-Learning and Distance Education (2nd ed.). RoutledgeFalmer.
3. EdSurge. (2013). MOOCs in 2013: Breaking Down the Numbers. EdSurge News. Pridobljeno dne 8.2.2014 s svetovnega spleta: <https://www.edsurge.com/n/2013-12-22-moocs-in-2013-breaking-down-the-numbers>.
4. Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practise of distance education. Open Learning, 10, št. 2, str. 47–53.
5. Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2003). The Theory and Practice of Learning (2nd ed.). Routledge.
6. Keegan, D. (1991). Foundations of distance education. 2. izd. London in New York: Rountledge.
7. Laudon C.K., Laudon, J.P. (2007). Management Information Systems, Managing the digital firm, 3. izd. New Jersey: Pearson, Prentice Hall.
8. Leiner, B.M., Cerf, V.G., Clark, D.D., Kahn, R.E., Kleinrock, L., Lynch, D.C., Postel, J., Roberts, L.G., Wolff, S. (2012). Brief History of the Internet. Internet Society. Pridobljeno dne 22.2.2014 s svetovnega spleta: <http://www.internetsociety.org/brief-history-internet>.
9. MIZS – Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2014). Razpis za vpis v dodiplomske in enovite magistrske študijske programe v študijskem letu 2014/2015. Pridobljeno dne 22.2.2014

- s svetovnega spleta: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Razpis_2014/Dodiplomski/Javni/Razpis_2014_2015.pdf.
10. Rainer, R.K., Turban E. (2009). *Introduction to Information Systems*, 2nd ed. John Wiley & Sons.
 11. Russell, T.L., IDECC (Organization). (2001). *The no significant difference phenomenon: a comparative research annotated bibliography on technology for distance education: as reported in 355 research reports, summaries and papers*. [S.l.]: IDECC.
 12. Simonson, M., Smaldino, S.E., Albright, M., Zvacek, S. (2011). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (5th ed.). Pearson.
 13. Sulčič, V. (2008). *E-izobraževanje v visokem šolstvu*. Koper: Fakulteta za management.
 14. Sulčič, V., Lesjak, D. (2009). *E-learning and Study Effectiveness*. *Journal of Computer Information Systems*. Spring 2009, 49, št. 3, str. 40–47.
 15. Sulčič, V. (2010). *Izobraževalna dejavnost: akreditacija, izvedba, spremljanje izvedbe*. V Trunk Širca, N. (ur.). *Model učinkovitega managementa visokošolskega zavoda*. Koper: Fakulteta za management Koper.
 16. Širok, J., Debevec, T. (2013). *Priročnik za strokovnjake Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu*. Ljubljana: Nacionalna agencija Republika Slovenije za kakovost v visokem šolstvu.
 17. Thrun, S. (2013). *Self-Driving Education*. V *The Huffington Post*. Pridobljeno dne 4.2.2014 s svetovnega spleta: http://www.huffingtonpost.com/sebastian-thrun/selfdriving-education_b_4676484.html.
 18. Trunk Širca, N., Sulčič V. (2010). *Odprti visokošolski prostor: vseživljenjsko učenje in IKT v izobraževanju*. V Trunk Širca, N. (ur.). *Model učinkovitega managementa visokošolskega zavoda*. Koper: Fakulteta za management Koper.

Razvoj trajnostnega vodenja študentov menedžmenta

Znanstveni članek

UDK 378:005+502

KLJUČNE BESEDE: poučevanje teorije vodenja, razvoj veščin trajnostnega vodenja, menedžment, multimetodološki raziskovalni pristop

POVZETEK – V prvem delu prispevka pišemo o opredelitvi trajnostnega vodenja v mednarodni literaturi in slovenskem izobraževalnoposlovnem okolju. V drugem delu prispevka predstavimo rezultate empirične raziskave, s katero smo v obdobju petih let ugotavljali najučinkovitejše mehanizme razvoja trajnostnega vodenja pri poučevanju kot ene izmed funkcij menedžmenta. Rezultati longitudinalne raziskave kažejo, da so študentje pozitivno sprejeli trajnostno naravnane aktivnosti v okviru iniciative Re.misli, pri čemer je potreben nadaljnji sistematičen pristop k razvoju trajnostnega vodenja študentov, ki pomeni skrb za posameznika, fakulteto, družbo in naravo. Validacijski intervjuji so potrdili, da udeleženci razvoja trajnostnega vodenja aktivno razvijajo trajnostno vodenje in da zaznavajo pozitivne učinke tako na ravni razvoja fakultete v smeri trajnostnega razvoja kot tudi na individualni ravni razvoja študentov v smeri zavedanja družbenoekološke odgovornosti. Praktične implikacije raziskave kažejo na potrebo po razvoju vodenja, ki je usklajeno z aktualnimi potrebami širšega okolja, kar pomeni odklop od tradicionalnih teorij velikih vodij, ter nudi nadaljnje pedagoške in raziskovalne priložnosti za razvoj vodenja med mladimi.

Scientific paper

UDC 378:005+502

KEYWORDS: leadership theories teaching, development of sustainable leadership skills, management, multimethodological research

ABSTRACT – The first part of the paper defines sustainable leadership based upon an international literature review and research in the Slovene educational and business environment. The second part presents the results of the 5-year empirical research where we have been establishing the most efficient mechanisms of sustainable leadership development as one of the four management functions. Longitudinal research findings state that the management students positively accepted the sustainable efforts under the Re.think initiative, however, a further systematic approach to students' sustainable leadership development that demonstrates the care for the individual, organizational, social and natural well-being is needed. Validation interviews confirmed that participants in sustainable leadership development actively develop a wider understanding of the environment and notice positive sustainable effects at the level of the faculty as well as at the individual level of the students' development towards social-environmental responsibility. Practical research implications demonstrate the need for leadership development that is congruent with the actual needs of the wider environment, which means a move away from traditional leadership theories of hero leaders and therefore offer ideas for further pedagogical and research opportunities for youth leadership development.

1. Uvod

V zahodnih ekonomijah manjša generacija "X" in generacija "Millenium", ob sočasnem upokojevanju generacije "baby-boom", povzročata splošen primanjkljaj usposobljenih posameznikov za vodenje (Avolio in Vogelgesang, 2011). Zato smo

identificirali svoj raziskovalni doprinos v opredelitvi razvoja trajnostnega vodenja, ki k razvoju vodenja pristopa zgodaj, v simbiozi z izobraževalnimi organizacijami, kot je primer iniciative Re.misli, ki je študijsko partnerstvo, v katerem so študentje partnerji ekološko naravnane študijskega procesa prek sodelovanja v trajnostno naravnanih aktivnostih podjetja Si.mobil, d.d.

Pokojni predsednik Slovenske akademije znanosti in umetnosti, prof. dr. Jože Trontelj (2012), je na prvi konferenci mladih raziskovalcev, podiplomskih in diplomskih študentov iz sveta in Slovenije, ki je leta 2012 potekala na Institutu Jožefa Stefana, krizo namreč opredelil kot priložnost za razvoj trajnostnega vodenja, ki temelji na etičnih vrednotah in razsvetljenem humanizmu, in za to spremembo kot bistven element definiral razvoj *“kritične mase odločnih in pogumnih ljudi”* – tj. trajnostnih vodij. Humanistična vzgoja se mora po presoji prof. dr. Jožeta Trontlja (2013) začeti zgodaj in temeljiti na spoštovanju vrednote planetarne in lokalne narave. Podobno stališče zavzemajo tudi tuji akademiki, ki poudarjajo, da je v okviru poučevanja, raziskovanja in prenašanja znanja v gospodarstvo primarna odgovornost univerz skrb za celosten razvoj osebnosti (Alves in sod., 2012). Menedžment ljudi in procesov je kot predmet proučevanja sestavljen iz funkcij planiranja, organiziranja, vodenja in kontroliranja (Daft, 2012). V nadaljevanju prispevka je predstavljen pristop sodobnega razvoja vodenja, ki je vrednostno utemeljen.

Pričujoča longitudinalna raziskava ima glavni cilj raziskati učinkovite mehanizme razvoja trajnostnega vodenja študentov. Zato smo prek multimetodološkega raziskovalnega pristopa najprej preko študija relevantne mednarodne literature s področja vodenja teoretično konceptualizirali trajnostno vodenje, nato raziskali osmišljanje trajnostnega vodenja v slovenskem izobraževalnem in poslovnem okolju ter na podlagi teoretičnega okvira s praktičnimi implikacijami dolgoročno začeli z vpelevanjem metod razvoja trajnostnega vodenja in njegovo refleksijo v pedagoškem procesu. V članku izpostavljamo pomen refleksije (Erčulj in Škodnik, 2013, str. 27) pri razvoju trajnostnega vodenja študentov, saj visokošolsko okolje nudi podporno okolje za razmišljanje o etični komponenti vodenja, medtem ko hektično poslovno okolje te možnosti ne nudi v tolikšni meri. Zato avtorji izpostavljamo sodelovanje pri razvoju trajnostnega vodenja v okviru iniciative Re.misli kot učinkovit mehanizem razvoja, ki ga je treba sistematično prilagajati potrebam okolja.

2. Teoretično izhodišče trajnostnega vodenja

“Trajnostno vodenje v izobraževanju ohranja in razvija poglobljeno učenje, na način, ki ne škodi in ustvarja pozitivne učinke za vse deležnike, sedanje in prihodnje” (Hargreaves, 2007, str. 224) ter temelji na sledečih načelih:

- globine namena v razvoju učenja študentov,
- širini,

- vzdržljivosti skozi čas in
- pravičnosti (Hargreaves, 2013).

Doprinos trajnostnega vodenja v naraščajoči soodvisnosti sveta je v sposobnosti razširitve tradicionalne pozornosti vodje na organizacijske izzive in proaktivnem spoprijemanju s skrbjo za večje sisteme, v katerih deluje poslovno okolje (Senge in sod., 2008, str. 45). Težnja organizacij, da bi njihovo delovanje čim manj negativno vplivalo na širše okolje, nudi vse več zanimivih poslovnih priložnosti in postaja vse močnejša konkurenčna prednost. Zato je ključno poznavanje mehanizmov, ki omogočajo razvoj trajnostnega vodenja, s čimer se ukvarja tudi mednarodni Inštitut za preučevanje trajnostnega vodenja.

Altman in sod. (2010, str. 221) poudarjajo potrebo po demokratizaciji razvoja vodenja, tako da bi bil razvojni trud prisoten na vseh ravneh družbe in ne le pri eliti, ki si lahko privošči formalne razvojne programe vodenja, saj bi na ta način več ljudi prepoznalo svoje talente in potenciale ter jih razvijalo v smeri razvoja trajnostnega vodenja. Ernst in sod. (2010, str. 375) izpostavljajo, da so potrebni novi modeli vodenja in razvoja vodenja, ki bi naslavljali naraščajoče kompleksne soodvisne izzive. Razvojna tendenca vodenja naslavlja ključno vprašanje (Gardner in sod., 2010, str. 922): "Kaj razvijati?"

Tradicionalno so si organizacije prizadevale biti bolj in bolj donosne, inovativne in ustrezljive do strank, medtem ko se je v zadnjem desetletju na to vprašanje izoblikoval širši odgovor: oblikovati trajnostno naravnano delovanje za življenje po industrijski eri, kar je največji razvojni izziv, s katerim se je človeštvo soočilo, in terja posebno vodenje (Senge in sod., 2008). Začetki koncepta trajnostnega razvoja izhajajo iz Brundtlandovega poročila svetovne komisije za okolje in razvoj, ki so ga leta 1987 objavili Združeni narodi in ga opredelili kot sposobnost človeštva zasnovati razvoj trajnostno, da zagotovi zadostitev potreb sedanjih generacij brez ogrožanja sposobnosti prihodnjih generacij za kakovostno življenje (Epstein in Roy, 2003). Zavedanje potreb prihodnjih generacij zavezuje vodje, da delujejo v okviru naravnih zmožnosti z namenom regeneracije in zagotavljanja družbenih ter poslovnih možnosti za dostojen obstoj prihodnjih generacij. Združeni narodi so obdobje 2005–2014 zato določili kot desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj (UNESCO, 2007).

London in Maurer (2004, str. 223) sta identificirala tri glavne sodobne potrebe na področju razvoja vodenja:

- potrebo po integraciji razvoja iz organizacijske in posameznikove perspektive ter njuni povezavi z različnimi teorijami učenja in razvoja;
- potrebo organizacij, da ocenijo trenutno stopnjo vodstvenih kompetenc glede na cilje in usmerjajo ter podpirajo nenehno potekajoče strategije razvoja; in
- potrebo vodij, da ocenijo svoje prednosti, identificirajo manko v veščinah in vzpostavijo zavezanost razvojnim načrtom ter spremljajo spremembe svojega obnašanja.

V prispevku je termin razvoj trajnostnega vodenja, po vzoru opredelitve Londona in Maurerja (2004, str. 224), opredeljen v konvencionalnem pomenu, nanašajoč se na razvoj posameznega vodje z razširitvijo Dayjeve (2000) opredelitve in povezavo posameznikovih in organizacijskih razvojnih ciljev, ki spodbujajo posameznikove in družbene kompetence vodje, saj razvoj vodenja vpliva na sposobnosti, cilje in dosežke posameznika, kot tudi širšega okolja. Razvoj trajnostnih vodij je torej v pričujočem prispevku opredeljen kot vidik širšega koncepta razvoja vodenja. Prispevek sledi opredelitvi dolgoročnega razvoja (London in Maurer, 2004, str. 223), ki je skladna tudi z načelom trajnosti, in tako ločimo med *učenjem* – sprememba ali izboljšanje znanja ali veščine, ki se zgodi kot rezultat izkušnje, in *razvojem* – potekajoča, dolgoročna sprememba ali evolucija, ki se dogaja preko številnih učnih izkušenj. Učenje torej prispeva k razvoju, vendar pa je ta sestavljen iz dolgoročne naravnosti kombinacije učnih doživetij.

Tabela 1: Primerjalna analiza razvoja vodenja študentov na tujih fakultetah (Snook in sod., 2012, str. 3–523)

<i>Avtor in institucija</i>	<i>Razvojni pristop</i>	<i>Ključni razvojni poudarki</i>
Ancona (MIT – Sloan School of Management)	Osmišljanje	Raziskava širšega okolja, analiza nasprotujočih si stališč, testiranje lastnih predpostavk, privzem raznolikih perspektiv, ažuriranje različnih virov informacije in delovanje na njihovi podlagi.
Mumford, Peterson, Robledo & Hester (University of Oklahoma)	Študija primera	Znanje, osnovano na študiji primera preko zgodbe, izkušnje in primera ima implikacije za: vsebino primera, analizo, obravnavano organizacijo in uporabnike izsledkov študije.
Kellerman (Harvard Kennedy School of Government)	Opismenjevanje o vodenju s klasičnimi deli o moči, avtoriteti in vplivu	Branje in interpretacija klasičnih besedil s področja vodenja sledečih avtorjev: Lao Tsu, Machiavelli, Locke, Spencer, James, Weber, Burnes, Milgram, Wollstonecraft, Truth, Lenin, Havel, Konfucij, Platon, Shakespeare, kraljica Elizabeta, Paine, Carlyle, Mandela, Singer, Mill, Gandhi, Freud, Hitler, Parker Follett, King, Kramer.
Alvarez (ESADE Business School)	Osredotočenje na moč preko študij primerov	Razvoj domišljije, moč kot tehnika, moč kot modrost vodje, opazovanje moči v praksi preko video klipov.
Starkey & Hall (Nottingham University Business School & University of Nottingham)	Uravnotežen razvoj vodenja	Graditev razvojne skupnosti, kritična samorefleksija, medkulturno ozaveščanje, vključevanje posameznika v poslovno okolje in širši družbeni kontekst, opredelitev lastne identitete, opredelitev identitete organizacije, poznavanje zgodovine, razvoj socialne, čustvene in duhovne inteligentnosti.
DeLong & Hill (Harvard Business School)	Kombinacija študij primerov in izkušnjskega učenja	Razvoj medosebnega vedenja, vodenje sprememb, vodenje tima, simulacije, igre vlog, samoocenitveni testi.
Useem (Wharton School University of Pennsylvania)	Model vodenja	Preučevanje delovanja vodij – modeliranje, mentorstvo in coaching, dodeljene naloge, učenje iz kriz in ovir, učenje iz povratnih informacij.

Izkušenijske teorije opredeljujejo učenje kot proces, ki vključuje konkretne izkušnje, refleksijo opazovanega, konceptualizacijo in aktivno eksperimentiranje, kjer se je pokazalo, da imajo učni stili (Wu in Alrabah, 2009, str. 393), ki so uravnotežili doživljanje in konceptualiziranje, prilagojeno fleksibilno odzivnost (Zaccaro in sod., 1991, str. 308) v izkušenijskem in konceptualnem učnem kontekstu (Mainemelis in sod., 2002, str. 5). Bandurova teorija družbenega učenja poudarja pomen opazovanja, modeliranja vedenja, samokontroliranja s spremljanjem družbenih kodov pravilnega vedenja. Ljudje se zavežemo spreminjanju, ko prednosti presežejo nasprotovanja in ko so zaznane koristi razvoja želene (Maurer in sod., 2002). Trajna sprememba terja vztrajnost preko številnih cikličnih ponovitev in ponavljajočega se vzdrževanja spremembe (Prochaska in sod. v London in Maurer, 2004, str. 223). Prevladujoč razvoj vodenja (tabela 1) v 21. stoletju (Kellerman, 2012) je osredotočen na prakso (ne teorijo), ki se nanaša na sedanjost (ne preteklost), kjer je poudarek na ocenjevanju (ne refleksiji) in na pragmatičnosti (ne imaginaciji).

3. Raziskovalni problem in raziskovalna vprašanja

K razvoju trajnostnega vodenja študentov menedžmenta smo pristopili sistematično, zato smo raziskali njegov potek in uporabo v zadnjih petih letih. Cilj raziskave je bil zasnovati, uvesti, preizkusiti, osmisliti in ovrednotiti potek razvoja trajnostnega vodenja študentov menedžmenta. Prispevek predstavlja le del obsežne akcijsko naravnane študije primera in ugotavlja pomembnejše ugotovitve na naslednji raziskovalni vprašanji:

- ☐ Kakšna je didaktična vrednost razvoja trajnostnega vodenja?
- ☐ Kakšen je odziv ključnih deležnikov na razvoj trajnostnega vodenja?

4. Metodologija

Pred uvajanjem razvojnih metod je bilo treba opredeliti, kaj in kako se razvija trajnostno vodenje, ki v sodobni paradigmi vodenja izhaja iz transformacijskega vodenja in je vrednostno osnovano. Zato smo z namenom usmeritve, uskladitve in predanosti (tabela 2) izvedli raziskavo osmišljanja trajnostnega vodenja pri ključnih deležnikih.

Tabela 2: Ontološki pristop k didaktiki razvoja trajnostnega vodenja študentov (Palus in sod., 2012, str. 472)

<i>Ontologija vodenja/ rezultati vodenja</i>	<i>Usmeritev</i>	<i>Uskladitev</i>	<i>Predanost</i>
Razvojni fokus	Kako se bomo odločili za deljeno usmeritev?	Kako bomo uskladili delovanje v celoto?	Kako bomo vzdrževali predanost skupnemu delovanju?
Razvoj trajnostnega vodenja	Dogovor za smer delovanja je rezultat skupnega raziskovanja in pojava novih perspektiv.	Uskladitev je rezultat nenehnega prilagajanja med predanimi in sistemsko odgovornimi posamezniki.	Predanost je posledica angažiranosti v razvijajoči učeči se skupnosti.

Zaradi kompleksnosti proučevanega fenomena razvoja trajnostnega vodenja, ki terja longitudinalno obravnavo, smo k raziskovanju pristopili v skladu s sodobnim multimetodološkim pristopom (tabela 3), ki nam je omogočil triangulacijo. Kvantitativnemu raziskovanju v obliki factorske analize strukturiranih vprašalnikov je sledilo poglobljeno kvalitativno raziskovanje akcijsko naravnane študije primere, ki je vsebovala zajem podatkov preko transkripcij kvalitativnih intervjujev in fokusnih skupin, analize dokumentov, upovedovanja in opazovanja (z udeležbo). Simons (v Starman, 2013, str. 70) študijo primera opredeljuje kot okvir, ki združuje različne metode za poglobljeno raziskovanje iz mnogih perspektiv glede na kompleksnost in edinstvenost posameznega projekta ali sistema v vsakdanjem kontekstu.

Tabela 3: Opredelitev multimetodološkega longitudinalnega raziskovalnega pristopa (Zuber-Skeritt, 2009, str. 132)

<i>Konceptualni okvir raziskovanja</i>	
<i>Metodologija</i>	Aksijsko zasnovana longitudinalna megaštudija primera (5 let), proučevanje fenomena.
<i>Teorija učenja</i>	Aksijsko učenje, učenje odraslih, izkušensko učenje, družbena inovacija.
<i>Raziskovalne metode</i>	Analiza 120 strukturiranih vprašalnikov na vzorcu dodiplomskih študentov, primerjalna analiza vprašalnika z odprtimi vprašanji "Re.misli, zakaj študiraš?", tematska analiza dokumentov; izhajajoč iz metode snežne kepe po analizi arhiva interne revije Inside trajnostno naravnane podjetja Si.mobil, d.d., štiri fokusne skupine (dve v poslovnem okolju, ena s študenti in ena z zainteresirano javnostjo), dvanajst kvalitativnih intervjujev z menedžerji v praksi, trije validacijski kvalitativni intervjuji s pedagogi in trije tematski ekspertni intervjuji s področja razvoja vodenja, opazovanje (z udeležbo na vajah) v trajnostno naravnane podjetju Si.mobil, d.d., upovedovanje

5. Rezultati in interpretacija

Sodobno opredelitev trajnostnega vodenja in mehanizmov njegovega razvoja v širšem okolju Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani smo pridobili na podlagi validacijskih intervjujev in v fokusni skupini, kjer so sodelujoči razvoj trajnostnega vodenja opredelili kot:

- delovanje na področjih, ki zagotavljajo trajnostni razvoj, družbeno odgovornost in opolnomočenje ljudi za različna življenjska področja/opravila; vključevanje *“lokalne delovne sile in storitev/produktov; vključevanje ljudi z raznolikimi znanji in razvoj novih znanj za nove produkte”*;
- etično, odgovorno, uravnoteženo, intuitivno, sočutno, jasno, zgledno, upoštevajoč naravne cikle človeka/narave, usmerjeno; naravnano na povezanost in timski duh, ne tekmovalnost;
- vodenje z vizijo za danes in jutri. Aktivnosti danes imajo namreč daljnosežen vpliv na prihodnost. Rezultati se žanjejo danes in jutri;
- vodenje z uporabo tehnik, tehnologij in procesov, ki optimizirajo izdelek za končnega uporabnika, izdelovalca (zaposlenega, producenta) in njegove vire (surovine) z vidika obremenjevanja okolja, človekovih pravic in pravic živali;
- vodenje, usmerjeno v prihodnje generacije, upoštevajoč dobro družbe in narave; in
- vodenje, ki uspešno združuje uresničevanje zastavljenih ciljev z odgovornim odnosom do soljudi in okolja.

Pisno zbrane refleksije vodij vaj predmeta Menedžmenta na Ekonomski fakulteti glede prenove vaj dne 26. marca 2013 spadajo pod transformacijsko refleksijo z namenom izboljšanja študijskega procesa, čemur so sledili akcijsko raziskovanje in vključitev koordinatork vaj v predmet osnove visokošolske didaktike na Centru za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani ter posledično strokovno podprta prenova vaj pri predmetu menedžmenta v smeri razvoja trajnostnega vodenja, kot ga definira Hargreaves (2007). Razvoj trajnostnega vodenja pri predmetu je potekal preko sledečih metod, ki so bile reflektirane: 360-stopinjska povratna informacija, coaching in mentorstvo, pripovedovanje zgodb, akcijsko učenje, zunanje aktivnosti v širšem okolju in sistem nasledstva.

Kvantitativna raziskava (Peterlin in sod., 2011) je potrdila, da v okviru trajnostnega vodenja študentje na Ekonomski fakulteti pozitivno dojemajo sedem dejavnikov razvoja trajnostnega vodenja:

- družbeno odgovorno naravnost Ekonomske fakultete,
- preferenčnost izbire trajnostno naravnanih ponudnikov,
- družbeno odgovorno naravnost partnerja pri iniciativi Re.misli – podjetja Si.mobil, d.d.,
- proaktivnost študentov za udeležanje družbene odgovornosti,

- spodbujanje zavedanja javnosti o pomenu razvoja trajnostnega vodenja,
- vsakodnevna ekološka dejanja in
- vseslovensko akcijo Očistimo Slovenijo.

Opazovanje vaj in trajnostno naravnanih razvojnih aktivnosti študentov je potekalo pri predmetu menedžmenta, čemur je sledila refleksija z vključenimi v razvoj trajnostnega vodenja, saj dogodki postanejo razvojne izkušnje, ko so reflektirani. Na podlagi analize vprašalnika *“Re.misli, zakaj študiraš?”* smo študente kodirali v tri skupine glede na njihovo naravnost k razvoju trajnostnega vodenja:

- *pasivnost*: študentje se doživljajo kot odvisne od zunanje avtoritete;
- *prejemniki znanja*: študentje se doživljajo kot sposobne prejemati znanje, reproducirati znanje od zunanjih avtoritet, a se ne dojemajo sposobne ustvarjati nova znanja;
- *ustvarjalci znanja*: študentje dojemajo znanje kot kontekstualno, sebe doživljajo kot ustvarjalce – novega znanja in sprememb. Tretjo skupino študentov opredeljujemo kot potencialne trajnostne vodje.

Refleksija je potekala sočasno, pred in po posamezni raziskovalni fazi, saj Maren-tič Požarnikova (2013), katere večmesečnega usposabljanja v okviru Centra za izo-braževanje Univerze v Ljubljani smo se udeležili, posebej poudarja pomen refleksije raziskovalca in pedagoga, še posebej, če je njuna vloga združena v isti osebi. Hkrati so po izvedenih metodah razvoja trajnostnega vodenja refleksijo izvedli tudi študen-tje, kjer je bilo vrnjenih 44 veljavnih odgovorov na dve refleksivni vprašanji, ki sta se nanašali na zaznavanje razvojnih mehanizmov trajnostnega vodenja:

- V čem dojemate doprinos pristopa vodenja pozitivnih sprememb za menedžment družbene inovacije?
- Kje se odraža prispevek k trajnostnemu razvoju Zemlje pri menedžmentu družbe-ne inovacije?

Avtorji smo poskrbeli, da beseda trajnostno vodenje ni bila formulirana v vpraša-njih za refleksijo študentov, ampak je izhajala iz tekoče obravnavane študijske snovi, s čimer smo zagotovili neokuženost študentov s proučevanim fenomenom in veljav-nost raziskovanja.

Na podlagi refleksije študentov smo opredelili doprinos razvoja trajnostnega vo-denja študentov v sledeče tematske sklope:

- sprožanje sprememb/spodbud: *“močna ideja sproži v družbi val med ljudmi”*;
- izražanje vrednosti deležnikov: *“v čudoviti izkušnji sodelovanja”*;
- vzpostavitev stika/medsebojne povezanosti, tj. simbiotičnega kapitala: *“družbena inovacija je globoko povezana z družbenim okoljem (in še posebej z lokalno skupnostjo), zato je pristop vodenja pozitivnih spre-memb koristen, ker omogoča, da poslovna skupnost zadovolji ne le po-trebe ljudi kot potrošnikov, ampak njihove celostne potrebe kot člove-ških bitij”*;

- dolgoročna naravnost: *“ko delaš z ljudmi in za ljudi, ti bodo ljudje vrnili, in to ne le kratkoročno, ampak tudi dolgoročno”*;
- graditev zaupanja: *“menedžerji potrebujejo zaupanje ljudi”*;
- dvigovanje zavedanja: *“dober način spodbujanja zavedanja o potrebah strank in njihovih motivih delovanja”*;
- kot dragocena učna priložnost: *“nudi menedžerju učno izkušnjo za boljše razumevanje potreb strank”*.

Pri refleksiji študentov opredelitve prispevka razvoja trajnostnega vodenja so izstopale ključne komponente teorije trajnostnega vodenja, ki so jih osmislili študentje pri svojem študiju kot sledeče:

- osredotočanje na vrednost naravnega kapitala: *“zavedati se moramo, da imamo le en planet, ki je naš največji zaklad, zato moramo z njim lepo ravnati in ga ohranjati”*;
- zavedanje širše odgovornosti študentov: *“dolžni smo odgovorno ravnati z našo okolico”*;
- različni načini vračanja resursov okolju: *“z družbeno inovacijo ne razvijamo le poslovanja, ampak tudi damo nekaj nazaj družbi”*;
- zadovoljitev potreb trga na družbenookoljsko odgovoren način: *“zadovoljitev potreb trga poteka preko razvoja družbene kohezije in naravi prijaznega ravnanja”*;
- inovativnost v procesu menedžmenta: *“izogibati se moramo pretirani porabi obstoječih resursov in spoštovati naravni kapital”*.

Študentje so osmislili trajnostno naravnane aktivnosti, ki so jim bili priča na fakulteti za dosego razvojnega premika. Metoda opazovanja z udeležbo je pokazala, da se študentje, ki smo jih opredelili kot potencialno trajnostno naravnane vodje, proaktivno odzovejo na Re.misli iniciativo *“Re.misli, zakaj študiraš?”*, katere del so bili v času študijskega procesa v okviru izvedene metode družbene inovacije, ki so jo spremljali tudi predhodni in postvalidacijski vprašalniki. *“Re.misli, zakaj študiraš?”* vprašalniki so v obliki pripovedovanja zgodb med študenti, njihovega zapisa, intervjujev kritičnih življenjskih dogodkov in pogovornega učenja pomagali v razvoju trajnostnega vodenja povezati osebno znanje z družbenim znanjem (Kayes, v Stead in Elliot, 2012, str. 376).

6. Sklep

Prispevek obravnava aktualno pedagoško in družbeno problematiko razvoja študentov menedžmenta, da bodo usposobljeni za odgovorno ravnanje s človeškimi, organizacijskimi, družbenimi in naravnimi viri. Ugotovljeno je bilo, da je razvoj trajnostnega vodenja študentov menedžmenta zaželen in kompleksen fenomen, ki terja dolgoročno sistematično obravnavo, kjer pa je vmesno reflektiranje ključni razvojni

mehanizem uravnavanja vrednostno naravnane razvoja vodenja tako med študenti, pedagoškim osebjem, strokovno javnostjo, akademsko in poslovno skupnostjo.

Fenomenološki raziskovalni pristop je opozoril na osmišljanje razvoja trajnostnega vodenja kot "*graditev simbiotičnega kapitala*" med izobraževalno organizacijo in poslovnim okoljem, kot je ponazorjeno na primeru študijskega partnerstva Re.misli. Trajnostno naravnano podjetje Si.mobil, d.d., v sodelovanju z Ekonomsko fakulteto vidi priložnost pri "*vzgajanju*" bodočih vodij, ki bodo vodili s proaktivno naravnano stjo prevzemanja odgovornosti, medtem ko aktivnosti razvoja trajnostnega vodenja v okviru "*Re.misli, zakaj študiraš?*" približujejo trajnostno naravnano na nevsiljiv in "*privlačen*" način, ki sooblikuje vrednoto spremljanja okolice in sistemskega razmišljanja.

Razvoj trajnostnega vodenja poteka v smeri spreminjanja delovanja "*od spodaj navzgor*" in pomeni:

- simultano razvijanje sposobnosti videti sisteme,
- sodelovati prek meja in
- udejanjati vizijo prihodnosti.

V prispevku smo na podlagi pregleda relevantne literature (Senge in sod., 2008) in empirične longitudinalne raziskave izpostavili fokus na določeno iniciativo, ki demonstrira nove možnosti in zavzetost pomembnih deležnikov pri ustvarjanju regenerativne družbe ter povezovanju preteklosti in prihodnosti.

Judita Peterlin, M.A., Vlado Dimovski, Ph.D., Sandra Penger, Ph.D.

Sustainable leadership development of management students

The paper is dedicated to the new research field of sustainable leadership development which, besides leadership skills development, also focuses on value-based developmental motivation. There are few sources about leadership development in the scientific literature. However, research insight into the leadership development that is directed by the contribution to sustainable development is slowly increasing; therefore the key research field is a long-term (individual) developmental process where the higher educational environment plays a vital role in educating and nurturing future leaders in the business, social and natural environment.

The main goal of the presented longitudinal research was to find effective sustainable leadership development tools for management students, therefore we implemented a multimethodological research approach where we first carried out an extensive literature review and then researched the sensemaking of sustainable leadership in the Slovene educational and business environment.

Based on the practical implications of the theoretical framework we introduced sustainable leadership development methods into our pedagogical process of the man-

agement course and regularly reflected upon its effects. In the paper we emphasize the role of reflection in sustainable leadership development as the higher education environment offers a supporting environment for thinking about the ethical components of leadership, whereas the hectic business environment does not provide this option to such an extent, therefore in the paper we highlight the collaboration in the sustainable leadership development under the Re.think initiative that proved to be an effective developmental mechanism that presents the need to systematically adjust sustainable leadership development to the needs of the environment.

According to Hargreaves, sustainable leadership in the educational environment sustains and develops in-depth learning in a way that does not cause harm and creates positive effects for all stakeholders (present and future) based on four principles of the deep purpose of studying, width of knowledge, indurance through time, and justice.

The contribution of sustainable leadership to the contemporary interdependent global society is in raising the traditional organizational awareness of leaders to proactively take care of the larger systems in which the business environment functions. We joined the perspective of authors who emphasize the need to democratize leadership development in a way that the development was present in all levels of society and not reserved for internal business academies that can afford formal leadership development programmes. That is, by spreading sustainable leadership development, more people would be able to recognize their potentials and develop leadership “bottom-up”. New leadership models and leadership development approaches are needed and in the paper we address this research question: “How we need to develop students to conquer global business and environmental challenges?”

Due to the complexity of the researched phenomena of sustainable leadership development that demands a longitudinal research approach we investigated our research problem through the multimethodological research approach that enabled us the triangulation of the findings. The qualitative research of an action-based case study that contained data gathering through the transcriptions of interviews and focus groups, document analysis, storytelling and observation (with participation) was preceded by a quantitative research of the factor analysis.

Findings show that students made sense of the following main components of sustainable leadership development methods that they were part of at the management course:

- focus on symbiotic and natural capital;
- raised awareness of students towards protecting the environment;
- innovative approaches to giving back the resources to the environment;
- a gained realization through the demonstrated study methods at the management course that the satisfaction of the market needs is possible in an environmentally friendly way; and
- the need for innovativeness in the management process.

The aim of our research was achieved by gaining an in-depth insight into the developmental results that the students were a part of at the management course. Ob-

servation demonstrated that the students which were coded as potential sustainable leaders proactively responded to the Re.think initiative "Re.think, why you study?" The "Re.think, why you study?" appreciative inquiry developmental tool was a part of the students' studies and helped them connect their personal knowledge with the social network of knowledge through storytelling, story writing, interviews of critical life incidents and conservation learning.

The paper addresses the process of leadership development and its sustainable component that derives from the Re.think initiative in collaboration with the company Si.mobil and the Faculty of Economics University of Ljubljana. Sustainable leadership development of both study partners is supported at the top management level not only at the declarational level but also through action learning and the implementation of sustainable changes that are either initiated by the top management or lower management levels, as in the learning organization all stakeholders proactively encourage each other towards the mindful protection of the symbiotic capital.

The Re.think initiative nurtures the disposition of connecting people with other living beings in the social and natural environment through active integration into natural environment protection during the daily working/studying process in a way that caretaking for the natural environment becomes a part of the individual's mind map. The key beneficial role of the "Re.think why you study?" initiative is in the supporting mechanisms for fostering new initiatives in the field of serving the community, protecting natural resources and enabling the strategical support from Si.mobil and the Faculty of Economics University of Ljubljana. Key components of sustainable leadership development were based on the following developmental channels:

- interactive and interdisciplinary study materials;
- structured experiential learning;
- integration into the local community;
- regular feedback;
- mentorship and coaching; and
- raising awareness about the need for protecting the natural environment.

One of the important findings in sustainable leadership development is that an individual first wishes to take care of the natural environment and later takes over the initiative to lead.

Sustainable leadership is directed by the motive of raising the stakeholders' awareness about symbiotic capital and sustainability. Besides developing leadership skills; sustainable leadership development is focused on the values that guide leadership efforts where contemporary society determines an ethical behaviour in accordance with natural capital protection.

LITERATURA

1. Altman, D.G., Rego, L., Harrison III, S.D. (2010). Democratizing Leader Development. V: Van Velsor, E., McCauley, C.D., Ruderman, M. N. (ur.). *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 29–61.
2. Alves, G.M., Azevedo, R.N., Gonçalves, T.N.R. (2012). Educational Research and Doctoral Dissertations: A Review Within a Research Community. *Qualitative Inquiry*, 18, št. 7, str. 626–637.
3. Avolio, B.J., Vogelgesang, G.R. (2011). Beginnings Matter in Genuine Leadership Development. V: Murphy, S. E., Reichard, R. J. (ur.). *Early Development and Leadership: Building the Next Generation of Leaders*. New York: Routledge, str. 179–204.
4. Daft, R.L. (2012). *New Era of Management*. Australia: South-Western, Cengage Learning.
5. Day, D.V. (2000). Leadership Development: A Review in Context. *The Leadership Quarterly*, 11, št. 4, str. 581–613.
6. Epstein, M.J., Roy, M.J. (2003). Improving Sustainability Performance: Specifying, Implementing and Measuring Key Principles. *Journal of General Management*, 29, št. 1, str. 15–31.
7. Erčulj, J., Škodnik, R. (2013). Spodbujanje refleksije pri učiteljih. *Didactica Slovenica-Pedagoška obzorja*, 28, št. 3–4, str. 17–31.
8. Ernst, C., Hannum, K.M., Ruderman, M.N. (2010). Developing Intergroup Leadership. V: Van Velsor, E., McCauley, C.D., Ruderman, M.N. (ur.). *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 375–404.
9. Gardner, W.L., Lowe, K.B., Moss, T.W., Mahoney, K.T., Coglisier, C. C. (2010). Scholarly leadership of the study of leadership: A review of *The Leadership Quarterly's* second decade, 2000–2009. *The Leadership Quarterly*, 21, št. 6, str. 922–958.
10. Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42, št. 2, str. 223–233.
11. Hargreaves, A. (2013). Več kot le ravnateljeva desna roka: vloga pomočnika pri vodenju v izobraževanju. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11, št. 3, str. 3–13.
12. Kellerman, B. (2012). *Becoming Leadership Literate: A Core Curriculum*. V: Snook, S., Nohria, N., Khurana, R. (ur.). *The Handbook for Teaching Leadership: Knowing, Doing, and Being*. Thousand Oaks, CA: SAGE, str. 35–45.
13. London, M., Maurer, T. J. (2004). Leadership Development: A Diagnostic Model for Continuous Learning in Dynamic Organizations. V: Antonakis, J., Cianciolo, A.T., Sternberg, R. J. (ur.). *The Nature of Leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, str. 222–245.
14. Mainemelis, C., Boyatzis, R.E., Kolb, D.A. (2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. *Management Learning*, 33, št. 1, str. 5–33.
15. Marentič Požarnik, B. (2013). Uveljavljanje prvin akcijskega raziskovanja v projektu Bralna pismenost. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIV, št. 2-3, str. 16–22.
16. Maurer, T.J. (2002). Employee learning and development orientation: Toward an integrative model of involvement in continuous learning. *Human Resource Development Review*, 1, št. 1, str. 9–44.
17. Palus, C.J., McGuire, J.B., Ernst, C. (2012). Developing Interdependent Leadership. V: Snook, S., Nohria, N., Khurana, R. (ur.). *The Handbook for Teaching Leadership: Knowing, Doing, and Being*. Thousand Oaks, CA: SAGE, str. 467–492.
18. Peterlin, J., Dimovski, V., Uhan, M., Penger, S. (2011). Re.thinking the Corporate Social Responsibility in Slovenia: Empirical Evidence. *Ekonomska istraživanja – Economic Research*, 24, št. 4, str. 125–141.
19. Senge, P.M., Smith, B., Kruschwitz, N., Laur, J., Schley, S. (2008). *The Necessary Revolution: How Individuals and Organizations are Working Together to Create a Sustainable World*. New York: Doubleday.
20. Snook, S., Nohria, N., Khurana, R. (2012). *The Handbook of Teaching Leadership: Knowing, Doing and Being*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

21. Starman, A.B. (2013) Študija primera kot vrsta kvalitativne raziskave. *Sodobna pedagogika*, 64(130), št. 1, str. 66–81.
22. Stead, V., Elliott, C. (2012). Women's leadership learning: A reflexive review of representations and leadership teaching. *Management Learning*, 44, št. 4, str. 373–394.
23. Trontelj, J. (2012). O mladih v znanosti in o potrebi po novem svetovnem redu. V: Avguštin, S. (ur.). Zbornik 1. konference slovenskih mladih raziskovalcev, podiplomskih in dodiplomskih študentov iz sveta in Slovenije. Ljubljana: Svetovni slovenski kongres, str. 41–43.
24. Trontelj, J. (2013). Svetovni red pred razpotjem. Poti znanosti k edinosti Slovencev. V: Avguštin Čampa, S. (ur.). Zbornik VIII. konference slovenskih znanstvenikov in gospodarstvenikov iz sveta in Slovenije. Ljubljana: Svetovni slovenski kongres, str. 31–32.
25. UNESCO (2007). The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005–2014): The First Two Years. Paris: UNESCO.
26. Wu, S.H., Alrabah, S. (2009). A cross-cultural study of Taiwanese and Kuwaiti EFL students' learning styles and multiple intelligences. *Innovations in Education and Teaching International*, 46, št. 4, str. 393–403.
27. Zaccaro, S.J., Foti, R.J., Kenny, D.A. (1991). Self-monitoring and trait-based variance in leadership: An investigation of leader flexibility across multiple group situations. *Journal of Applied Psychology*, 76, št. 2, str. 308–315.
28. Zuber-Skerritt, O. (2009). *Action Learning and Action Research: Songlines through Interviews*. Rotterdam: Sense Publishers.

Judita Peterlin (1981), mag. posl. ved, asistentka za področje managementa na Ekonomski fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Ulica pod gozdom 43, 1236 Trzin, Slovenija; Telefon: (+386) 031 265 070

E-mail: judita.peterlin@ef.uni-lj.si

Dr. Vlado Dimovski (1960), redni profesor za management na Ekonomski fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Zelena pot 26, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 031 344 400

E-mail: vlado.dimovski@ef.uni-lj.si

Dr. Sandra Penger (1974), docentka za področje managementa na Ekonomski fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Chengdujska 32, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 01 589 25 69

E-mail: sandra.penger@ef.uni-lj.si

Zakonodajni vidiki pedagoškega dela visokošolskega učnega osebja

Strokovni članek

UDK 331.108.45:378

KLJUČNE BESEDE: pedagoška aktivnost v visokem šolstvu, raziskovalna aktivnost v visokem šolstvu, didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev, kakovost visokošolskega izobraževanja

POVZETEK – Poslanstvo visokošolskega učnega osebja vključuje znanstveno-raziskovalno, pedagoško in strokovno delo. V kontekstu raziskovalne in pedagoške aktivnosti v visokem šolstvu ugotavljamo, da področje raziskovanja zavzema primarno mesto, nasprotno pa so v podrejenem položaju pedagoško delo ter v okviru le-tega didaktično usposabljanje in didaktična usposobljenost posameznika. Različni avtorji poudarjajo pomen obeh elementov za doseg kakovostnega (množičnega) visokošolskega izobraževanja. V mednarodnem okolju se pojavlja vedno več tendenc po ustrezni pedagoški usposobljenosti visokošolskega učnega osebja. Na podlagi pregleda in analize relevantnih aktov in zakonodaje v Sloveniji je bilo ugotovljeno, da se zahteva pedagoška usposobljenost visokošolskega osebja, vendar ni natančnejših opredelitev, kaj naj bi ta zajemala. Tudi v internih aktih slovenskih univerz ni konsistentnosti na področju didaktičnega usposabljanja in usposobljenosti učnega osebja. Dvig pomena visokošolskega pedagoškega dela je po našem mnenju med drugim povezan z ustrezno opredelitvijo le-tega v nacionalni visokošolski zakonodaji in podzakonskih aktih, čemur mora slediti ustrezna in uspešna implementacija v praksi.

Professional paper

UDC 331.108.45:378

KEYWORDS: pedagogical activity in higher education, research activity in higher education, pedagogical training of higher education teachers and associates, quality of higher education

ABSTRACT – The mission of higher education teaching staff consists of scholarly research, teaching and professional work. In the context of the research and pedagogical activity in higher education we noticed that the research activity comes in first place, while the teaching activity and within it also the pedagogical training and qualification of an individual are in a subordinate position. Different authors highlight the importance of both elements for achieving a quality (mass) higher education. In the international environment there are more and more tendencies towards an appropriate pedagogical qualification of higher education teaching staff. On the base of a review and an analysis of the relevant acts and legislation in Slovenia it has been established that a pedagogical qualification is obligatory; nevertheless there are no exact definitions of what it should include. Also in the internal acts of Slovenian universities there is no consistency in the field of pedagogical training and the qualification of higher education teaching staff. In our opinion, raising the importance of higher education pedagogical work is inter alia connected to an adequate definition of it in the national higher education legislation and regulations and should in practice be followed by its appropriate and successful implementation.

1. Uvod

Poslanstvo visokošolskega učnega osebja vključuje znanstvenoraziskovalno (umetniško), pedagoško in strokovno delovanje, zato mnoge tuje kot tudi domače raziskave in praksa (Kálmán, 2008), poleg njih pa tudi nacionalna zakonodaja ter med-

narodne smernice izpostavljajo pomen kakovostnega pedagoškega dela in didaktične usposobljenosti posameznika. Kljub temu ugotavljamo, da je področju raziskovalne aktivnosti v visokem šolstvu namenjen (naj)večji poudarek, medtem ko je področje pedagoške aktivnosti in v tem kontekstu didaktičnega usposabljanja in usposobljenosti v podrejenem položaju, čeprav na pomen pedagoške komponente v profesionalnem razvoju visokošolskih učiteljev in njihovem delovanju nasploh opozarjajo različni avtorji (Fielden, 1998; Ambrósio, 2001; Rosado Pinto, 2008; Hämäläinen, 2003; Lueddeke, 2003; Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005; Marentič Požarnik in Šteh, 2006; Esteves, 2008; Graça, 2008 in številni drugi). Mnogi se ob tem navežejo na sodobna pojava turbulentnosti in množičnosti v visokem šolstvu ter posledično potrebo po (dodatnem) sistematičnem pedagoškem usposabljanju akademskega osebja (Lueddeke, 2003; Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005; Graça, 2008; Rosado Pinto, 2008; Marentič Požarnik, 2009).

Vendar nekatere visokošolske učitelje (upravičeno) skrbi, da bi se “profesionalizem” izobraževanja lahko končal z administriranjem in poseganjem v avtonomijo univerze. Obstaja namreč prepričanje, da so univerzitetni učitelji že strokovnjaki specifičnega področja in da ni potrebe po njihovi nadaljnji profesionalizaciji, prav tako se pojavljajo trditve, da je poučevanje le en vidik akademske aktivnosti in da profesionalizacija poučevanja (lahko) vodi v osiromašenje raziskovalne aktivnosti (Bucklow in Clark, 2000). Nasprotno na favoriziranje raziskovalnega delovanja visokošolskega učitelja na račun pedagoškega delovanja opozarjajo različni avtorji (Von Humboldt, 1970; Fielden, 1998; Cross, 2001; Lueddeke, 2003; Dill, 2003, v Rosado Pinto, 2008; D’Andrea in Gosling, 2005, v Altbach in sod., 2009; Marentič Požarnik, 1998a, 1998b, 1998c in 2009 itd.). Clark (1989) tudi navaja, da postajata nagrajevanje in imenovanje akademikov na temeljih raziskovanja vedno bolj globoko zakoreninjena, saj količina in kakovost raziskovalnega dela ostajata odločilna habilitacijska kriterija, medtem ko se inovativnost v pedagoškem delu skorajda ne upošteva, in to kljub pojavu povečane pozornosti nad kakovostjo in odgovornostjo ter večje in bolj raznolike populacije študentov (Altbach in sod., 2009).

2. Umestitev pedagoškega dela visokošolskega učnega osebja v mednarodni kontekst

V večini evropskih visokošolskih institucij pedagoško in metodološko usposabljanje ne predstavlja glavne vloge pri zaposlovanju ali strokovnih kriterijih evalvacije in promocije na delovno mesto visokošolskega učitelja (Kálmán, 2008). Čeprav pedagoški razvoj ni na voljo vsem akademikom in univerzam po Evropi, pa so nekatere države že naredile velik napredek v zagotavljanju začetnih usposabljanj za visokošolske učitelje in vedno bolj ponujajo možnosti za nadaljnji strokovni razvoj preko akreditiranih programov za učenje in poučevanje akademskega osebja. Vedno več univerz prek institucionalnih shem nagrajevanja za pedagoško odličnost (ang.

teaching excellence) oblikuje iniciative za kakovostno poučevanje akademikov (ESF, 2012). Institucije imajo osrednjo vlogo v zagotavljanju kakovostnih programov svojemu učnemu osebju, prav tako sta institucionalna in finančna podpora bistvenega pomena pri spodbujanju posameznega učitelja/tutorja k osebnemu razvoju (Kálmán, 2008). Vendar pa je poučevanje “še vedno obravnavano kot aktivnost, ki jo lahko izvaja vsak, [...] zato ni presenetljivo, da je samo nekaj evropskih držav izvedlo bistvene investicije za spodbujanje sposobnosti poučevanja svojega akademskega osebja” (ESF, 2012, str. 12).

Čeprav Fielden v svojem prispevku iz leta 1998 navaja, da so kljub novim zahtevam po pedagoški usposobljenosti visokošolskega učitelja še vedno redke države, kjer je uspešno zaključeno pedagoško usposabljanje pogoj za akademsko delovanje, pa lahko nekaj let kasneje (tudi) na evropski ravni izpostavimo nekatere politične iniciative, ki so prepoznale potrebo po spodbujanju kakovosti poučevanja v visokem šolstvu: na primer Evropski standardi in smernice (ENQA, 2007); bolonjski proces; evropska tematska mreža NETTLE (Network of European Tertiary Level Educators); tako imenovana “The EU Universities Multirank”, pričeta leta 2009, deloma namenja več pomembnosti kakovostnemu poučevanju (ESF, 2012); Evropski program za posodobitev visokega šolstva (Evropska komisija, 2013) itd.

Bridges (2000, v Nordkvelle, 2006) opozarja, da kljub različnim poskusom za povzdig “poučevalnega profesionalizma” (ang. *teaching professionalism*) med univerzitetnimi učitelji na nacionalni ravni profesionalno identiteto univerzitetnih učiteljev v njihovi pedagoški aktivnosti stimulira le malo dejavnikov, (to je predvsem) na področju strokovnosti poučevanja (ang. *teaching expertise*) (Coate in sod., 2001, v Nordkvelle, 2006). Za ugotovitev stanja na tem področju v Sloveniji smo za potrebe raziskave o didaktičnem usposabljanju visokošolskih učiteljev in sodelavcev v Sloveniji, izvedeno v letu 2013, med drugim analizirali zakonske in predvsem podzakonske akte, ki urejajo področje pedagoškega dela v slovenskem visokem šolstvu.

3. Analiza pedagoškega dela visokošolskega učnega osebja v nacionalni zakonodaji

Tudi v slovenski akademski kulturi so visokošolski učitelji in sodelavci pri svojem raziskovalnem delu deležni bistveno večje podpore kot pri delu s študenti. “Sistem habilitacij in napredovanja je tak, da učitelja močno spodbuja k znanstveni in strokovni aktivnosti, za pedagoško usposobljenost pa sistem ni posebej spodbuden” (Šarič in Košir, 2012). Strinjamo se tudi, da “ne obstaja eksplicitna nacionalna politika, ki bi spodbujala nujne spremembe v spodbujanju kakovosti poučevanja, [...] razvoj pedagoških kompetenc (ang. *teaching competences*) univerzitetnega osebja še vedno ni obravnavan kot pomembna sestavina kurikularnih reform” (Marentič Požarnik, 2009, str. 346).

Zakon o visokem šolstvu (Ur. l. RS, 2012, v nadaljevanju: ZViS) tako v svojem 51f. členu opredeljuje, da Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (v nadaljevanju: NAKVIS) med drugim določi minimalne standarde za izvolitev v nazive. Minimalnimi standardi za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (Ur. l. RS, 2010; v nadaljevanju: Minimalni standardi) so stopili v veljavo decembra 2010. Habilitacijska merila "naj bi bila, v skladu z mednarodnimi izkušnjami, najpomembnejši vzvod izboljševanja didaktične usposobljenosti, če se le dosledno upoštevajo" (Marentič Požarnik, 1998a, str. 33), vendar glede na dostopne in preučene vire in literaturo menimo, da obstoječa praksa v Sloveniji in trenutno veljavna zakonodaja oziroma akti (še vedno) dajejo primarni poudarek raziskovalnemu udejstvovanju visokošolskega učitelja ter premajhnega preverjanju in spodbujanju pedagoškega oziroma didaktičnega usposabljanja in usposobljenosti visokošolskih učiteljev.

Na ravni pedagoškega delovanja 23. člen Minimalnih standardov sicer razmeroma podrobno opredeljuje elemente za presojo pedagoške usposobljenosti kandidata in med drugim kot element za presojo pedagoške usposobljenosti navaja "z dokazili potrjeno pedagoško usposabljanje po splošnih programih pedagoškega usposabljanja ali individualnih programih visokošolskega zavoda", vendar menimo, da na nacionalni ravni ni poenotene opredelitve, kaj točno ta zapis vključuje in zahteva. Neposredno izražena zahteva Minimalnih standardov je, da se pedagoška usposobljenost pri prvi izvolitvi v naziv visokošolskega učitelja izkazuje s preizkusnim vstopnim predavanjem, za izvolitev v naziv rednega profesorja pa mora kandidat pred izvolitvijo opraviti javno predavanje (27. člen). Pri vsaki izvolitvi visokošolskega učitelja in visokošolskega sodelavca v višji naziv ali pri ponovni izvolitvi mora kandidat v okviru presoje pedagoške usposobljenosti predložiti mnenje študentskega sveta, ki temelji na rezultatih študentske ankete ali drugih instrumentov preverjanja pedagoškega dela (11. člen). Marentič Požarnik (2009) meni, da vpeljava obvezne študentske ankete morda predstavlja enega najpomembnejših razvojev v zadnjih letih na področju pedagoške dejavnosti (v Sloveniji). Pedagoška usposobljenost sicer predstavlja enega izmed petih temeljnih minimalnih standardov za izvolitev v naziv (9. člen), vendar zahtevno po *izkazani pedagoški usposobljenosti* neposredno izpostavijo le pri prvi izvolitvi v naziv višjega predavatelja (32. člen) in lektorja (34. člen). ZViS v 58. členu navaja tudi možnost odvzema naziva, če visokošolski učitelj oziroma sodelavec ne izpolnjuje znanstvenih in *pedagoških obveznosti* ali pogojev za izvolitev v naziv. Natančnejših opredelitev v primeru odvzema naziva, oziroma kakšen pomen pri tem nosi preverjanje pedagoške usposobljenosti kandidata, nismo zasledili oziroma pridobili.

Tudi Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (Ur. l. RS, 2011a, v nadaljevanju: Resolucija) za slovenski visokošolski sistem predvideva premike na področju pedagoške dejavnosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev. Visokošolske institucije naj bi nudile podporne aktivnosti didaktičnemu usposabljanju pedagoškega kadra (24. ukrep), univerza pa mora izkazovati mednarodno primerljive rezultate tako na področju znanosti, raziskovanja oziroma vrhunskih umetnostnih dosežkov kot tudi na področju zagotavljanja odličnega poučevanja. Nadalje

je zapisano, da *“bodo visokošolske institucije nudile pedagoško podporo svojemu visokošolskemu učnemu osebju ter njihovemu didaktičnemu usposabljanju za razvoj celovite pedagoške usposobljenosti. [Visokošolske institucije bodo] spodbujene, da ustanovijo posebne razvojne centre, ki bodo [...] nudili tudi raziskovanje na področju visokošolskega učenja in poučevanja. Želi se, da bi bile visokošolske institucije bolj odprte za nove metode poučevanja, ki jih omogočajo sodobni informacijsko-komunikacijski sistemi in z njimi povezani novi načini skupinskega dela.”*

Pri izvajanju študijskega procesa so v Resoluciji predvideni spremenjeni pogoji sodelovanja neakademskega kadra, NAKVIS *naj bi* od leta 2012 dalje preverjala institucionalno pedagoško podporo, visokošolske institucije pa *naj bi* jo vključile v notranji sistem zagotavljanja kakovosti: *“Kadri, ki se bodo v visokošolski pedagoški proces vključili po letu 2013, bodo sistematično vključeni v pedagoško podporo”* (2., 5., 6. in 24. ukrep). Kljub eksplicitnim zapisom v Resoluciji ugotavljamo, da nacionalna praksa v letu 2013 in 2014 še vedno ne kaže opaznih premikov in usklajenosti na področju institucionalne podpore pedagoški dejavnosti.

Institucionalni akti in pedagoško delo visokošolskega učnega osebja v Sloveniji

Pregled in analiza relevantnih institucionalnih aktov, ki urejajo področja imenovanja v nazive na štirih slovenskih univerzah, to je Univerze v Ljubljani (UL), Univerze v Mariboru (UM), Univerze na Primorskem (UP) in Univerze v Novi Gorici (UNG), je pokazala, da za raziskovalno delo in objave v specifičnih revijah obstajajo zelo natančni kriteriji, medtem ko se na področju pedagoških kvalifikacij kažejo določene nejasnosti. Raziskovalni dejavnosti je prav tako namenjen opazno večji poudarek kot pedagoški dejavnosti, tudi v primeru visokošolskih učiteljev in sodelavcev, ki poučujejo (le) na visokošolskih strokovnih in/ali univerzitetnih programih. V primeru izvolitve v naziv izrednega profesorja na primer Merila univerz v povprečju pedagoški dejavnosti namenjajo najmanj 25 odstotkov (UL, UM in UP), medtem ko znanstveni dejavnosti namenjajo najmanj dobrih 50 odstotkov (UL in UP), na UM 58 odstotkov. V primeru izvolitve v naziv rednega profesorja Merila univerz pedagoški dejavnosti namenjajo najmanj dobrih 22 odstotkov (UL in UP) ali 25 odstotkov (UM), za znanstveno dejavnost pa najmanj dobrih 50 odstotkov (UM) ali 55,5 odstotkov (UL in UM).

Marentič Požarnik v svojem prispevku iz leta 2009 v kontekstu UL navaja, da so pedagoške kvalifikacije v tedanjih kriterijih napredovanja analitično razložene, vendar je najpomembnejši dokaz za nove učitelje (lektorje ali docente) opravljeno preizkusno predavanje, mentorstvo študentom pri magistrskih in doktorskih programih ali priprava učbenikov in drugega gradiva za študente. Slednje zagotovo drži tudi za Merila univerz, sprejeta po uvedbi novih Minimalnih standardov leta 2010. Obiskovanju programov in usposabljanj za izboljšanje poučevanja (na ravni univerze ali v mednarodnem prostoru) kriteriji UL in UP namenjajo le 1 točko, kar je najmanj med vsemi kategorijami na ravni pedagoške dejavnosti. Obsežen razdelek je namenjen mentorstvu in somentorstvom ter pripravi učbenikov in podobnega gradiva.

Točkovalec UM pod pedagoško dejavnost ne uvršča kategorije v zvezi z udeležbo na pedagoških usposabljanjih. V Pravilih UNG zasledimo, da ta med pedagoško delo uvršča predvsem učbenike, predavanja in predavanja na tujih univerzah oziroma predstavitev umetniških del v tujini, mentorstvo, število in kakovost doktorskih del ipd., kar preverjajo pri imenovanjih v nazive docent, izredni, redni in pridruženi profesor. Pregled in analiza institucionalnih aktov je pokazala še določene neusklajenosti na področju pedagoškega dela. V Merilih UL (3. člen), UM (9. člen) in UP (4. točka) je na primer opredeljeno izkazovanje pedagoške usposobljenosti, medtem ko UNG med dodatnimi kriteriji za izvolitev v naziv uporabi izraz pedagoško delo. Merila UL (53. člen) in UP (4. točka) navajajo elemente pedagoške usposobljenosti v smislu prepisa elementov pedagoške usposobljenosti v Minimalnih standardih, medtem ko v Merilih UM in Pravilih UNG tovrstnega zapisa nismo zasledili. Ugotovili smo, da le Merila UP (5. točka) v primeru vseh imenovanj v visokošolske učitelje oziroma ob drugi izvolitvi v naziv asistenta zahtevajo konkretna *dokazila* o opravljeni organizirani obliki pedagoško-andragoškega usposabljanja. Navodila za izvajanje Meril za izvolitve v nazive UP (UP, 2012c) v 6. točki tudi navajajo, katera *dokazila oziroma potrdila za vrednotenje pedagoško-andragoškega usposabljanja* upoštevajo kot ustrezna, česar v primeru drugih univerz nismo zasledili. UL (53. člen) v kontekstu pedagoške usposobljenosti sicer navaja "z dokazili potrjeno pedagoško usposabljanje po splošnih programih pedagoškega usposabljanja ali individualnih programih visokošolskega zavoda", čeravno ni bilo ugotovljeno, kaj točno ta zapis pomeni in vključuje.

UL (17. člen), UM (15. člen) in UP (4. točka) v primeru prve izvolitve v naziv visokošolskega učitelja zahtevajo preizkusno predavanje, medtem ko v Pravilih UNG te opredelitve nismo zasledili. Če je kandidat že opravljal pedagoško delo, študentski sveti UL (16. člen), UM (15. člen) in UP (4. točka) oblikujejo mnenje o posameznikovem pedagoškem delu, ki temelji na rezultatih študentskih anket. Na UM pedagoško usposobljenost presoja tudi na podlagi portfolija pedagoške usposobljenosti, čeprav nismo zasledili, kaj natančno mora ta vsebovati. Mnenje o pedagoški usposobljenosti na UNG (5. in 17. člen) oblikujejo na osnovi ankete med študenti in upoštevanja mnenj študentov, vendar izraza "študentski svet" v tem kontekstu posebej nismo zasledili. Nimamo podatkov, ali so pristojne komisije univerz kdaj koli zavrnille kandidatovo napredovanje, če le-ta ni priložil dokazila o preizkusnem predavanju oziroma vseh drugih dokazil, ki jih merila univerz zahtevajo v kontekstu izkazovanja pedagoške usposobljenosti. Prav tako ne vemo, ali oziroma v kakšni meri negativno mnenje študentskega sveta oziroma rezultatov študentskih anket dejansko vpliva na (ne)napredovanje ali celo odvzem pedagoške vloge ter kako pogosto (naj bi) se to zgodi(lo). Ob tem želimo ponovno izpostaviti, da so tovrstne študentske ankete "le del celostnega sistema skrbi za kakovost in posodabljanje študija" (Mihevc 1998, str. 201) in da je treba za celostno in resnično doseganje ciljev in namena študentskih evalvacij vpeljati bistveno širši koncept.

4. Sklep

Na podlagi zapisanega se danes še vedno strinjamo, da je “pravna podlaga za spodbujanje asistentov in učiteljev, da bodo v prihodnje več svoje dragocene moči posvetili izboljševanju dela s študenti in svojemu izpopolnjevanju v to smer, [...] [še vedno] nejasna in medla” (Marentič Požarnik, 1998a, str. 34). Še vedno smo daleč od stanja v nekaterih državah, kjer se zavedajo, kako pomembno je, da univerzitetni učitelji in sodelavci zavzamejo raziskovalno “stališče do svojega poučevanja”, za kar so deležni ustreznih spodbud. V teh državah skušajo standarde kakovosti pedagoškega dela in načine njihovega ugotavljanja oblikovati enako natančno kot merila za raziskovalno delo. Resnični vpliv minimalnih standardov in posledično meril univerz na kakovost pedagoškega dela bo najverjetneje lahko dosežen, ko bodo le-ta jasnejša in bolj dorečena. Marentič Požarnik (1998b, str. 55–56) v tem kontekstu navaja, da bi merila za izvolitve v nazive morala odgovoriti na naslednja vprašanja:

- ☐ Katere so bistvene sestavine pedagoške (ali bolje *didaktične*) “usposobljenosti”?
- ☐ Kako si jo kandidat – predvsem tisti, ki se prvič poteguje za učiteljski naziv – lahko pridobi?
- ☐ Kako, s čim jo izkaže?
- ☐ Kako je ta sestavina umeščena med druge?

Dvig pomena visokošolskega pedagoškega dela je povezan z raznovrstnimi dejavniki in vplivi, v veliki meri tudi z ustrezno opredelitvijo le-tega v nacionalni visokošolski zakonodaji in podzakonskih aktih. Menimo, da je v Sloveniji treba pedagoško delo ustrezno opredeliti in razdelati po principu, ki velja za znanstvenoraziskovalno delo visokošolskega učnega osebja. Dejstvo je sicer, da so mnogi kazalniki raziskovalnega dela lažje in natančneje merljivi, vendar slednje ne pomeni, da so tudi pomembnejši, saj poslanstvo visokošolskega učnega osebja vključuje tako raziskovalno kot tudi pedagoško delo, ki nosita enakovredno vlogo. Izboljšanje kakovosti pedagoškega dela visokošolskih učiteljev vidimo v sistematičnem strokovnem pedagoškem oziroma didaktičnem in osebnem razvoju visokošolskih učiteljev. Vsekakor imajo pomembno vlogo kritike, ki opozarjajo na možnost dodatnega dela in administriranja že tako obremenjenih visokošolskih učiteljev. Pomembno je zavedanje, da birokratski postopki ne smejo postati rezultat ali celo cilj pedagoškega usposabljanja. Pomembno pa je tudi zavedanje, da je v primeru nizke prehodnosti študentov in ob predpostavki, da lahko akademsko osebje izboljša kakovost svojega poučevanja, z vidika (dodiplomskega) študenta vključenost učitelja v raziskovanje razmeroma nerelevantno dejstvo; za učitelja je prva obveza (do študentov) poučevanje in ne raziskovanje, čeravno je pomembno, da pri študiju literature, pisanju esejev, citiranju virov, sodelovanju pri raziskovanju ipd. študenti operirajo z vsebinami in zadevami, odkritimi z raziskovanjem (Barnett, 1992). Kljub temu večji nabor (in ne nujno večja kakovost) raziskovalnih publikacij pogosto pomeni večjo vrednost/veljavo (predvsem) v postopkih napredovanja posameznika v višji naziv. Vendar še tako natančna opredelitev in “seciranje” pedagoškega dela v ustrezne kazalce kakovosti v

zakonskih in podzakonskih aktih ne more pomeniti tudi dejanskega dviga kakovosti pedagoškega dela posameznika, če ne sledi ustrezna in uspešna implementacija zapisanega v praksi. Slednja je v veliki meri pogojena tudi s pomenom oziroma vrednostjo, ki jo posameznik pripisuje določeni aktivnosti, to je pedagoškemu delu v odnosu do raziskovalnega.

Katarina Aškerc, M.A.

Legislative aspects of the pedagogical work of higher education teaching staff

The mission of higher education teaching staff includes scholarly research (artistic), pedagogical and professional work. It has been established that the research work in higher education comes in first place, while the pedagogical work and within it the pedagogical training and qualifications of the individual are in a subordinate position. Although the pedagogical development is not available to all academics and universities across Europe, some countries have already made great progress in providing initial trainings for higher education teachers and they offer more and more opportunities for further professional development through accredited programmes for learning and teaching academic staff. In the context of the research on the pedagogical training of higher education teaching staff in Slovenia, conducted in 2013, the legislative and particularly executive acts in the field of teaching in Slovenian higher education were analysed in order to determine the situation in this area in Slovenia.

In Slovenian academic culture, a greater support is given to the field of research, while working with students is definitely not a priority. Minimum standards for the appointment of higher education teachers, researchers and faculty assistants at higher educational institutions (OJ RS 2010; hereinafter: Minimum standards) specify the elements for assessing the pedagogical qualifications of the candidate in some detail, and among others things, as an element of the pedagogical qualification assessment, states “proven pedagogical training under general pedagogical training programmes or individual programmes of the higher education institution” – however, we believe that at the national level, there is no uniform definition of what exactly this record implies and requires. “In the case of the first appointment to the position of a higher education teacher, a pedagogical qualification is demonstrated by means of a probationary lecture. In every appointment of a member of higher education teachers or faculty assistant to a higher position or reappointment to a position currently held, the candidate must submit an opinion of the student council based on the results of a student survey or other instruments for verifying pedagogical work” (Article 11). The Resolution on the National Higher Education Programme 2011–2020 (OJ RS 2011a; hereinafter: Resolution) provides modifications for the Slovenian higher education system in the area of the pedagogical work of teaching staff. Higher education institutions should provide and

develop support activities to the pedagogical training of the teaching staff (Measure 24). Institutional pedagogical support should be included in the internal quality assurance system of higher education institutions – personnel who have entered the teaching process after 2013 should have been systematically integrated into the pedagogical support (Measure 2, 5, 6 and 24).

A review and an analysis of the relevant institutional acts which regulate the area of appointment to positions in four Slovenian universities, i.e., the University of Ljubljana (UL), the University of Maribor (UM), the University of Primorska (UP) and the University of Nova Gorica (UNG), has shown that there are clear criteria for research work, while the area of pedagogical qualifications presents a certain ambiguity. The research work is given a noticeably greater emphasis in comparison to the pedagogical work, also in the case of first-cycle professional higher education and/or university study programmes. The institutional universities' criteria for the appointment to associate professor allocate, on average, at least 25% of points to the pedagogical work (UL, UM and UP), while to the research work they allocate well over 50% (UL and UP), and in UM 58% of points. In the case of the appointment to a full professor, universities' criteria allocate at least 22% (UL and UP) or 25% (UM) of points to the pedagogical work, while to the research work the criteria allocated well over 50% (UM) or 55.5% (UL and UM) of points.

Attending programmes and courses to improve teaching (at the university or in the international area), UL's and UP's criteria allocate only 1 point, which is the lowest among all categories in pedagogical activity. An extensive section is dedicated to the mentoring, co-mentoring and preparation of textbooks and similar materials. The criteria of the UM does not contain the category of participation in pedagogical training. The regulations (Pravila) of the UNG include mostly textbooks, lectures and lectures at foreign universities or the presentation of works of art abroad, mentoring, the number and quality of doctoral theses, etc., in the area of pedagogical work.

In the case of all appointments to the higher education teacher or the second appointment to the assistant, only the UP's criteria (Point 5) require a concrete proof of the organized pedagogical and adult education training. In the case of the first appointment to a higher education teacher, the UL (Article 17), the UM (Article 15) and the UP (Point 4) require a probationary lecture, while in the Regulations of the UNG such a request was not found. For verifying the pedagogical work, a candidate has to submit an opinion of the student council based on the results of a student survey or other instruments.

We believe that raising the importance of pedagogical work depends on various factors and impacts, to a large extent also by an appropriate definition of it in the national higher education legislation. We believe that in Slovenia pedagogical work should be properly identified and elaborated on the principle that applies to scholarly research work. However, even the precise definition and "dissection" of pedagogical work in the relevant indicators in the legislation and executive acts cannot generate the actual rise in the quality of the pedagogical work if it is not followed by a proper and successful implementation.

LITERATURA

1. Altbach, P.G., Reisberg L., Rumbley L.E. (2009). Trends in Global Higher Education: tracking an Academic Revolution. Chestnut Hill: Boston College, Center for International Higher Education.
2. Aškerc, K. (2013). Didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev z vidika razvoja človeških virov v visokem šolstvu. Magistrsko delo. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
3. Barnett, R. (1992). Linking Teaching and Research: A Critical Inquiry. *The Journal of Higher Education* 63, š. 6, str. 619–636.
4. Bolonjska deklaracija (1999). Evropski visokošolski prostor. Pridobljeno dne 12.11.2012 s svetovnega spleta: http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/Bolonjska_deklaracija_slo.pdf.
5. Bucharest Communiqué (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area; Bucharest, April 2012. Pridobljeno dne 15. 9. 2013 s svetovnega spleta: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>.
6. Bucklow, C., Clark, P. (2000). The Role of the Institute for Learning and Teaching in Higher Education in Supporting Professional Development in Learning and Teaching in Higher Education. *Teacher Development*, 4, št. 1, str. 7–13.
7. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area (2010). March 12, 2010. Pridobljeno dne 15.9.2013 s svetovnega spleta: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
8. Clark, B.R. (1989). The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. *Educational Researcher*, 18, št. 5, str. 4–8.
9. Cross, K.P. (2001). Leading-Edge Efforts to Improve Teaching and Learning. Pridobljeno dne 12.11.2012 s svetovnega spleta: <http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/restricted/Docs/LearningEnvironments/Cross.pdf>.
10. ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education (2007). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2nd edition. Pridobljeno dne 1.8.2012 s svetovnega spleta: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).
11. ESF – European Science Foundation (2007). The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education. Pridobljeno dne 13.5.2013 s svetovnega spleta: http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academics.pdf.
12. Esteves, M. (2008). Towards the pedagogical excellence of higher education. *Educational Sciences Journal*, 07, št. Sep–Dec, str. 99–106.
13. Evropska komisija (2013). Skupina EU na visoki ravni: pedagoško usposabljanje visokošolskih učiteljev. Pridobljeno dne 12.6.2013 s svetovnega spleta: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_sl.htm.
14. FF UL – Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. (b.l.) Kaj je NETTLE?. Pridobljeno dne 1.6.2013 s svetovnega spleta: <http://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/dejavnosti/CPI/Projekti/Nettle.html>.
15. Fielden, J. (1998). "Higher Education Staff Development: A Continuing Mission". Pridobljeno dne 28.11.2012 s svetovnega spleta: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/mission.html>.
16. Graça, S. (2008). Professional development of the university teacher: A contribution for its analysis. *Educational Sciences Journal*, 07, št. Sep–Dec, str. 121–132.
17. Härmäläinen, K. (2003): Common standards for programme evaluations and accreditation? *European Journal of Education*, 38, št. 3, str. 291–300.
18. Kálmán, A., ur. (2008). Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe. NETLLE Project Publication Series 1. Debrecen University LLL Centre.
19. Komuniké konference evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo (2009). Bolonjski Proces 2020 – evropski visokošolski prostor v novem desetletju. Pridobljeno dne 11.11.2012 s svetovnega spleta: http://ceps.pef.uni-lj.si/knjiznica/doc/Leuven-komunike_SI.pdf.

20. Lueddeke, R.G. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and "teaching-scholarship". *Studies in Higher Education*, 28, št. 2, str. 213–228.
21. Marentič Požarnik, B. (1998a). Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti. V: Mihevc, B. in Marentič Požarnik, B. (ur.). *Za boljšo kakovost študija: Pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, str. 29–48.
22. Marentič Požarnik, B. (1998b). Vloga izpopolnjevanja učiteljev in sodelavcev v izkazovanju pedagoške usposobljenosti v habilitacijskih postopkih. V: Mihevc, B. in Marentič Požarnik, B. (ur.). *Za boljšo kakovost študija: Pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, str. 55–57.
23. Marentič Požarnik, B. (1998c). Predlog navodil (vidikov) za ocenjevanje didaktične ustreznosti v habilitacijskih postopkih. V: Mihevc, B. in Marentič Požarnik, B. (ur.). *Za boljšo kakovost študija: Pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, str. 60–61.
24. Marentič Požarnik, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak*, 150, št. 3–4, str. 341–359.
25. Marentič Požarnik, B., Šteh, B. (2006). Students' perceptions of teaching/learning situation as a trigger for reflection in staff development courses. *Didactica Slovenica*, 21, št. 3–4, str. 82–94.
26. Mihevc, B. (1998). Študentske ankete o pedagoškem delu učiteljev in asistentov – od 1968 do 1998. V: Mihevc, B. in Marentič Požarnik, B. (ur.). *Za boljšo kakovost študija: Pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, str. 189–209.
27. NAKVIS – Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu. 2011. Poslovno poročilo Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu za leto 2010 in načrt za leto 2011. Pridobljeno dne 22.2.2013 s svetovnega spleta: <http://test.nakvis.si/sl-SI/Content/Details/23>.
28. Nordkvelle, Y.T. (2006). Professional Development of Higher Education Teachers, Can Distance Education Make A Difference?. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7, št. 1, str. 91–103.
29. OG RS (2010). Minimum Standards for the Election to the Title of Higher Education Teacher, Researcher and Faculty Assistant at Higher Education Institutions. Pridobljeno dne 23. 12. 2013 s svetovnega spleta: <http://test.nakvis.si/en-GB/Content/Details/10>.
30. OG RS (2011). Resolution on National Higher Education Programme 2011–2020. Pridobljeno dne 23.12.2013 s svetovnega spleta: http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/odnosi_z_javnostmi/12.4.11_NPVS_ANG_nova_verzija.pdf.
31. OG RS (2012). Higher Education Act. Pridobljeno dne 23.12.2013 s svetovnega spleta: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO172.html.
32. Puklek Levpušček, M., Marentič Požarnik, B. (2005). Skupinsko delo za aktiven študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
33. Rosado Pinto, P. (2008). Teacher Training in Higher Education: the Case of Teachers of Medicine. *Educational Sciences Journal*, 07, št. Sep–Dec, str. 107–120.
34. Šarić, M., Košir, K. (2012). Uporaba aktivnih metod dela v visokem šolstvu. *Pedagoška obzorja*, 27, št. 3/4, str. 135–150.
35. UL – Univerza v Ljubljani (2012a). Merila za volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev ter sodelavcev Univerze v Ljubljani. Pridobljeno dne 11.11.2012 s svetovnega spleta: http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/habilitacije.aspx.
36. UL – Univerza v Ljubljani (2012b). Pregled dela in točkovačnik. Pridobljeno dne 11.11.2012 s svetovnega spleta: http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/habilitacije.aspx.

37. UM – Univerza v Mariboru (2012a). Merila za volitve v nazive visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev. Pridobljeno dne 11.6.2013 s svetovnega spleta: <http://www.um.si/projekti/habilitacije/Strani/default.aspx>.
38. UM – Univerza v Mariboru (2012b). Točkovno vrednotenje dejavnosti kandidatov za izvolitve v nazive UM. Pridobljeno dne 11.6.2013 s svetovnega spleta: [http://www.um.si/projekti/habilitacije/Documents/To%C4%8Dkovanje%20del%20v%20bibliografiji%20\(priloga%20merilom\).pdf](http://www.um.si/projekti/habilitacije/Documents/To%C4%8Dkovanje%20del%20v%20bibliografiji%20(priloga%20merilom).pdf).
39. UNG – Univerza v Novi Gorici (2013). Pravila o pogojih in postopku za pridobitev nazivov raziskovalnih sodelavcev, visokošolskih učiteljev in sodelavcev na Univerzi v Novi Gorici. 2011. Pridobljeno dne 11.11.2012 s svetovnega spleta: http://www.ung.si/media/storage/cms/attachments/2013/04/08/09/33/39/pravila_habilitacije.pdf.
40. UP – Univerza na Primorskem (2012a). Merila za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem. Pridobljeno dne 11.11.2012 s svetovnega spleta: http://www.upr.si/sites/unipr_si/fileadmin/user_upload/akti/MERILA_izvolitve_nazivi_julij_2012.PDF.
41. UP – Univerza na Primorskem (2012b). Pregled dela in točkovačnik. Pridobljeno dne 11.11.2012 s svetovnega spleta: http://www.upr.si/index.php?page=ac_content&item=90.
42. UP – Univerza na Primorskem (2012c). Navodila za izvajanje Meril za izvolitve v nazive UP. Pridobljeno dne 11.11.2012 s svetovnega spleta: http://www.upr.si/index.php?page=ac_content&item=90.
43. Uradni list RS (2010). Minimalni standardi za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih, 95/10. Pridobljeno dne 20.11.2012 s svetovnega spleta: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_DRUG3538.html.
44. Uradni list RS (2011a). Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReN-PVŠ11–20), 41/11. Pridobljeno dne 28.8.2012 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201141&stevilka=1974> [28. 8. 2012].
45. Uradni list RS (2012). ZViS – Zakon o visokem šolstvu, 32/12-UPB7, 40/12-ZUJF, 57/12-ZPCP-2D in 109/12. Pridobljeno dne 28.12.2012 s svetovnega spleta: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO172.html.

NAVODILA AVTORJEM

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, znanstvena revija za didaktiko in metodike, objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednji dve kategoriji: znanstveni članek in strokovni članek.

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo oziroma odgovorni urednik. Članki, ki so objavljeni, so recenzirani.

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

1. Članke v tiskani obliki z vašimi podatki in povzetkom v skladu z navodili pošiljajte na naslov: Uredništvo revije Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija. Članke sprejemamo tudi po elektronski pošti na elektronski naslov uredništva. Prejetega gradiva ne vračamo.
2. Članek s povzetkom priložite na ustreznem podatkovnem mediju. Ime datoteke članka naj bo priimek avtorja ali naslov članka – kar naj bo tudi jasno označeno tudi na poslanem podatkovnem mediju. Članek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Microsoft Word. V primeru, da nam članek posredujete izključno v elektronski obliki, nam morate poslati material posredovati tudi v PDF obliki.
3. Znanstveni članki lahko obsegajo do 30.000 znakov.
4. Vsak članek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, domači naslov, številko telefona, naslov članka, akademski in strokovni naslov, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov. V primeru, da je avtorjev več, se na list napiše zahtevane podatke za vsakega avtorja posebej. Vodilni avtor mora biti med avtorji napisan na prvem mestu.
5. Znanstveni in strokovni članki morajo imeti povzetek v slovenskem (od 1.000 do 1.200 znakov s presledki) in v angleškem jeziku. Povzetek in ključne besede naj bodo napisani na začetku članka. Priložiti je treba tudi razširjeni povzetek (10.000 znakov s presledki) v angleškem jeziku.
6. Tabele in slike naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike naj bodo tudi priložene kot samostojne datoteke v ustreznem slikovnem (jpeg, tif), oziroma vektorskem (cdr, eps) zapisu v ločljivosti vsaj 300 pik na palec (oziroma v obliki, ki bo primerna za ustrezno nadaljnjo tehnično pripravo ali dodelavo za tisk). Na slikovno gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, posebej ne opozarjamo in ga v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpustimo.
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev in sicer:
 - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmcnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, št. 5, str. 3.
 - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Krofič, 1997, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Krofič, 1997).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne (in ne osnovne) spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Brar, P. (2003). Kako poskrbeti za zdrave šolarje. Inštitut za varovanje zdravja RS. Pridobljeno dne 20.08.2008 s svetovnega spleta: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

Za vsa dodatna pojasnila ter informacije glede priprave in objave člankov, za katere menite, da niso zajeta v navodilih, se obrnite na glavnega in odgovornega urednika. Za splošnejše informacije ter tehnično pomoč pri pripravi članka pa se lahko obrnete na uredništvo oziroma na naš elektronski naslov urednistvo@pedagoska-obzorja.si.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

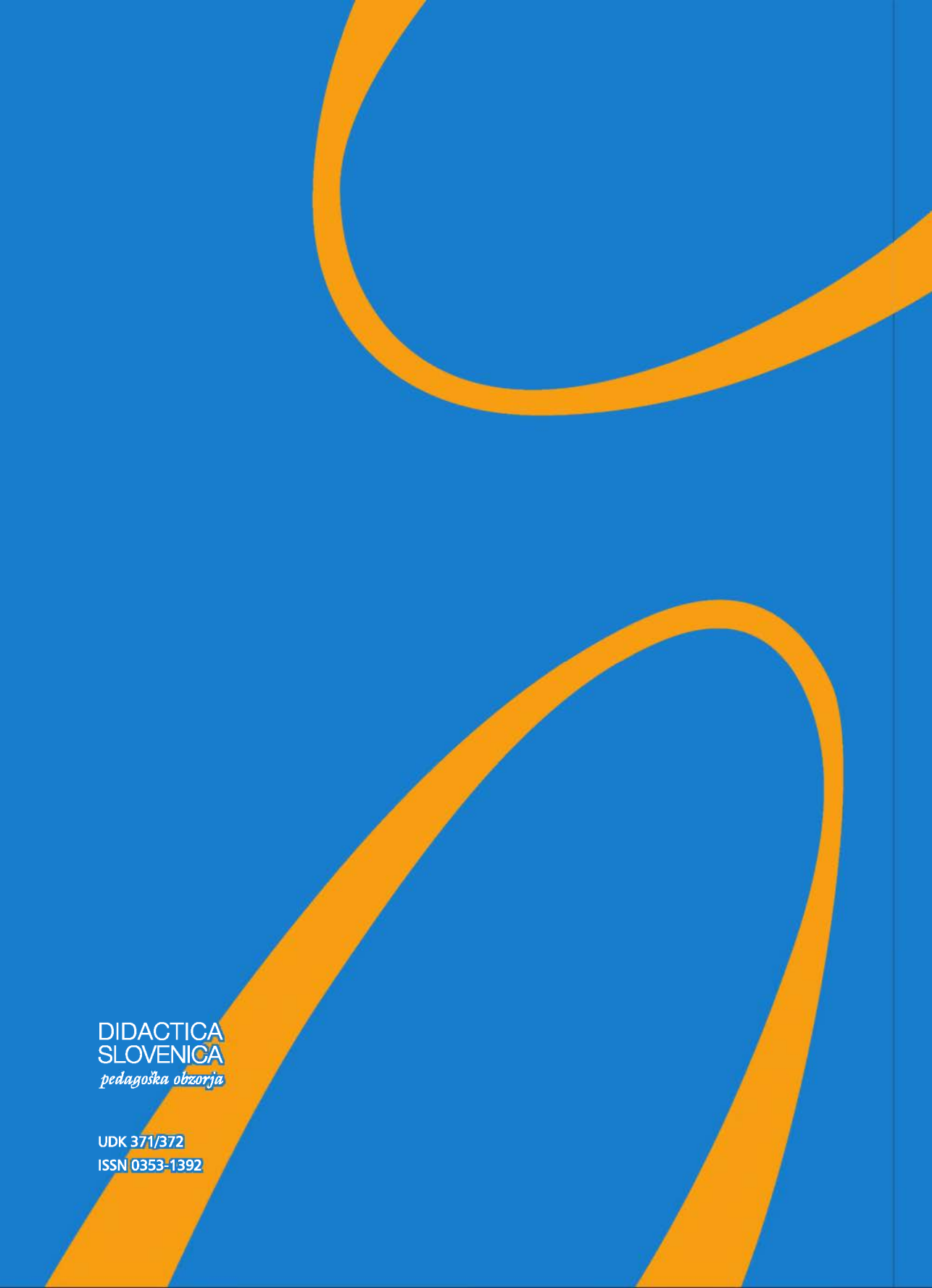
Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, a scientific journal for the didactics and methodology, publishes papers that are classified into two categories: scientific papers and professional papers.

The category of the paper is proposed by the author, whereas the final assessment is based on peer reviewed and made by the Editor-in-Chief. The published papers are reviewed.

In the preparation of scientific paper, please observe the following instructions:

1. Papers in printed form with your details and the abstract in accordance with the instructions should be sent to the Editorial Board of Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenia. We also accept papers sent to our email address. The material received will not be returned.
2. The paper and the abstract should be submitted on the relevant data media. The file name should include the surname of the author or the title of the paper – which should also be clearly marked on the data media. The paper should be written with Microsoft Word text editor. If the paper is sent only in electronic form (not in printed form as well), it should also be sent in PDF format.
3. Scientific papers may include up to 30,000 characters.
4. Each paper should have a cover page on a separate sheet, containing the author's name and surname, year of birth, home address, telephone number, title, academic and professional title, the address of the institution where the author works and the email address. If there are several authors, the form should include the required information for each author separately. The primary author must be written in the first place.
5. Scientific and professional papers should have an abstract in Slovene (from 1,000 up to 1,200 characters with spaces) and English. The abstract and key words should be written at the beginning of the paper. There should also be an extended abstract (10,000 characters with spaces) in English.
6. Tables and figures should be included in the text where they belong. As separate files, images should also be attached in the corresponding image (jpeg, tif) or vector (cdr, eps) format with the resolution of at least 300 dots per inch (or in a form appropriate for further technical preparation or print processing). Images that do not meet the minimum requirements shall be omitted in the final technical preparation of the Journal.
7. The list of references should be arranged in the alphabetical order of authors as follows:
 - For books: the author's surname and name, year of publication, title, place, publisher. For example: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title of the journal, volume, number, pages. For example: Strmcnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, No. 5, p. 3.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title, information about the book or the journal, pages. For example: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, pp. 234-247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (Krofič, 1997, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Krofič, 1997).
9. In the case of online references, it is compulsory to state the exact (rather than basic) website together with the title of the document and the date of extracted information. For example: Brar, P. (2003). How do the health of schoolchildren. Institute of Public Health. Retrieved on 20 August 2008 from <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

For any further clarification and information regarding the preparation and publication of papers that are not included in these instructions, please contact the Editor-in-Chief. For any information and technical assistance in preparing the paper, please contact the Editorial Board or submit your questions to the email address editorial.office@didactica-slovenica.si.



DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

UDK 371/372
ISSN 0353-1392